

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

2

Didaktische Dimensionen
der Erwachsenenbildung

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Band 2

Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung

**zusammengestellt von
Hans Tietgens**

Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgegeben von der
Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Sie stellt den Hochschulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – EB-Länderberichte.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Studienbibliothek für Erwachsenenbildung / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. – Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle.

NE: Pädagogische Arbeitsstelle <Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>

Bd. 2. Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. – 1992

Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Zsgest. von Hans Tietgens. – Frankfurt (Main) : (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung ; Bd. 2)

ISBN 3-88513-566-3

NE: Tietgens, Hans [Hrsg.]

© 1991 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt (Main) 1
Telefon 069/154005/0

Inhalt

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek	5
Allgemeine Vorbemerkungen	7
Einführung in Band 2	9
<i>Jochen Kaltschmid</i>	
Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung - Eine Problemskizze	14
<i>Wilhelm Mader</i>	
Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung	43
<i>Rolf Arnold</i>	
Deutungsmuster	53
<i>Arnim Kaiser</i>	
Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung	77
<i>Horst Siebert</i>	
Programmplanung als didaktisches Handeln	89
<i>Jürgen Badura</i>	
Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit	107
<i>Johannes Weinberg</i>	
Didaktische Reduktion und Rekonstruktion	128
<i>Hermann Buschmeyer</i>	
Das soziale Umfeld mitberücksichtigen	149
<i>Manfred Bönsch</i>	
Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik	158
<i>Christiane Rumpeltes-Westmüller</i>	
Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft	168
Quellenverzeichnis	175

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek

BAND 1

Willy Strzelewicz

Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung

Martin Kohli

Erwachsenensozialisation

Wilke Thomssen

Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein

Reinhold Bocklet

Öffentliche Verantwortung und Kooperation –
Kriterien zur Organisation der Weiterbildung

Wolfgang Schulenberg

Erwachsenenbildung als Institution –
Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung

Klaus Senzky

Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke

Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?

BAND 3*Herbert Gerl*

Lernsituation als Symbolisierungschance

Erhard Schlutz

Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener

Ekkehard Nuisl

Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung

Enno Schmitz

Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns

Ortfried Schöffter

Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung

Jochen Kade

Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie

Sylvia Kade/Nader Djafari

Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung

Günther Dohmen

Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung

Heinz-Ulrich Thiel

Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens

Allgemeine Vorbemerkungen

Ende 1989 ist in unserer Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ beim Klinkhardt-Verlag von Johannes Weinberg die „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ erschienen. Das Buch fand alsbald eine größere Resonanz, als in der Erwachsenenbildungsliteratur in den letzten Jahren gemeinhin üblich. Wir haben dies als Signal dafür verstanden, daß ein Interesse an Basisinformationen über das Studiengebiet durchaus vorhanden ist. Die Studienrichtung Erwachsenenbildung des Diplomstudiengangs Pädagogik hat im Laufe von 20 Jahren einen Platz an der Hochschule gefunden. Seither ist ein Reflexionsfundus entstanden, bei dem manches kontrovers ist, der aber doch einen Argumentationshintergrund auch für die aktuelle Diskussion darstellt. So kam der Gedanke auf, eine Studienbibliothek zusammenzustellen, die einen ersten Einblick in den verzweigten Diskussionsstand der Erwachsenenbildungswissenschaft geben kann.

Bald nach Erscheinen des Einführungsbandes von Weinberg wurden die politischen Voraussetzungen zur Ausweitung des Wirkungsbereichs auch der PAS geschaffen. Damit erhalten die ursprünglichen Pläne neue Dringlichkeit, aber auch eine schnelle Möglichkeit zur Realisierung. Die Herausgabe von drei Taschenbüchern als Basismaterial für den Studiengang fand die finanzielle Unterstützung des BMBW. Die Studienbibliothek soll also Lehrenden und Studierenden der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern die Chance eines ersten Überblicks bieten, wie in den letzten beiden Jahrzehnten Grundprobleme der Erwachsenenbildung in den alten Bundesländern diskutiert worden sind. Aber auch unabhängig von dieser unmittelbaren Zielsetzung können die drei Bände als Möglichkeit der Rückversicherung dienen, das Selbstverständnis des Studiengangs fundieren und neue Reflexionsanforderungen umreißen.

Bei der Gliederung in drei Bände wurde davon ausgegangen, daß sich im Laufe der Zeit ein Studienprofil ausgeprägt hat, das durch die Bearbeitung verschiedener Handlungsebenen gekennzeichnet ist. Diese Handlungsebenen, von denen auch die „Einführung in das Studium“ von Weinberg ausgeht und die sich in den meisten Didaktiken zur Erwachsenenbildung wiederfinden, wurden zum Gliederungskriterium für die Studienbibliothek gewählt. Daraus ergaben sich dann die Zuordnungen für die drei Bände

- Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung
- Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung
- Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen.

Angesichts der Bedingung eines begrenzten Umfangs mußte die Auswahl vor besonderen Schwierigkeiten stehen. Da es zudem für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft keine gefestigte Tradition gibt, bleibt immer fraglich, was als exemplarisch anzusehen ist. Unter diesen Umständen war es sinnvoll, zuerst einmal äußere Gesichtspunkte zur Eingrenzung anzuwenden. Vor

allem sollten nur in sich abgeschlossene Beiträge aus Sammelbänden oder Zeitschriften aufgenommen werden, nicht aber Kapitelauszüge aus Büchern oder Lexika-Artikel. Des weiteren war Problemorientierung als Entscheidungsgesichtspunkt anzusehen, der aber nicht immer leicht mit dem Wunsch nach begrenztem Umfang zu verbinden war. Eher zu vereinbaren war dieser mit dem Bestreben, Texte auch an versteckten Stellen zu finden. Schließlich gehört zu der Intention, mit der Auswahl der Beiträge an Handlungssituationen in Problemfeldern zu erinnern. Damit ist zugleich auch schon der Kerngedanke angesprochen, durch die Komposition der Bücher auf Schlüsselsituationen aufmerksam zu machen, die bei der theoretischen Reflexion und beim praktischen Handeln in der Erwachsenenbildung präsent sind, ohne daß dies immer für jeden bemerkbar wäre. Den einzelnen Bänden ist daher auch jeweils ein einführender Text vorangestellt, der die Auswahlgesichtspunkte erläutert und an die Entstehungshintergründe der Beiträge erinnert.

Bei ihrer Lektüre will beachtet sein, daß es sich um die Zusammenstellung einer zeitgeschichtlichen Dokumentation handelt, für die auch Texte ausgewählt wurden, die am Anfang bestimmter Gedankengänge gestanden haben.

Hans Tietgens

Einführung in Band 2

Wenn in der erziehungswissenschaftlichen Literatur von Didaktik die Rede ist, dann geht es meist um das Begründen von Lehrzielen oder um inhaltliche Komponenten des Methodischen. Erwachsenenbildung hat sich an dieser Diskussion kaum beteiligt. Ihr war das Reden von Didaktik zu sehr mit Betonen der Lehre verbunden, was für die Arbeit mit Erwachsenen nicht angemessen erschien. Dies gilt auch noch für die beiden umfassenden didaktischen Konzepte, die in den 60er Jahren das Denken über Unterrichtsgestaltung bestimmten. So blieb sie von der idealistischen Anziehungskraft der bildungstheoretischen Didaktik genauso unberührt wie von der Handlichkeit einer lerntheoretischen. Erst als die didaktische Reflexion den Horizont des Unterrichtlichen überschritt, wie es mit dem Denkmodell der didaktischen Handlungsebenen von Flechsig und Haller geschah, erwachte ein Interesse. Mit diesem Entwurf eines vielschichtigen Bedingungsrahmens wurde der Blick auf die Felder erweitert, die für das Was und Wie des Planungshandelns der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung bestimmend sind. Dabei konnte dann sowohl die makrodidaktische als auch die mikrodidaktische Dimension zur Geltung kommen. So läßt sich jetzt sagen, daß die meisten Darstellungen erwachsenendidaktischer Probleme von dem Modell der didaktischen Handlungsebenen als Zuordnungshilfe ausgehen (Raapke/Siebert/Tietgens und, mit Abwandlung, Jütting). Nicht zuletzt die „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ von Weinberg bedient sich dieser Handlungsebenen als Gliederungsraaster.

Auch in dem ersten Beitrag dieses Bandes, „Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung“ von Jochen Kaltschmid, sind die didaktischen Handlungsebenen schon zu Anfang zitiert. Hier an den Anfang gestellt wurde der Text aber aus anderen Gründen. Vor allem greift er in geraffter Form Realitäten und Gedanken wieder auf, die im ersten Band im Zusammenhang mit der Interpretation von Sozialisationsprozessen eine große Rolle gespielt haben. Dabei wird von Kaltschmid ausdrücklich auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen. Sie zeigen die Komplexität dessen an, was wir gemeinhin unter Lernen subsumieren und was zu beachten Aufgabe einer „reflexiven Didaktik“ ist. Dabei kommt dann zur Sprache, wie Alltagswelt und Lernwelt aufeinander bezogen sind. Und Didaktik will in diesem Kontext zum einen als Analyse der Bedingungen und zum anderen als Handlungstheorie verstanden sein. Mehrere Schaubilder zur Erläuterung des Textes können die Komplexität des Thematisierten bewußt halten und die Verarbeitung erleichtern. Zudem ist hier besonders reichhaltig auf vorausgesetzte und weiterführende Literatur Bezug genommen.

Hinsichtlich des Didaktik-Verständnisses knüpft der Aufsatz von Wilhelm Mader „Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung“ unmittelbar an den ersten Text an, wenn vom Inhalt der Didaktik als

einer Theorie der Analyse von Lernsituationen und einer Theorie der Intervention in diese Lernsituationen gesprochen wird. Er macht dabei die Funktion von Theorie „als ordnender, auswählender und übersetzender Filter“ deutlich. Für die Aufnahme des Beitrags sprach, daß der Autor ausdrücklich warnt vor einer zu engen Bindung der Didaktik an sozialwissenschaftliche Wissensbestände. Es kann sonst allzu leicht zu kurzschlüssigen Handlungskonsequenzen kommen. Mit dem reflexiven Moment der Didaktik werden die Begründungsmöglichkeiten didaktischen Handelns zum Thema. Qualifizierung, Legitimation und Identitätsentwicklung sind solche, die mehr oder weniger deutlich als Zielorientierung in der Praxis durchschlagen. Die theoretische Reflexion richtet sich dann vor allem darauf, welche Forschungsergebnisse einerseits und Vorgehensweisen andererseits auf die jeweilige Ziel- und Aufgabensituation passen. Dabei sind durchaus Zielwidersprüche zu reflektieren, und dementsprechend weist Mader darauf hin, daß Didaktik der Erwachsenenbildung „eine Persönlichkeitstheorie und Anthropologie“ braucht. Es ist nun aber bezeichnend für die folgenden Beiträge, ähnlich wie für die Erwachsenenbildungsliteratur generell, daß diese Anthropologie zwar implizit vorhanden ist, aber selten ausgefaltet wird. Die Menschenrechtsgedanken der Aufklärung sind dabei ebenso enthalten wie Prämissen der humanistischen Psychologie. Daß diese Bezugnahmen sehr selten ausgedrückt werden, muß als ein deutliches Defizit von Erwachsenenbildungsdidaktik angesehen werden. Allerdings wird es häufig, wie in dem dritten Band deutlich wird, im Kontext der Interaktionsreflexion angesprochen.

Das häufigste Kennzeichen, das sich für anzustrebende didaktische und methodische Vorgehensweisen in der Erwachsenenbildungsliteratur findet, ist das der Teilnehmerorientierung. Auch in diesem Tatbestand ist wohl ein Grund für die mangelnde anthropologische Explikation der Erwachsenenbildung zu sehen. Was gesagt werden muß, scheint zu selbstverständlich zu sein. Damit wird aber die Gefahr provoziert, Teilnehmerorientierung und Marktorientierung zu verwechseln, weil kein Begriff von Erwachsenem und Erwachsensein in das Planungshandeln eingebracht wird. Vordergründig angemeldete Wünsche werden dann zum Orientierungsmaßstab für die Angebote. Demgegenüber kann allerdings an die Differenziertheit der Individualitäten erinnert werden. Damit kommt dann ins Spiel, was schon im ersten Band als Widerschein sozialer Prägungen thematisiert war: die Deutungsmuster. So sehr ihr Entstehungszusammenhang gesellschaftlich vorgegeben ist, so bleibt doch ein individueller und ein gruppenspezifischer Auslegungsspielraum. Für den aber muß sich Erwachsenenbildungsdidaktik interessieren. Deutungsmuster sind der Inbegriff dessen, was zur Bildungsbearbeitung ansteht. Dazu gehört vieles, was einmal als Vorurteil bezeichnet wurde, dazu gehört aber auch das, was als Selbstbild inzwischen als ein entscheidender Faktor für die Art der Lernfähigkeit erkannt ist. Wenn hier der Aufsatz von Rolf Arnold „Deutungsmuster“ an die damit verbundene Problematik heranzuführt, so ist damit einem Gesichtspunkt Rechnung getragen, der auch anderwärts bei der Komposition

der Bände mitentscheidend war, daß nämlich ein Problemkomplex möglichst mit einem Beitrag vorgestellt wird, der zur Ursprungsgeschichte eines Themas gehört. Dies ist hier bei dem Aufsatz aus der „Zeitschrift für Pädagogik“ der Fall. Mit der Beschreibung der Bedeutungselemente der Deutungsmuster wird hier eine Möglichkeit geschaffen, die Diskussion konkret zu führen, zugleich wird aber auch der theoriegeschichtliche und forschungsmethodische Hintergrund aufgezeigt

Wenn Fragen der Didaktik sich sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der makrodidaktischen wie auf der mikrodidaktischen Ebene stellen, so läßt sich dies am Beispiel der Deutungsmusterabhängigkeit besonders gut zeigen. Als Schlüsselphänomen ist sie gesellschaftlicher und binnenpsychologischer Herkunft, erfordert hypothetische Überlegungen bei der Programmplanung und wird doch eigentlich erst in der unmittelbaren Kommunikation konkret benennbar. Dieser Mehrebenenzusammenhang wird in den beiden folgenden Beiträgen angesprochen. Dabei ist der von Arnim Kaiser „Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung“ vornehmlich an der notwendigen theoretischen Selbstverständigung orientiert, der von Horst Siebert „Programmplanung als didaktisches Handeln“ mehr an den Funktionen der hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen. Teilnehmerorientierung erscheint nun bei Kaiser in dem weiteren Zusammenhang der Situationsorientierung. Dabei wird eine Unterscheidung geboten zwischen Situationen, die die Herstellung eines Produkts verlangen, und solchen, die Sinn zu interpretieren erfordern. Diese und ähnliche Unterscheidungen wären für die Ausdifferenzierung einer Didaktik der Erwachsenenbildung außerordentlich wichtig. Sie regen an, eine Zwischenebene zwischen allgemeiner und fachbezogener Didaktik gleichsam als Aufgabebereichsdidaktik mit Planungsüberlegungen zu besetzen. Für diese mittlere Ebene ist allerdings bislang noch wenig konkret getan worden. Auch das Herausstellen von Leitfragen, wie sie Kaiser entwickelt hat, ist ein Mittel, die Diskussion über Probleme mittlerer Reichweite anzuregen.

Die vielberufene Handlungsrelevanz wurde bei der Auswahl der ersten vier Texte hintangestellt, weil hier der Auffassung Kaisers zugestimmt wird, „daß Lernen kurzschlüssig wird, wenn es unmittelbar auf Handlung abzielt“. Das gilt wohl erst recht für das Studieren. Wenn der nächste Beitrag im Titel ausdrücklich didaktisches Handeln nennt, dann ist zwar der Blick auf Handeln gerichtet, aber diskutiert werden die Kriterien dieses Handelns. Wenn dabei die Programmplanung in den Vordergrund rückt, so wird damit eine zentrale Aufgabe ins Bewußtsein gehoben, vor der die hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen in ihrer Mehrzahl, wenn auch mit verschiedenen inhaltlichen und institutionellen Kontexten, stehen. Dabei greift der Verfasser auch hier auf das Modell der didaktischen Handlungsebenen zurück. Er versucht dabei, einsichtig zu machen, warum der Curriculum-Ansatz als Planungsorganisation gerade für die Situationsbezogenheit von Erwachsenenbildung besonders gut geeignet ist. Die Praxisnähe wird dann durch die Darstellung von Spannungsfeldern erreicht, bei denen eine jeweilige didaktische Entscheidung nötig

ist. Es klingt hier einiges an, was im ersten Band unter dem Aspekt der Paradoxie in Berufssituationen angesprochen war.

Die nicht selten zu beobachtende Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird besonders bei dem Leitziel bemerkbar, auf das der folgende Text eingeht, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Was im Hinblick auf humanistische Maßstäbe und gesellschaftliche, arbeitsorganisatorische Anforderungen als Postulat überzeugend erscheint, erweist sich doch bei der didaktischen Umsetzung als einigermaßen schwierig. Wie es zu der Diskussion über die Schlüsselqualifikationen gekommen ist, was daran kontrovers gesehen wurde und in welchen Varianten eine Realisierung des Konzepts versucht werden kann, ist in dem Beitrag von Jürgen Badura „Die Diskussion um das Konzept Schlüsselqualifikationen“ nachzulesen. Die Literatur dazu ist inzwischen vielfältig geworden. Hier erschien es angebracht, an die Entwicklung zu erinnern, im praktischen Bezug den Möglichkeiten berufsbezogener Weiterbildung Raum zu geben und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, oder hier besser: Erschließungskompetenzen, als Voraussetzung von Allgemeinbildung zurückzustellen.

In der Reihe von Problemen der Didaktik folgt dann eines der wenigen bzw. schon frühzeitig auch in der Erwachsenenbildung gesehenen, nämlich das der notwendigen Reduktion. Bei der meist allzu begrenzten Zeitdauer von Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen stellt sich die Frage nach der Einpassung in die zur Verfügung stehenden Zeiträume besonders drastisch. Lange Zeit ist das Problem nur als eines der Zeit-Stoff-Relation gesehen worden. Indessen sind Auswahl und Arrangement nicht nur unter quantitativem Aspekt vorzunehmen. Es geht hier nicht nur um von der Inhaltsstruktur bestimmte Vereinfachungsreihen, sondern um situationsgerechte Entscheidungsstrategien. Eine produktive Reduktion beinhaltet, die Erwartungsstruktur der Adressaten bzw. Teilnehmer, die kognitiven Voraussetzungen und eben die Deutungsmuster in die Reduktionsüberlegungen einzubeziehen. Dies alles verlangt eine beträchtliche Antizipationsfähigkeit und wird besonders begründet und expliziert in dem Beitrag von Johannes Weinberg „Didaktische Reduktion und Rekonstruktion“. Bezeichnend ist, daß es anderweitige Literatur vornehmlich im Bereich beruflicher Weiterbildung gibt. Wenn Weinberg aber das Rekonstruktionsmoment besonders betont, so ist vor allem an Erwachsenenbildungsangebote zu denken, die auf ein Identitätslernen abzielen. Was den Beitrag darüber hinaus an dieser Stelle passend macht, ist der Hinweis, daß es sich hier um Probleme handelt, die nicht nur bei der Binnenstruktur der Unterrichtsplanung aktuell sind, sondern auch bei der Planung der Angebotsstruktur des Gesamt- oder eines Teilprogrammes.

Wenn erörtert wird, wie der Selbstanspruch der Adressatenorientierung bei der Programmplanung und der Teilnehmerorientierung bei der Veranstaltungsvorbereitung didaktisch realisiert werden kann, ist es üblich, die Kategorie des Lebenszusammenhangs heranzuziehen. Wie das zu verstehen ist, wird in dem Beitrag von Hermann Buschmeyer „Das soziale Umfeld mit berücksichtigen“

erörtert. Er ist hier plaziert in Absetzung von manchem Aufsatz, der mit dem Begriff des Lebensweltbezogenen operiert. Indes ist der Begriff der Lebenswelt durch inflationären Gebrauch in einem Maße verdinglicht, daß er die Dimension nicht mehr berührt, in der sich Lernen und Bildung bewegen. Auch Lebenszusammenhang kann zuerst einmal „Milieu“ assoziieren. Deshalb will der Grundsatz, den Buschmeyer formuliert, ernst genommen werden, „daß Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der am Lernprozeß Beteiligten zum Thesenbestandteil von Curriculumentwicklung gemacht werden müssen“. Es geht also nicht um Milieubezogenheit, sondern darum, wie dies erlebt worden ist und gesehen werden kann. Am günstigsten ist es dabei, wenn die am Lernprozeß Beteiligten gemeinsam versuchen, ihren Lebenszusammenhang in der Bedingungsanalyse zu rekonstruieren und damit dem Lernen verfügbar zu machen. Die Nähe zum auch viel zitierten „Erfahrungsansatz“ ist offensichtlich.

In der Erwachsenenbildung ist die Neigung zur Systematisierung nicht sehr entwickelt. Dennoch kann danach gesucht werden. Deshalb ist hier der Beitrag von Manfred Bönsch „Adressatenorientierte Didaktik“ aufgenommen. Er faßt vieles von dem vorher hier Gesagten zusammen und macht es vor allem für die Handlungssituation überschaubar. Insbesondere verdient für die Zukunft sein Hinweis auf die Beratungsaufgaben Beachtung. Im übrigen können hier noch einmal die unterschiedlichen Planungsfunktionen bewußt werden, was für die Verarbeitung anderer didaktischer Literatur und für das eigene Aufgabenverständnis hilfreich sein kann.

Während die meisten der hier zusammengestellten Dokumente einer zwanzigjährigen Erwachsenenbildungsdiskussion zur Heranbildung eines historischen Bewußtseins der Profession dienen können, weist der letzte Beitrag ausdrücklich in die Zukunft. Dabei bewegt sich Christiane Rumpeltes-Westmüller keineswegs in den üblichen Projektionen des Besorgten und des Illusionären. Vielmehr bringt sie manches aktuell Vernachlässigte zur Sprache und stellt querliegende Fragen, die zu Überlegungen anregen sollen, wie sie künftig didaktisch zu bearbeiten sind, und zwar sowohl makro- als auch mikrodidaktisch. Das heißt zum einen, die über Jahrzehnte geführte Integrationsdebatte erhält eine neue Perspektive, es verlangt zum anderen aber auch, auf dialogischem Wege eine „bildungsökologische Offensive“ zu entfalten. Wenn im ersten Text des ersten Bandes Erwachsenenbildung rückblickend im Spannungsverhältnis zwischen Aufklärung und Romantik dargestellt wird, so klingt es im letzten Text des Bandes in den Formulierungen von Christiane Rumpeltes-Westmüller in neuer Variante wieder an, wenn sie sagt: „Der Weg zu dem klassischen Sinn des Aufklärungsansatzes und der Weg hin zu einer dialogisch partnerschaftlichen Grundhaltung ist angezeigt“. Es will dies nicht nur als eine generelle Erklärung zum Selbstverständnis von Erwachsenenbildung begriffen werden, sondern als ein Hinweis auf Möglichkeiten eines konkreten Interaktionsverhaltens in Lehr-Lern-Prozessen.

Hans Tietgens

Jochen Kaltschmid

Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung – Eine Problemskizze

1 Schwierigkeiten mit einem Thema

Mit diesem Beitrag sollte eine „sozialisationstheoretische Begründung“ und/oder eine „sozialwissenschaftliche Fundierung“ der Erwachsenenbildung versucht werden. Doch was bedeutet hierbei die notwendig vorangehende Aufgabe, den „Forschungsstand“ zu erarbeiten (deren Erfüllung notfalls dadurch dokumentiert wird, daß hinter einem eigenen Satz fünf bis sechs Belegstellen oder Verweise folgen)? Wenn die Didaktik der Erwachsenenbildung der Kern einer Erwachsenenbildungstheorie ist und wenn eine Theorie der Erwachsenenbildung das Ganze der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung betrifft: Wo sollte man da anfangen, und noch wichtiger! – wo müßte man aufhören? Denn: Was müßte nicht „theoretisch fundiert“ werden, und was wäre nicht „didaktisch relevant“? Ja, konnte nicht sogar die Thematik des gesamten Bandes „Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung“ auf ein didaktische Problem reduziert werden? So wurde die Bearbeitung und Ausarbeitung dieses Beitrags selbst zu einer Aufgabe der „didaktischen Reduktion“! Sie wurde so „gelöst“, daß lediglich der Anspruch erhoben wird, eine Skizze von Problemen, Fragestellungen und Zusammenhängen (eine „Problemskizze“) zwischen „Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung“ zu geben. – Hinzu kommt, daß dieser Beitrag durch seine Stellung innerhalb des Sammelbandes eine Art „Scharnierfunktion“ erhalten hat zwischen den eher theoretischen und bereichsspezifischen Beiträgen auf der einen und den mehr die Praktikabilität und Handlungsrelevanz ansprechenden auf der anderen Seite. So galt es, Verdoppelungen zu vermeiden und Wiederholungen auf das aus systematischen Gründen notwendige Maß zu beschränken; um lange Ausführungen zu umgehen, wurde manchmal auf andere Beiträge des Bandes verwiesen. – Es ergab sich folgende *Gliederung* der Abhandlung: Der sozialisationstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung(sdidaktik) dienen die Abschnitte über Legitimationsproblematik und Forschungsparadigmen (2) und über das Verhältnis von Sozialisationstheorie und Didaktik (3). Die Dialektik von Sozialisationsbedingungen und Bildungsaufgaben, die Verschränkung von Gesellschaftstheorie und Subjekttheorie wird durch das Prinzip der „Passung“ symbolisiert; ein Überblicks-Schema soll

* vgl. Quellenverzeichnis

Zusammenhänge verdeutlichen (4). Möglichen Beiträgen der Sozialwissenschaften zur Fundierung einer Didaktik der Erwachsenenbildung wird dann nachgegangen (5). Den an der Lehr-Lern-Situation beteiligten Erwachsenen (Lerner/Lehrende) sind die Abschnitte (6) und (7) gewidmet, wobei der analytische durch den handlungstheoretischen Aspekt ergänzt wird. In einem Ausblick (8) wird die Frage verfolgt, was die Forderung nach einer Besinnung auf das „Pädagogische“ in der Erwachsenenbildung gerade angesichts neuester Tendenzen in der Pädagogik bedeuten könnte.

2 „Interpretatives Paradigma“ und „reflexive Wende“

Daß Erwachsenenbildung notwendig und wünschenswert ist, ist nicht selbstverständlich. *Begründungen* und Funktionsbestimmungen *der Erwachsenenbildung* sind einem historischen Wandel unterworfen und teilweise Ausdruck solchen Wandels. Schon die Bezeichnungen für das Gebiet selber zeigen dies an: von der „Volksbildung“ über die „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“. SCHULENBERG unterscheidet bereits 1964 (und noch 1973) „transitorische“, „kompensatorische“ und „komplementäre“ Erwachsenenbildung als die drei historischen Grundtypen. Diese Grundtypen sind unterschieden „nach der gesellschaftlichen Konstellation, auf die sie bezogen oder durch die sie aufgelöst werden (SCHULENBERG, 1973, 66 f.). Sind diese Legitimationstypen einlinig gesellschaftsbezogen, so ist die von SIEBERT vorgenommene Klassifikation (personalistische, marktorientierte, reformerische, politökonomische und neomarxistische Konzeption) von Begründungen teils disziplinbezogen, teils disziplinübergreifend, teils von außen an die Erwachsenenbildung herangetragen, teils schon originäre Fragestellungen andeutend. Sie gehören wohl auch unterschiedlich aufgestuften Theorieebenen an; SIEBERT selbst nennt sie vorsichtig „Theorieansätze der Erwachsenenbildung“ (SIEBERT, 1977a, 11-36). Eindeutig theoriebezogen sind jedoch die von MADER herausgearbeiteten „paradigmatischen Ansätze“. MADER will damit eine Entwicklung skizzieren, „in der sich unter dem Druck beschreibbarer gesellschaftlicher Probleme theoretische Ansätze eines Gegenstandsbereiches der Erwachsenenbildung allmählich zu paradigmatischen Orientierungskomplexen auch für andere Bereiche der Erwachsenenbildung entwickeln und so eine der entscheidenden Voraussetzungen für Paradigmen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geschaffen wird“. Als solche „Ansätze zu paradigmatischen Orientierungen“ nennt er „Arbeitsmarktorientierung“ (integrative Sichtweise verschiedener Qualifizierungsdimensionen), „Lernorientierung“ (ganzheitliche Sicht von bisher eher instrumentell gesehenen Lernvorgängen) und „Legitimitätsorientierung“ (reflexive Prozesse im Unterschied zu nur funktionalen Einbindungen) (MADER, 1984, 47, 51 und 54; zur Legitimationsproblematik vgl. noch HABERMAS, 1973; DEUTSCHER BILDUNGS RAT, 1972, 1977ff.; STRZELEWICZ, 1981; SCHMITZ, 1975; OLBRICH, 1980).

Damit ist der Übergang zu Forschungsparadigmen und *Orientierungen der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung* angezeigt. Das Schlagwort von der „realistischen Wende“ (TIETGENS) in der Erwachsenenbildung zu Beginn der 70er Jahre bezeichnet nach dem Urteil von SIEBERT nicht dasselbe wie das der „realistischen Wendung“ (HEINRICH ROTH) in der Erziehungswissenschaft, sondern verweist „eher auf die bildungspraktische und bildungspolitische Ausweitung systematisierten, berufsbezogenen Lernens, nicht aber zugleich auf eine nennenswerte empirische didaktisch-methodische Forschung“ (SIEBERT, 1977b, 667). Die Frage ist, ob die mit dem neuen Schlagwort (seit Beginn der 80er Jahre) von der „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung und dem „interpretativen Paradigma“ der Erwachsenenbildungsforschung gemeinten Orientierungen eher durchgreifen – vielleicht sogar bis zur didaktisch-methodischen Forschung. Die „*reflexive Wende*“ meint die „Hinwendung zum Teilnehmer“ und seiner Lebenswelt, die „Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen“ (SCHLUTZ, 1982). Für das „*interpretative Paradigma*“ erhofft TIETGENS sogar die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Selbstbestimmung der Erwachsenenbildung, „indem sie ein Paradigma für sich in Anspruch nimmt, dessen theoretische Fundierung den Strukturen von Erwachsenenbildung adäquat ist“. „Es sind also nicht anthropologische Prämissen allein, die für ein interpretatives Paradigma der Erwachsenenbildungsforschung plädieren lassen. Es ist ihre Realitätsstruktur selbst. Situationsabhängigkeit, Teilnehmerabhängigkeit und Institutionsabhängigkeit führen in je eigener Weise auf den Weg des interpretativen Zugangs. Wo immer Erwachsenenbildung zustande kommt, ist sie ein Stück Interpretationsverarbeitung.“ Doch das „interpretative Paradigma“ ist für TIETGENS nicht nur „Kriterium der theoretischen Konzeptualisierung“, sondern auch „Implikation erwachsenendidaktischen Handelns“ (TIETGENS, 1981, 133 f.).

3 „Didaktik als Sozialisationstheorie“?

Abhandlungen zur *Didaktik* beginnen üblicherweise mit einer Vorstellung der unterschiedlichen „Theorien und Modelle der Didaktik“ in der Erziehungswissenschaft (etwa: Von COMENIUS bis FELIX VON CUBE; oder nach dem Schema: Vom „Lehrplan des Abendlandes“ zur Curriculumtheorie). Dazu ist hier nicht der Ort; lediglich auf einen neueren Sammelband sei verwiesen, weil dort die „didaktischen Theorien“ auch unter den Autoren selbst diskutiert werden (WINKEL, 1981). Mir scheint jedoch, daß die Erwachsenenbildungsdidaktik gut beraten wäre, wenn sie die diaktische Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufmerksamer verfolgen würde als bislang. So unterscheidet z.B. ZABECK tradierende, antizipierende und emanzipatorische Didaktik für die Berufserziehung. M.E. ist gerade das Modell einer „antizipierenden Didaktik“ der Erwachsenenbildungssituation in vielen Fällen angemessen, weil in diesem Modell „Übertragbarkeit und Flexibilität des einmal Erlernten“ skeptisch

beurteilt werden und deshalb versucht wird, „prospektive“ Anforderungen zu ermitteln, um sie im „situativen Rahmen“ zu vermitteln; das Lernen erfolgt in konkreten Lebenssituationen und soll später auf vergleichbare Situationen angewandt werden (ZABECK, 1984, 128).

Ähnlich könnte man die Entwicklung der *Erwachsenenbildungsdidaktik* etwas salopp charakterisieren: Von RAAPKE bis RAAPKE. 1968 untersuchte RAAPKE (1968/1978) nur „didaktische Aspekte“, 1985 anspruchsvoller die „Didaktik der Erwachsenenbildung“ (RAAPKE, 1985). Dazwischen steht etwa das Bemühen, „Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung“ (DIKAU/HOLZAPFEL, 1978) zu entwickeln, oder der Entwurf einer „Erwachsenenpädagogischen Didaktik“ (SIEBERT, 1984). – Doch wir fragen ja hier nach einer möglichen sozialisationstheoretischen Begründung einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Unter diesem Aspekt sind insbesondere die Arbeiten von MADER interessant (auf die thematisch vergleichbare Untersuchung von FRANK werden wir noch eingehen).

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung scheint Übereinstimmung darüber zu bestehen, daß sich *Erwachsenenbildung* auf institutionalisierte und/oder organisierte Lehr-Lern-Situationen bezieht (oder beschränkt?). So zitiert TIETGENS (1979, 3) zustimmend SIEBERT: „Erwachsenenbildung ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit.“ Daß sich *Didaktik* als Entscheidungs- und Handlungstheorie auf solche Prozesse beschränkt, ist – so scheint mir – schon eher plausibel. So formulieren auch MADER/ WEYMANN (1975, 5): „In diesem Entwurf bezieht sich Didaktik auf institutionalisierte Lernsituationen von Erwachsenen, deren *Theorie der Analyse* und Handlungsanweisung sie ist“ (Hervorhebungen von J. K.). Die Basis einer solchen Didaktik sehen sie in einer „Theorie sozialer Situationen als Mikrokosmos gesellschaftlicher Bedingungen“. Typische Bestimmungen von Weiterbildungssituationen mit Erwachsenen sind verschiedene biographische Lernbedingungen (individuelle Lebensgeschichte, eingeschliffenes Lernverhalten, gesellschaftliche (berufliche) Position). Notwendig ist eine Theorie dieser Interaktionssituation, insbesondere eine „explizite theoretische Analyse der Bedingungen dieser Situation“ (MADER/WEYMANN, 1975, 5). Ein solches „Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie“ entwickelt dann MADER: Als Gegenstand einer (solchen) Didaktik werden Situation und Handlung bestimmt und als konstitutive Bedingungen von *Erwachsenenbildungssituationen* Intentionalität, Reziprozität, Digitalität, Analogik, Dominanz und Retrospektivität in einem theoretisch anspruchsvollen Verfahren herausgearbeitet. Nach der Einführung des Begriffes „Sozialisation“ werden Sozialisation und Didaktik ins Verhältnis gesetzt zu der mit Hilfe der Begriffe „Handlung“ und „Situation“ definierten Wirklichkeit. Da die Kernfrage von Sozialisation und Didaktik die gleiche ist („Wie geschieht Reproduktion durch Vermittlung?“), ist es gerechtfertigt, *Didaktik als Sozialisationstheorie* aufzufassen (MADER, 1975, 11, 59 und 71). Anders ausgedrückt: Es geht um die formale und zum Teil materiale Bestimmung des Zu-

sammenhangs von Interaktionsanalyse und Gesellschaftstheorie (vgl. MADER/WEYMANN, 1975, 6). (Zur Weiterentwicklung dieser Position zu einer „Didaktik als Handlungshermeneutik“ und zu den Beziehungen zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften vgl. MADER, 1980; 1982.)

Wenn man mit dieser Konzeption das Verständnis von *Sozialisation* bei HURRELMANN vergleicht, ergeben sich grundsätzliche Übereinstimmungen, ja Identitäten: HURRELMANN (1976, 12) meint, „daß eine Theorie der Sozialisation notwendig in eine Theorie gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse übergehen muß. Zugleich muß sie aber auch eine Theorie der Interaktion sein, sind doch die Prozesse der Persönlichkeitsbildung fast ausschließlich interaktiver Natur. Nur wenn Sozialisationstheorie als integrierte Gesellschafts- und Interaktionstheorie konzipiert wird, kann sie zu ergründen versuchen, wie die

Grafik Komp. und Ebenen...

Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der Aufbau sozialer Grundqualifikationen und persönlicher Identitäten in dialektischer Beziehung mit der realen Lebenswelt vonstatten geht.“ Auch wenn später Sozialisation als ein kategorialer wissenschaftlicher Sammelbegriff verstanden wird, „der auf die Beziehungen zwischen Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung abstellt und programmatisch die gesellschaftliche Beeinflussung der menschlichen Subjektbildung zum Ausdruck bringt“ (Zur Konzeption der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“, 1, 1981, 5) und im „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1980) das Subjekt bzw. dessen Soziogenese zentraler Bezugspunkt wird, bringen diese Akzentverschiebungen keine grundsätzliche Änderung. Auch in „Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie“ wird Sozialisation begrifflich gefaßt „als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (GEULEN/HURRELMANN, 1980, 51).

Im Rahmen der Fragestellung unseres Sammelbandes interessiert (neben dieser Übereinstimmung mit MADER, jedoch ohne Bezug zur Didaktik) aber besonders der Versuch von GEULEN und HURRELMANN, Ansätze einer umfassenden Analyse der Sozialisation zu rekonstruieren und ein Modell der Struktur von Sozialisationsbedingungen zu entwickeln. Unter Einbeziehung des „Ebenenmodells von BRONFENBRENNER und des „Hierarchiemodells“ von BERTRAM entwickeln sie ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen. (Auf die Problematik von Mehrebenenmodellen kann hier nicht eingegangen werden.)

Dieses Beschreibungsmodell scheint mir geeignet, Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Gesellschaftstheorie und Persönlichkeitstheorie zu veranschaulichen und deutlich zu machen, daß die Probleme jeweils auf unterschiedlichen Ebenen oder Stufen anzusiedeln sind (auf die Frage der Übergänge oder Schnittstellen zwischen den Ebenen wird noch eingegangen). – Aber auch die Lösung der Probleme kann nur gelingen, wenn ihre „Verortung“ auf der jeweiligen Ebene erkannt und der Zusammenhang mit der „höheren“ und „niedereren“, der abstrakteren und konkreteren Ebene beachtet wird. Das in der Erwachsenenbildungsdiskussion weitgehend akzeptierte und oft rezipierte (vgl. z.B. TIETGENS, 1981, 66f.; SIEBERT, 1984, 173) Kategorienmodell von „*Handlungsebenen der Didaktik*“ von FLECHSIG/HALLER (1975, 14):

- Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen (A-Ebene)
- Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte (B-Ebene)
- Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten (C-Ebene)
- Gestaltung von Unterrichtseinheiten (D-Ebene)
- Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen (E-Ebene)“,

wurde von TIETGENS für das „Berufshandeln in der Erwachsenenbildung“

umformuliert. Dieses Berufshandeln vollzieht sich (TIETGENS, 1981, 67)

- „– im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen,
- im Horizont institutionsspezifischer Vorgaben,
- in mehr oder weniger deutlich bestimmten Aufgaben- und Lernbereichen,
- in bezug auf Bildungsveranstaltungen,
- in Berührung mit Lehr-Lern-Vorgängen“.

Vergleicht man die Bedingungebenen (GEULEN/HURRELMANN) mit den Handlungsebenen (FLECHSIG/HALLER; TIETGENS), so werden Ähnlichkeiten und Verbindungsmöglichkeiten sichtbar, aber auch klare Akzentverschiebungen: Die im Sozialisationsbereich weitgehend ausgesparte Inhaltsebene darf im Bildungsbereich nicht fehlen; auch die Aufgabe der „Umsetzung“ von Bedingungs- in Handlungsfaktoren deutet sich an.

Eigentlich kann man in den Konzeptionen von MADER und GEULEN/ HURRELMANN nicht im genauen Sinn von einer sozialisationstheoretischen Begründung der Didaktik der Erwachsenenbildung sprechen – diese wurde eher gegeben im Rahmen der Legitimationsversuche der Erwachsenenbildung –, denn Didaktik und Sozialisationstheorie werden hier geradezu identisch; beiden gemeinsam ist das Vermittlungsproblem. Beide Modelle betonen den strukturellen Aspekt und vernachlässigen den funktionalen; dieser wird als Aufgabe bei FLECHSIG/HALLER und TIETGENS deutlich, ebenso die Notwendigkeit einer Einbeziehung des Inhaltsaspektes. Bei einiger Überlegung kann anhand der Modelle auch erkannt werden, daß die Praxis (der Erwachsenenbildung) erst über ein „mehrstufiges“ Theoriemodell erreicht wird (vgl. z.B. GROOTHOF, 1968, 53f.; SIEBERT, 1977a, 34; aber auch WENIGER 1975, 29ff.).

4 „Prinzip der Passung“ oder „Adaptation und Äquilibration“?

Die Verknüpfung der Bedingungs- und Handlungsfaktoren auf den verschiedenen Ebenen durch Lernprozesse wäre die Aufgabe der Didaktik – so könnte man jetzt sagen. Voraussetzung dafür aber ist, daß die „kognitiven Strukturen der Lernenden den kognitiven Anforderungen des zu Lernenden zu entsprechen vermögen. In diesem Sinne ist es üblich, von der *Passung* als einer zentralen Vermittlungsaufgabe zu sprechen (HECKHAUSEN). Danach geht es darum, Lernvoraussetzungen, Lernanforderungen und Lehrverhalten aufeinander abzustimmen [...]. Dies ist aber leichter gesagt als getan, weil die Bedingungs-faktoren der Passung vielschichtig und nicht situationsunabhängig definierbar sind“ (TIETGENS, 1981, 99).

Der Begriff der „Passung“ mag noch adäquat erscheinen, wenn damit die Übereinstimmung von Lernstruktur und Sachstruktur gemeint ist. Wenn aber TIETGENS (1984, 72f.) zustimmend zitiert: „Didaktik wird eine ‚integrale Funktion‘ zugesprochen (1981, 96), indem Passung ‚zwischen den Inhalten der Fachwissenschaften (oder anderen alltäglichen, religiösen, ästhetischen Wis-

sensbeständen), den Lernvoraussetzungen, kognitiven Strukturen und Interessen der Adressaten und den institutionellen Rahmenbedingungen und Strategien des Lehrens' (ebenda) angestrebt wird“, dann ist dieser Begriff doch wohl zu statisch und mechanistisch, um dies alles zu umfassen. Ich schlage vor, statt dieses lerntheoretisch-motivationspsychologischen Terminus von HECKHAUSEN das eher dynamische und organismische Begriffspaar „*Adaptation*“ und „*Äquilibration*“ des Entwicklungspsychologen und Epistemologen PIAGET für die angesprochenen Prozesse zu verwenden. Assimilation und Akkomodation sind die beiden Formen der Adaptation des Organismus an seine Umwelt und der Adaptation der Intelligenz beim Aufbau ihrer eigenen Strukturen; zugrunde liegt das dem Organismus innewohnende Streben nach Gleichgewicht (vgl. TIETGENS, 1984, 74: „Balance“!) mit seiner jeweiligen Umwelt. Zur Erklärung von Entwicklung reichen nach PIAGET die „drei klassischen Entwicklungsfaktoren“ (Reifung, Erfahrung der materiellen Umwelt, Wirkung der sozialen Umwelt) nicht aus; er nimmt deshalb einen vierten Faktor – die „Äquilibration“ – als den die drei anderen Faktoren „organisierenden“ Faktor, der selbstregulativ wirkt, an. „*Adaptation*“ (Anpassung) in den beiden Formen und „*Äquilibration*“ als organisierender und (selbst)regulierender Faktor beschreiben und erklären Entwicklungsprozesse adäquat (vgl. PIAGET, 1983, 11, 32ff. und 62ff.).

Dieses Plädoyer für die Verwendung adäquater(er) Begriffe mag als relativ unwichtig und vordergründig abgetan werden – auch wenn ich damit nicht gerade den Vorschlag verbinde, statt „Erwachsenenbildner“ oder „Erwachsenenpädagog“ nun etwa „Äquilibrant“ oder gar „Äquilibrator“ zu sagen! Damit soll eher für eine Akzentverschiebung von einer mechanistischen zu einer organismischen Sicht des Zusammenwirkens der angesprochenen Faktoren plädiert werden. PIAGETs Entwicklungskonzept bezieht sich zwar zunächst und vor allem auf die kindliche Entwicklung, doch hat schon er selbst später intellektuelle Entwicklungsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter untersucht. Und in einer systematischen Verknüpfung der kognitivistischen Entwicklungspsychologie (PIAGET) mit der Sozialpsychologie des symbolischen Interaktionismus (G. H. MEAD; vgl. hierzu auch den Beitrag von *Tippelt* in diesem Band) und der analytischen Ich-Psychologie (auf FREUD zurückgehend) wurden Probleme der Identitätsbildung bis in die Adoleszenz und im Übergang zum Erwachsenenalter beschrieben (DÖBERT/ HABERMAS/NUNNER-WINKLER, 1977; darin z. B. auch KOHLBERGs Untersuchung über Zusammenhänge der Moralentwicklung in Kindheit und Erwachsenenalter; vgl. in diesem Zusammenhang ERIKSON, 1976; GOFFMAN 1975; KRAPPMANN, 1975). Für RIEGEL und SKOWRONEK ist jedoch die Entwicklungstheorie PIAGETs nicht dynamisch genug, weil sie dem Gleichgewichtsmodell verhaftet bleibt. Sie fordern eine „dialektische“ Orientierung, was nicht nur heißt, „die intra-individuellen Entwicklungsprozesse ausreichend offen und relativ zu

* vgl. Quellenverzeichnis

konzipieren, sondern auch die Wechselwirkungen des Individuums mit seinem sozialen Umfeld zu thematisieren; neben der ‚inneren‘ ist eine ‚äußere‘, soziale Dialektik zu beachten“ (SKOWRONEK, 1982, 90). Die von einem solchen dialektischen Paradigma geforderte Berücksichtigung verschiedenartiger Bedingungsbeziehungen lässt sich knapp in folgender taxonomischer Übersicht darstellen.

Normative altersgebundene (oder ‚ontogenetische‘) Einflüsse bezeichnen biologisch gesteuertes Wachstum oder altersabhängige Sozialisationsfaktoren (insbesondere in Kindheit und Alter). Beispiele für normative historische Einflüsse sind epochale Veränderungen, welche die Mitglieder einer Generation zu gleicher Zeit und mit ähnlichen Wirkungen treffen.

Grafik: Die Wirkung

„Nicht-normative Einflüsse – biologische wie umweltgegebene – treffen für die Mitglieder einer Kultur unterschiedlich zu, in einigen Fällen überhaupt nicht, in anderen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Intensitäten, und werden als signifikante Ereignisse oder Krisen in der persönlichen Lebensgeschichte erlebt: Heirat, Geburt eines Kindes, Krankheit, Verlust eines Partners, Berufswechsel etc.“ (SKOWRONEK, 1982, 92).

Im Unterschied zum *Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen* von GEULEN/HURRELMANN, wo mehr „die gesellschaftliche Beeinflussung der menschlichen Subjektbildung“ zum Ausdruck gebracht wird, sollen hier sowohl individuell-entwicklungsbezogene wie kulturell-historische Änderungen einbezogen werden; es wird also der funktionale Aspekt betont; betont werden auch die anthropologischen (besonders die biologischen und verhaltensbiologischen) Grundlagen der Entwicklung. Am wichtigsten erscheint mir die Differenzierung nach den unterschiedlichen Formen der Wirkung der Faktoren und der Einbezug der Zeitdimension. Die bei PIAGET im Vordergrund stehende Eigenak-

tivität des Individuums sowie die Bedeutung der individuellen Biographie bei der Identitätsbildung akzentuieren die Seite der *Person* in der dialektischen Interaktion von Person und Gesellschaft. Mit anderen Worten: Die von uns vorgestellten Sozialisations- und Entwicklungsmodelle ergänzen sich in sinnvoller Weise.

Wenn wir nun zum Problem der „Passung“ als zentraler Vermittlungsaufgabe in der Lehr-Lern-Situation bei Erwachsenen oder – wie wir jetzt sagen können – zum Problem der „Adaptation“ von Bedingungen, Wirkungen, Entwicklungen und Handlungen zurückkehren, so müßte man zur weiteren Klärung der Voraussetzungen dieser Vermittlungsaufgabe mindestens noch die Frage nach der Entstehung von (kulturellen) *Inhalten* und (gesellschaftlichen) *Wissensformen* und nach der „Resubjektivierung“ solcher „Objektivationen“ in Lern- und Bildungsprozessen verfolgen (vgl. dazu etwa SCHELER, 1954; MANNHEIM; GEIGER; BERGER/LUCKMANN, 1969; SCHÜTZ, 1974; SCHÜTZ/LUCKMANN, 1979; 1984; TIETGENS, 1981, 130f. und 192; TIETGENS, 1982), doch könnte Vollständigkeit nicht einmal durch weitere bloße Aufzählungen erreicht werden.

Statt dessen will ich versuchen, die schon genannten zu „vermittelnden“ Bereiche, Prozesse, Ebenen, Orientierungen und Handlungen in eine Übersicht (s. S. 24) zu bringen und dabei auch einige noch zu nennende mit einbeziehen. Schon bisher dürfte klar geworden sein, daß die Vermittlungsaufgabe eine *Analyse* der Bedingungen und Wirkungen zur Voraussetzung hat, erst danach können didaktische *Handlungen* eingeleitet werden; auch diese beiden Aufgaben einer Didaktik (der Erwachsenenbildung) sollen in der Übersicht deutlich werden. Wenn damit und mit dem Einfügen der möglichen Stellung der Bezugswissenschaften schon auf noch kommende Abschnitte vorgegriffen wird, dann dient dies dem Aufzeigen von Zusammenhängen und der „Verortung“ der einzelnen Abschnitte innerhalb des Beitrags. – Bisher standen Strukturen und Prozesse im Vordergrund, nun soll die *Situation* in einem Zeitpunkt verdeutlicht, sozusagen eine *horizontale* Sicht des Vermittlungsproblems gegeben werden.

Einsichtig ist, daß in dieser *Übersicht* die Zusammenhänge nur schematisch angedeutet werden können. Auch ist zuzugeben, daß die Perspektive der Ebenen – sozusagen die *vertikale* Sicht – hier nicht sichtbar gemacht werden konnte, dies hätte ein mehrdimensionales Modell erfordert, was der angestrebten „Übersicht“ wohl nicht dienlich gewesen wäre. Ebenso fehlt der Aspekt der Institutionen weitgehend, und „das Erwachsenenspezifische“ muß noch angesprochen werden. Das Umsetzungsproblem in seiner Komplexität und mit der Aufteilung der Aufgaben auf Lernende und Lehrende wird ebenso wie die (sozial-)wissenschaftliche Fundierung einer Erwachsenenbildungsdidaktik im folgenden noch genauer erläutert.

Grafik: Übersichtsschema

5 Sozialwissenschaftliche Fundierung

Nahezu alle etablierten Wissenschaftsdisziplinen (von der Medizin über die Jurisprudenz bis zu den Sozial- und Verhaltenswissenschaften) forschen auf Gebieten, welche „irgendwie“ die Erwachsenenbildung betreffen. Und die meisten der Forschungsergebnisse sind „relevant“ für die Didaktik der Erwachsenenbildung. So kann es hier nicht darum gehen, solche Ergebnisse additiv zu sammeln. Es besteht vielmehr die Notwendigkeit, solche „Zubringerleistungen“, wenn sie ein gewisses Maß an Quantität und Qualität erreicht haben, „nach Theorieaspekten zu ordnen“. Gleichzeitig gilt es, die aus der „Phase der Dominanz der Zubringerdisziplinen“ (MADER) herkommende Segmentierung von Teilbereichen der Erwachsenenbildung (in Praxis, Didaktik und Theorie) zu überwinden durch übergreifende Fragestellungen aufgrund originärer Probleme der Erwachsenenbildung, um so die Entwicklung „paradigmatischer Strukturen“ (MADER) der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung einzuleiten (vgl. zum Teil MADER, 1984, 45f.; zum Teil KALTSCHMID, 1976, 49f.: Partial- und Perspektivtheorien). Die Frage nach dem möglichen Beitrag der *Sozialwissenschaften* für eine Fundierung der Erwachsenenbildungsdidaktik in der eben skizzierten Absicht kann m.E. dann zur Entwicklung von paradigmatischen Strukturen bzw. Perspektivtheorien (die das Bildungsproblem als ganzes aus der Perspektive eines Hauptproblems erörtern) beitragen, wenn man entweder auf übergreifende Orientierungen in den *Sozialwissenschaften* selbst zurückgreifen kann oder wenn innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung originäre Beiträge zur Didaktik ausgemacht werden können, da die didaktische Fragestellung geeignet ist, auch zunächst bloß additiv gesammelte Befunde zu integrieren.

Einen Bezug zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (die damit zu „Bezugswissenschaften“ werden) stellen aber auch (gute) Sammelbände her, die eine integrale Fragestellung verfolgen. Als Beispiel sei der Band „Theorien zur Erwachsenenbildung“ genannt, der Beiträge der Historie, Psychologie, Soziologie, Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft zum (didaktischen) Prinzip der Teilnehmerorientierung (und Lebenswelt-, Zielgruppen- u. Alltagsweltorientierung) versammelt (MADER, 1981). Die Didaktik als integrierendes Prinzip gilt ebenso für den Band von RAAPKE/ SCHULENBERG (1985), worin z. B. in einer auch disziplinübergreifenden Problemstellung SIEBERT versucht, „die unergiebig gewordene Polarisierung von offenen und geschlossenen Curricula zu überwinden und Verbindungen von der Curriculumsdiskussion zur Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung herzustellen“ (ebenda, 62). Für unseren Zusammenhang wichtige übergreifende und integrierende Orientierungen sind (neben der didaktischen Fragestellung) einmal die *Lebenslaufperspektive* und zum anderen die *Sozialisierungstheorie*; es muß genügen, hier auf entsprechende Werke zu verweisen: Zur „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ vergleiche den Beitrag von *Gloger-Tippelt* in diesem Band;

* vgl. Quellenverzeichnis

ergänzend BALTES/GOULET, 1979; LEHR, 1983; PRO SENECTUTE, 1981. Die „Soziologie des Lebenslaufs“ repräsentiert KOHLI (1978). Die Sozialisation im Erwachsenenalter untersuchen GRIESE (1979a; 1979b), HARTMANN (1974), KOHLI (1984) und NAVE-HERZ (1981). Sozialisation und Lebenslauf bzw. Erziehung verbinden GÖTZ/KALTSCHMID, 1978; HURRELMANN, 1976; KOHLI, 1980; LOCH, 1979; TREML, 1982.

Die originäre *Erwachsenenbildungsforschung* beginnt 1957 mit der sogenannten Hildesheim-Studie von SCHULENBERG („Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“). 1966 folgte die „Göttinger Studie“ – eine größere mehrstufige Untersuchung über den Zusammenhang von „Bildung und gesellschaftlichem Bewußtsein“ (STRZELEWICZ/RAAPKE/ SCHULENBERG); der biographische und soziale Bedingungs-hintergrund wurde ebenso deutlich wie der Zusammenhang von Bildungsvorstellungen und Wissensinteressen und schichtspezifische Weiterbildungsbereitschaft. Sie ist das wichtigste Beispiel für die „realistische Wende“ in der Erwachsenenbildung; dennoch hat sie wohl auch schon die „reflexive Wende“ mit vorbereitet, weil hier neben einer empirisch-analytischen Datensammlung zum Bildungsverhalten Erwachsener Interpretationen zur Bildungsmotivation erfolgen. Diese großangelegte und differenzierte Untersuchung fand eine Nach- und Kontrollstudie, welche die seitherigen Änderungen erfaßt und in einer Kurzfassung leicht zugänglich ist (SCHULENBERG u.a., 1979). Eine Zusammenfassung über „Bildungsinteressen, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhalten“ (so differenziert SCHULENBERG den Begriff „Bildungsbedürfnisse“ nach drei Ebenen auf der subjektiven Seite; die objektive wäre der gesellschaftliche „Bedarf“) von Erwachsenen bringt SCHULENBERG (1985). – Dienen die bis jetzt genannten Untersuchungen eher der Analyse von Bedingungen und Grundlagen der Erwachsenenbildungsdidaktik, so wird das Lehr- und Lernverhalten in der erwachsenenpädagogischen Situation selbst zum Gegenstand bei SIEBERT/GERL (1975). Später werden empirische Materialien zum Lernen Erwachsener unter der pädagogischen Perspektive betrachtet (SIEBERT), und es wird nach der „Passung von Lehrverhalten und Teilnehmererwartung“ (DAHMS) gefragt sowie der Zusammenhang von Motivation und Lernproblemen Erwachsener (KARL) erforscht (SIEBERT u.a., 1982). (Auf die noch hierher gehörenden BUVEP-Untersuchungen gehen wir im 7. Abschnitt ein.)

Die Vermittlung von Kategorien und Konstrukten aus unterschiedlichen Sozial- und Verhaltenswissenschaften und ihre „Umsetzung“ in die Sprache der Didaktik ist ein weiteres Problem der sozialwissenschaftlichen Fundierung. So arbeitet z.B. WEINERT in einer differenzierten Analyse die fundamentale Unterscheidung des psychologischen Intelligenzkonzeptes vom pädagogischen Begabungsbegriff am Beispiel HEINRICH ROTHs heraus: „Intelligenz ist die Fähigkeit des Individuums, mit Hilfe des Denkens neue Aufgaben zu lösen. Die vor allem in Testaufgaben feststellbaren Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen beruhen zu einem erheblichen Teil auf Erbeeinflüssen. Begabung im engeren, und das heißt im pädagogischen Sinne meint demgegen-

über die durch Lernen erreichten End- oder Höchstleistungen eines Menschen auf einem bestimmten, inhaltlich umschriebenen Kultur- oder Wissenschaftsgebiet“ (WEINERT, 1984, 356). Zu einer erheblichen Skepsis gegenüber einer wissenschaftlichen Fundierung des Begabungsbegriffs führt die Feststellung WEINERTs, daß durch jüngste Forschungsergebnisse (der Psychologie) die meisten begabungstheoretischen Grundannahmen ROTHs bestätigt wurden, daß es also keine wissenschaftlichen Gründe gibt, vom „dynamischen“ Begabungsbegriff (ROTHs) zu einem „statischen“ zurückzupendeln. – In ähnlicher Weise unterscheiden WEINBERG Lernfähigkeit von Bildsamkeit und GERL Lernen von Bildung – beide ausdrücklich für den Bereich der Erwachsenenbildung (WEINBERG, 1985, 35 f.; GERL, 1985, 46). Und DOHMEN (1982, 194 f.) stellt fest: „Wir brauchen für die Erwachsenenbildung einen Lernbegriff, der den Besonderheiten des Erwachsenenlernens gerecht wird und der den Prozeß des Weiterlernens Erwachsener plausibel erklärt und begründet. Die klassische Definition des Lernens als ‚durch Erfahrung bedingte Verhaltensänderung‘ erfüllt diese Voraussetzungen nicht.“ Einem solchen erwachsenengerechten Lernbegriff nähert sich HOLZAPFEL, indem er von OSKAR NEGTS (eher soziologischem) Begriff der „sozialen Erfahrungen“ ausgeht und Grundprinzipien eines erfahrungsorientierten Lernens erarbeitet, wobei er durch die Rezeption von Grundbegriffen der kritischen Psychologie (HOLZKAMP) die kognitiven und motivationalen Aspekte des Erfahrungsbegriffs präzisieren will (HOLZAPFEL, 1982, 32ff.). So bietet HOLZAPFEL m.E. ein Beispiel für eine erwachsenenbildungsdidaktisch originäre Fragestellung an (andere) Sozialwissenschaften.

Ich lasse es bei diesen Beispielen bewenden. Die Beantwortung der Frage, welche Leistungen die Sozialwissenschaften bei der Fundierung der Erwachsenenbildungsdidaktik erbringen können oder sollen, hängt letztlich wohl ab vom jeweiligen Verständnis von Sozialwissenschaften und von Didaktik. MADER hat vier grundsätzliche Positionen des Verhältnisses von *Didaktik und Sozialwissenschaften* typologisch unterschieden, wobei je unterschiedliche Auffassungen über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und von Wissenschaft und Gesellschaft dafür grundlegend sind. MADERs eigene Position scheint mir plausibel: Im Verhältnis von *Individuum und Gesellschaft* ist ein dialektisches Aufeinanderangewiesensein festzustellen; Didaktik als soziales Handeln erzwingt „die sozialwissenschaftliche Orientierung von Didaktik“ (MADER, 1980, 342). Im Verhältnis von *Wissenschaft und Gesellschaft* wird unterstellt, „daß die für Didaktik bedeutsamen Regeln sozialen Handelns unterschieden umfangreicher und auch anders sind als die für Wissenschaft verbindlichen Regeln, und daher Didaktik auch nicht unter dem Regelsystem des Wissenschaftsbetriebes allein etabliert werden kann“ (MADER, 1980, 343). In einer „*reflexiven Didaktik*“ kommt es darauf an, das Spannungsverhältnis zwischen den Regeln der Wissenschaft und Regeln des Alltags herauszuarbeiten und den „Übergang zwischen alltäglichen Lebenswelten und unterrichtlichen Lernprozessen im Kontext biographischer Perspektive des Lernenden

zu begreifen und zu gestalten. In allen Punkten sind die Sozialwissenschaften unentbehrlich, soweit sie als verstehende Wissenschaft die Dialektik zwischen subjektiv erfahrener und objektiv versachlichter Lebenswelt zum Gegenstand haben“ (WEYMANN, 1980, 18). Mit diesem Spannungsverhältnis von „objektiver“ und „subjektiver“ Wirklichkeit befassen sich auch THOMSEN (1980) und SCHMITZ (1984) und VON WERDER (1980), dessen „Alltagsstrukturdidaktik“ MADER aufgreift und „etwas weiterentwickelt“, weil er die Nahtstelle zwischen „alltäglich lebensweltlich orientiertem Fragen, Suchen, Forschen zu institutionell-unterrichtlich orientiertem Fragen, Suchen, Forschen als spezifische Problemstelle von Didaktik und Sozialwissenschaften“ (MADER, 1980, 353) erkennt.

Wenn man davon ausgeht, daß die Änderung von Orientierungen in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung mit Änderungen der Selbstinterpretation der Sozialwissenschaften korrespondiert, so läßt sich abschließend feststellen, daß nach der „realistischen Wende“ eher die *Qualifikation* (vgl. z.B. DIECKMANN u. a., 1973, 38) und nach der „reflexiven Wende“ eher die *Bildung* des Erwachsenen in den Vordergrund trat. Es kommt jetzt darauf an, gerade dieses Spannungsverhältnis zwischen „Realitätsarbeit“ und „Identitätsarbeit“ (COHEN/TAYLOR, 1977, 23; vgl. den Einführungsbeitrag von *Arnold/Kaltschmid* in diesem Band)* auszuhalten und fruchtbar zu machen in der Dialektik von Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung.

Nach diesen grundsätzlichen Ausführungen soll noch der an der Lehr-Lern-Situation beteiligte Erwachsene als Lernender und als Lehrender in den Blick kommen und an einigen Beispielen der Zusammenhang mit der bisherigen Diskussion skizziert werden. Im übrigen kann zum 6. Abschnitt auf die Beiträge von *Tippelt, Brumlik, Gloger-Tippelt, Arnold* und *Heger*, für den 7. Abschnitt auf *Geißler* und vor allem auf *Müller, Meueler* und *Nuissl* in diesem Band* verwiesen werden.

6 Erwachsene lernen

Leben muß man ein Leben lang lernen.

SENECA

Lange Zeit galt der Erwachsene als Endpunkt der Sozialisation und als Ziel von Erziehung und Bildung. In relativ geschlossenen Gesellschaften und in Zeiten fast unmerklichen sozialen Wandels scheint der Lebenslauf des Menschen zunächst vorwiegend entwicklungsbedingt und dann eindeutig sozial geregelt; Kontinuität und Diskontinuität im klaren Wechsel beschreiben den Lebensablauf; die Lebensalter reihen sich in einer Stufen- oder Phasenfolge aneinander (am bekanntesten ist der Sieben-Jahres-Zyklus). Dieser – hier

* vgl. Quellenverzeichnis

idealtypisch vorgestellten – Auffassung entspricht sozialisationstheoretisch das struktur-funktionale Rollenmodell; die gesellschaftliche Rollenstruktur ist nach dem (biologischen) Alter geschichtet, der Lebenslauf erscheint als Rollenfolge. Der „primären“ Sozialisation folgt die „sekundäre“ (vgl. hierzu aber den Beitrag von *Tippelt* in diesem Band) oder der „Sozialisation“ (Kindheit und Jugend) folgt die „Resozialisation“ (Erwachsener) und die „Desozialisation“ (Alter). Phasentypische „Entwicklungsaufgaben“ (HAVIGHURST: „developmental tasks“; vgl. SKOWRONEK, 1984, 155) oder die „antizipatorische Sozialisation“ (MERTON) bestimmen oder zielen ab auf das Erwachsenenlernen (vgl. LEHR, 1978a, 155; 1978b, 315ff.; KOHLI, 1980, 301ff.; zur Neuformulierung des Konzepts der Entwicklungsaufgabe siehe OERTER, 1978).

Nach der auf Seite 22 eingeführten taxonomischen Übersicht von BALTES/WILLIS (nach SKOWRONEK, 1982) stehen bei den obigen Vorstellungen die normativen *altersgebundenen* (oder ontogenetischen) Einflüsse auf die Entwicklung im Vordergrund (vgl. auch CLAESSENS, 1978). Bei den normativ *historischen* Faktoren geht es um die Wirkung von historischen Veränderungen (epochalen und kohortenspezifischen). Unter den gegenwärtigen historischen Bedingungen kann generell gesagt werden, daß „die gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe“ (CLAUSEN, 1976) keineswegs mehr als eindeutig vorgegeben und vorhersagbar angesehen werden kann. Man denke nur an das epochale Problem der Arbeitslosigkeit (wodurch die „normale“ Abfolge von Vorbereitung – Arbeit/Beruf – Ruhestand abgebrochen wird; vgl. den Beitrag von *Arnold* in diesem Band*) oder an das Phänomen der „Postadoleszenz“. Als Konsequenz ergibt sich: Antizipatorische Sozialisation ist nur noch bedingt möglich. „Die Älteren können sich nicht mehr auf ihre früheren Erfahrungen verlassen, sie müssen umlernen“ (KOHLI, 1980, 307; vgl. die Zeitungsnotiz: „Umlernwille ist die beste Schlüsselqualifikation“ – Allg. Zeitung Mainz vom 14.11. 84). Wenn man außer der historischen Zeit die Veränderungen in der Lebenszeit und der sozialen Zeit miteinbezieht (vgl. NEUGARTEN/DATAN, 1979; PIEPER, 1978, 48ff.), werden die Probleme noch komplizierter (vgl. auch KOHLI, 1984, 131 ff.; besonders das Problem der Statusübergänge).

Wenn wir nun noch die *nichtnormativen* Einflüsse betrachten, welche die Mitglieder einer Kultur unterschiedlich betreffen, so kann festgestellt werden, daß ein und dasselbe Ereignis von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich erlebt und verarbeitet wird, anders gesagt: Es geht hier um das Verhältnis von Persönlichkeit und Sozialisation und um Veränderung und Stabilität der Person im Sozialisationsprozeß. Um die „Abhängigkeit der Sozialisationswirkungen von der Persönlichkeit jener Individuen aufzuzeigen, die im Sozialisationsprozeß in Interaktion stehen“ (LEHR, 1978c, 86), hat LEHR vier Modelle der Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch Umwelteinflüsse (und der „Antwort“ der Persönlichkeit darauf) herausgearbeitet: das „Restriktionsmodell“, das „Expan-

* vgl. Quellenverzeichnis

sionsmodell“, das „Differenzierungs- (und Strukturierungs-)modell“ und das „Konkretisierungsmodell“ (ebenda, 86 ff.). Es stellt sich heraus, daß ein und derselbe Sozialisationsfaktor „zu geradezu gegensätzlichen Prägungen der Persönlichkeit führen kann, je nachdem, in welche biographische Gesamtsituation er eingebettet erscheint“ (LEHR, 1978c, 97). – WHITBOURNE/WEINSTOCK (1982) orientieren sich bei ihrer Frage nach dem Verhältnis von Stabilität und Veränderung bei Erwachsenen am Modell von Differenzierung und Integration (nach WERNER), um die „Möglichkeiten, als Erwachsener mit Lebenserfahrungen im Lauf der Zeit umzugehen“ (ebenda, 28), zu klassifizieren, und am Identitätsmodell von ERIKSON. „So gesehen sind Differenzierung und Integration die Arbeit an der andauernden Verfeinerung und Organisation der Identität des Erwachsenen. Zusammen bilden die beiden Theorien von Werner und von Erikson die Grundlage für das hier vertretene Modell und erlauben eine Spezifizierung der *Prozesse* und der *Inhalte* der Entwicklung im Erwachsenenalter“ (WHITBOURNE/WEINSTOCK, 1982, 30). KOHLI erörtert im Zusammenhang von „Veränderung und Stabilität der Person“ die Frage, ob im Sozialisationsprozeß Veränderungen der Person sich hauptsächlich in den frühen Lebensphasen vollziehen oder ob eine ungefähre Gleichwertigkeit aller Lebensphasen anzunehmen sei. Auch wenn davon ausgegangen werden muß, daß die frühen Prägungen grundlegend sind, er geben die herangezogenen Untersuchungen, daß Erwachsene noch lernfähig sind, daß sich intraindividuelle Variabilität auf den gesamten Lebenslauf erstreckt und daß es Sozialisation im Erwachsenenalter – auch in wichtigen Persönlichkeitsdimensionen – gibt. Gegen eine gleiche Bedeutung aller Lebensphasen spricht auch, daß im Erwachsenenalter oft etwas verlernt werden muß, daß aber Lernen und Verlernen keine parallelen Prozesse sind; dies wäre zu mechanisch gesehen: „Verlernen kann nicht einfach die Rückkehr zum status quo ante sein. Die Person ist kein Gefäß, das nach Belieben gefüllt und wieder geleert werden kann. Psychoanalytische, phänomenologische und interaktionistische Ansätze stimmen darin überein, daß vergangene Erfahrungen sich nicht ausradieren lassen, sondern den Horizont bilden, vor dem neue Erfahrungen ihre Bedeutung gewinnen“ (KOHLI, 1980, 311). Dies ist der Ausgangspunkt für alle Formen des *erwachsenenspezifischen Lernens* wie Weiterlernen, Umlernen, Verlernen, Hinzulernen, Anschlußlernen, Erfahrungslernen, innovatives Lernen u.a.m. (vgl. unter anderem DOHMEN, 1982, 196; SIEBERT, 1984, 175; KEJ CZ u.a., 1979; HOLZAPFEL, 1982; GEISSLER/KADE, 1982; PECCEI, 1979).

Nichtnormative Einflüsse werden „als signifikante Ereignisse oder Krisen in der persönlichen Lebensgeschichte erlebt“ (SKOWRONEK, 1982, 92) – damit werden wir auf das entwicklungspsychologische Konzept der „*kritischen Lebensereignisse*“ bzw. den „*life-event-Ansatz*“ verwiesen (vgl. zusammenfassend: FILIPP, 1981). Während der Begriff der „*Entwicklungsaufgabe*“ den Aspekt der Leistung, der Qualifikation oder Kompetenz betont und kaum geeignet erscheint, emotionale Komponenten zu beschreiben, ist das Konzept

des „kritischen Lebensereignisses“ umfassender; es meint Einschnitte, Nahtstellen oder Übergänge, welche die betroffenen Personen zu Umorientierungen oder Bewältigungen herausfordern. Während etwa das sozialisationstheoretische Erklärungsmodell Identitätskrisen als Ungleichgewicht zwischen persönlicher und sozialer Identität versteht (z. B. GRIESE, 1979a, 191 f.) und ziemlich allgemein auf die Notwendigkeit der Wiederherstellung der „Balance“ verweist, unterstreicht die Entwicklungspsychologie die Anteile der Eigenaktivität und Selbstregulation (vgl. PIAGET!) und weist in zahlreichen Untersuchungen geschlechts- und altersspezifische Unterschiede im Erleben von Kontinuität und Diskontinuität in Übergangsphasen (z.B. LEHR, 1978b, 320ff.) ebenso nach wie Möglichkeiten der „Vorbereitung auf kritische Lebensereignisse als primäre Prävention und antizipatorische Sozialisation“ (FILIPP, 1981, 156ff.; vgl. FALTERMAIER, 1984; aber auch HURRELMANN, 1983). BRELOER (1984) meint unter Hinweis auf das Einbeziehen des persönlichen Erlebens und der Betonung der Aktivität des Individuums, daß das Konzept des kritischen Lebensereignisses ein adäquater Forschungsansatz für eine lebensweltanalytisch- und teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung sei.

Angesichts dieser drei Grundformen der Wirkung von Sozialisationsbedingungen (normative altersgebundene, normative historische und nichtnormative) auf die Persongenese und den (aufgezeigten) Möglichkeiten der Reaktion und Aktion der Person (in der Interaktion mit materieller und sozialer Umwelt) ergibt sich die Frage, welche *Kompetenzen und Performanzen* das (erwachsene) Individuum ausbilden müßte, um in der Gegenwart sowohl eine angemessene „Realitätsarbeit“ wie eine authentische „Identitätsarbeit“ leisten zu können. Eine erste Antwort kann mit PIEPER im Anschluß an BECKER und KANTER gegeben werden: Stabilität und Konsistenz des Verhaltens Erwachsener in verschiedenen Situationen sollen mit dem Konzept des „*commitment*“ erläutert werden (PIEPER, 1978, 84ff.). Der Begriff des „*commitment*“ bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie „Bindung“, wird aber wohl sinngemäß als „soziale Selbstverpflichtung“ des Individuums interpretiert; „*commitment*“ wird nur im Handeln in der Situation erworben. FRANK (1982) entwickelt diesen Ansatz kompetenztheoretisch weiter, indem er davon ausgeht, daß Erwachsene prinzipiell kompetent sind und daß es darauf ankommt, dem Erwachsenen bei der Ausbildung von Performanzen zu helfen. Das Problem einer so begründeten Erwachsenenbildung ist, „inwieweit die durch Sozialisation erworbenen Kompetenzen der Teilnehmer und ihre sozialen und individuellen Identitätsformationen konstitutiv sind für die Handlungsstrukturen in der Erwachsenenbildung“ (FRANK, 1982, 83). Die Frage ist, welche Kompetenzen und Performanzen die in der Erwachsenenbildung *Lehrenden* ausbilden müßten, um diesem Problem gerecht zu werden.

7 „Didaktisches Relationsbewußtsein“

Menon: Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob sie weder angeübt noch angelernt werden kann, sondern von Natur den Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?

PLATON

Aufgabe der *Didaktik* ist es also, die Verschränkung von Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsentwicklung der lernenden Erwachsenen zu analysieren, Sachstrukturen in Lernstrukturen umzuwandeln und eine Handlungstheorie für die Lehrenden zu entwickeln.

Bezogen auf unser Übersichts-Schema gilt es, Makroebene und Mikroebene zu verbinden, d. h. nun, *makrodidaktische* Konzepte und institutionelle Bedingungen und *mikrodidaktische* Entscheidungen aufeinander abzustimmen. Bezogen auf die Lernenden heißt dies, Interaktionsstrukturen, Lernbiographien, Lernvoraussetzungen der Teilnehmer zu berücksichtigen und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. „didaktische Selbstwahl“ – RAAPKE) zu schaffen. Bezogen auf die Strategie der *Lehrenden* müssen didaktische Planungen, Entscheidungen und Wirkungskontrollen konzipiert und durchgeführt werden (vgl. SIEBERT, 1984, 171, 175, 179 und 181).

Die Komplexität der Situation der Erwachsenenbildung und ihrer Didaktik veranschaulicht das Schema auf Seite 33.

Von den Lehrenden werden demgemäß entsprechende Qualifikationen oder *Kompetenzen* erwartet. – FLECHSIG/HALLER (1975, 20) unterscheiden vier Klassen von Qualifikationen:

- „– Kontextverständnis
- Zielsetzungs- und Entscheidungsfähigkeit
- Repertoire alternativer Handlungsmuster
- Beurteilungsfähigkeit.“

TIETGENS (1981, 67) hat für das Berufshandeln des Erwachsenenpädagogen – auf die jeweiligen Analyseebenen bezogen – folgende Kompetenzen gefordert:

- „– die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren,
- die institutionellen Zusammenhänge zu reflektieren,
- die Planungsspielräume des Lernbereichs auszuloten,
- die Veranstaltungen vorzubereiten,
- Lehr-Lern-Vorgänge zu realisieren.“

Entscheidend ist jedoch ein didaktisches „*Relationsbewußtsein*“ (TIETGENS, 1981, 200), „das heißt die Fähigkeit, die Situations- und Kontextabhängigkeit didaktischer Entscheidungen zu erkennen und zu berücksichtigen“ (SIEBERT, 1984, 173). Dies ist letztlich auch die wohl wichtigste Erkenntnis für den in der Erwachsenenbildung Lehrenden, wenn man die Sozialisationsbedingungen und

Grafik: Schlüsselbegriffe

-wirkungen der Lehr-Lern-Situation unter Erwachsenen ernst nimmt. Doch reicht das Bewußtsein allein nicht aus: Die Kompetenz muß zur Performanz werden, zum Handeln in der Situation. So ist es folgerichtig, wenn MADER (1982) Didaktik (mit einem Begriff von BUCK) als „*Handlungshermeneutik*“ bestimmt (vgl. FRANK, 1982). Und so kommt es auch in der Erwachsenenbildung auf die Persönlichkeit des Lehrenden und seine Bildung an – vergleichbar der „Rückkehr des Lehrers“ in die Schule (EIGLER, 1983)! Es scheint sinnvoll zu sein, auf die Möglichkeiten der Arbeit im Team hinzuweisen, weil ersichtlich die genannten Aufgaben in ergänzender Zusammenarbeit eher zu lösen sind. Eine „Entlastung“ kann aber auch von der Seite der Lernenden kommen, wenn erst einmal eine „Lernerdidaktik“ (FLECHSIG, 1978) entwickelt und von den Lernern akzeptiert und praktiziert wird.

Nach diesen Überlegungen zum „*strategischen Aspekt*“ (vgl. unser Übersichts-Schema) sollen einige Bemerkungen zum „*curricularen Aspekt*“ diesen Abschnitt abschließen. – Der Begriff „didaktische Lebensweltanalyse“ (SIEBERT, in MADER, 1981, 104) verweist auf eine Strategie reflexiver Programmplanung im Zusammenhang einer „sozialwissenschaftlichen Orientierung der Didaktik“ (MADER), „die das erfahrungsgeprägte Alltagswissen und die Lebenswelten der Teilnehmer als Anschlußebene einer teilnehmerorientierten [...] bzw. an Deutungsmuster anknüpfenden Planung von Erwachsenenbildung aufgreift (ARNOLD/WIEGERLING, 1983, 50). Dies bedeutet, daß an die Stelle von „objektiven“ gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen oder vorgegebener Curricula die „didaktische Lebensweltanalyse“ und das Anknüpfen an *Deutungsmuster* (vgl. THOMSEN, 1980; ARNOLD, 1983; 1985) zur Gewinnung von Daten und Materialien für Programmplanung und Veranstaltungstypen tritt. Als eine solche Möglichkeit, Programmplanung und Veranstaltungstypen aus der Lebenswelt der Teilnehmer heraus aufeinander abzustimmen, kann das BUVEP-Projekt angesehen werden. Die *Lerntypen* dieses Projekts wurden durch Analyse der faktischen Lernprozesse in Bildungsurlaubsseminaren in bestimmten Veranstaltungen gewonnen und stellen eine Beziehung zwischen der Lebenssituation der Teilnehmer und dem Angebot der Dozenten dar (vgl. KEJCZ u.a., 1980). ARNOLD/WIEGERLING (1983, 50ff.) machen diese so gewonnenen Lerntypen zum Ausgangspunkt ihrer Vorschläge für eine „reflexive Programmplanung“. – Der zweite Hinweis zum „*curricularen Aspekt*“ betrifft das „*Baustein-System für die Weiterbildung*“. Es handelt sich um aufeinander bezogene Lerneinheiten („Bausteine“), die an unterschiedlichen Lernorten und zu unterschiedlichen Zeiten, aber nach gleichen Kriterien angeeignet werden können und nach einer Art „Kredit-System“ zu einem Ganzen (Zertifikat, Abschluß o.ä.) zusammengefügt werden (vgl. allgemein: KALTSCHMID, 1979; bezogen auf die Weiter- bzw. Erwachsenenbildung: TIETGENS u.a., 1975.) – Auch dies ist ein Beitrag zur „Teilnehmerorientierung“!

8 Ausblick

„Meine These ist, daß wir – abgesehen von den ersten Lebensjahren – von der Idee der ‚Kindlichkeit des Kindes‘ Abschied nehmen müssen, damit auch vom traditionellen Begriff von ‚Erziehung‘, und daß wir gut daran tun, Kinder wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln. Der Grund dafür liegt in einer Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen, die unumkehrbar sind und die Bedingungen und Voraussetzungen für die Idee der Kindlichkeit des Kindes haben zusammenbrechen lassen. Das wichtigste Ergebnis dieser gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen ist, daß der Anteil persönlich verantworteter Erziehung zurückgeht und zurückgehen muß zugunsten anonymer Sozialisationsprozesse, die insbesondere über die Massenmedien und die Gleichaltrigengruppen funktionieren“ (GIESECKE, 1985, 10). Diese These vom „Verschwinden der Kindheit“ (POSTMAN, 1983) ist nicht neu. Daß die Unterschiede zwischen den Lebensaltern zum bloß noch äußeren Merkmal werden durch die allgemeine Konsumentenhaltung, durch den Einfluß der Massenmedien, ist oft beklagt worden. Auch KADE (1983, 273) meint: „Damit setzt ein zweiseitiger Prozeß der Liquidierung von Kindheit und der Infantilisierung der Erwachsenen ein, der den Lebenslauf als Ganzes verändert, ohne daß eine neue Struktur schon hinreichend klar erkennbar wäre.“ („Die Auflösung des Erwachsenenbegriffs durch die Vermischung von Kindheit und Erwachsensein.“) Ebenso erhebt sich für TIETGENS (1984, 75) die Frage, „was Erwachsenenbildung angesichts der Sozialisationsprägungen bewirken kann“. Und KOHLI (1984, 140) stellt lapidar fest, daß Erwachsenenbildung den Sozialisationsprozessen gegenüber „notwendig subsidiär“ sei. Für andere dürfte diese These von der Übermächtigkeit der Sozialisationsprozesse eher Grund zur Hoffnung sein, denn die Tendenz zur „Pädagogisierung“ fast aller Lebensbereiche und Lebensalter („Vom Uterus zum Exitus: die permanente Erziehung“ – wie es in der Vorankündigung zum Kursbuch 80 heißt!) ist nicht für alle ein Grund zur Freude!

Man sollte dies alles mit einiger Gelassenheit vermerken; denn einerseits könnte ja die „Rettung der Kindlichkeit des Menschen“ vor dem Zwang zum möglichst schnellen Erwachsenwerden (vgl. das Phänomen der „Neotenie“ in der Biologie) auch Vorteile haben (vgl. etwa MONTAGU, 1984), andererseits hat ja z.B. auch die Pädagogik die Argumente der Antipädagogik ernsthaft diskutiert und m.E. souverän pariert (vgl. FLITNER, 1985). Die Erwachsenenbildung muß ja nicht zur Erwachsenenschule werden. Und vielleicht gelingt in der Erwachsenenbildungsdidaktik die subtile Balance von „Realitätsarbeit“ und „Identitätsarbeit“, so daß die Bildungsprozesse nicht durch Sozialisationsprozesse überfremdet werden.

Literatur

- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Kriterien für die Gestaltung eines Weiterbildenden Studiums für pädagogische Mitarbeiter in der Weiterbildung (WSW). AUE: Hannover 1983.
- ARNOLD, ROLF: Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 1983, 893-912.
- ARNOLD, ROLF: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1985.
- ARNOLD, ROLF/WIEGERLING, HANS-JÜRGEN: Programmplanung in der Weiterbildung. Diesterweg: Frankfurt a.M. 1983.
- BECKER, HELMUT u.a: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1982.
- BERGER, PETER/LUCKMANN, THOMAS: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Fischer: Frankfurt a.M. 1969.
- BRELOER, GERHARD: „Kritische Lebensereignisse“ – ein lebensweltanalytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung? In: Zur I(n)dentität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. SCHLUTZ, ERHARD/SIEBERT, HORST (Hrsg.), S. 85-91. Universität: Bremen 1984.
- CLAESSENS, DIETER: Anthropologische Voraussetzungen einer Theorie der Sozialisation (1973). In: Sozialisation und Erziehung. GÖTZ, BERND/KALTSCHMID, JOCHEN (Hrsg.), S. 49-81. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1978.
- CLAUSEN, JOHN A.: Die gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe. In: Sozialisation und Lebenslauf. HURRELMANN, KLAUS (Hrsg.), S. 203-220. Rowohlt: Reinbek 1976.
- COHEN, STANLEY/TAYLOR, LAURIE: Ausbruchsversuche. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1977.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett: Stuttgart 1972
- DEWE, BERND: Erwachsenenbildung als lebenspraktischer Erkenntnisprozeß. In: Unterrichtswissenschaft 11, 1983, S. 294-307.
- DEWE, BERND: Kultursoziologische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, 1984, S. 307-329.
- DEWE, BERND: Erwachsenengerechte Didaktik in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2, 1985, S. 29-57.
- DIECKMANN, BERNHARD/HOLZAPFEL, GÜNTHER/DEUCHERT, PETER/BUTTGEREIT, MICHAEL: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Westermann: Braunschweig 1973.
- DIKAU, JOACHIM/HOLZAPFEL, GÜNTHER (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Berlin 1978.
- DÖBERT, RAINER/HABERMAS, JÜRGEN/NUNNER-WINKLER, GERTRUD (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Kiepenheuer & Witsch: Köln 1977.

- DOHMEN, GÜNTHER: Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung. In: BECKER, HELLMUT u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1982, S. 189-202.
- EIGLER, GÜNTHER: Die Rückkehr des Lehrers. In: Schule im Brennpunkt, Kurt Aurin gewidmet, S. 326-346. Schöningh: Paderborn 1983.
- ERIKSON, ERIK H.: Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1976.
- FALTERMAIER, TONI: „Lebensereignisse“ – Eine neue Perspektive für Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, 1984, S. 344-355.
- FILIPP, SIGRUN-HEIDE (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1981.
- FILIPP, SIGRUN-HEIDE: Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Entwicklungspsychologie. OERTER, ROLF/MONTADA, LEO (Hrsg.), S. 769-790. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1982 .
- FLECHSIG, KARL-HEINZ: Von der Lehrerdidaktik zur Lernerdidaktik In: Didaktische Trends. BORN, WOLFGANG/OTTO, GUNTER (Hrsg.), S. 117-149. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1978.
- FLECHSIG, KARL-HEINZ/HALLER, HANS-DIETER: Einführung in didaktisches Handeln. Klett: Stuttgart 1975.
- FLITNER, ANDREAS: Konrad sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Neuausgabe. Piper: München 1985.
- FRANK, GÜNTER: Zur sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. In: AXMACHER, DIRK u.a: Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie. Universität: Osnabrück 1982, S. 65-84.
- FRIEBEL, HARRY: Zur Sozialisation und Bildung Erwachsener aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ein Entwurf. In: Zeitschrift für Pädagogik 23, 1977, S. 729-743.
- GEISSLER, KARLHEINZ/KADE, JOCHEN: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1982.
- GERL, HERBERT: Methoden der Erwachsenenbildung. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 43-53. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- GEULEN, DIETER/HURRELMANN, KLAUS: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Handbuch der Sozialisationsforschung. HURRELMANN, KLAUS/ Ulich, DIETER (Hrsg.), S. 51-67. Beltz: Weinheim/Basel 1980.
- GIESECKE, HERMANN: Das Ende der Erziehung. Klett-Cotta: Stuttgart 1985.
- GÖTZ, BERND/KALTSCHMID, JOCHEN (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1978.
- GOFFMAN, ERVING: Stigma. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1975.
- GRIESE, HARTMUT M.: Erwachsenensozialisationsforschung. In: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. SIEBERT, HORST (Hrsg.), S. 172-210. Schneider: Baltmannsweiler 1979(a).

- GRIESE, HARTMUT M. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Beltz: Weinheim/Basel 1979(b).
- GROOTHOFF, HANS-HERMANN: Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung. In: Theorien der Erwachsenenbildung. RITTERS, CLAUS (Hrsg.), S. 45-62. Beltz: Weinheim/Berlin/Basel 1968.
- HABERMAS, JÜRGEN: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1973.
- HARTMANN, HEINZ: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem. In: BRIM, ORVILLE G./WHEELER, STANTON: Erwachsenensozialisation, S. 126-162. dtv/Enke: Stuttgart 1974.
- HOLZAPFEL, GÜNTHER: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1982 .
- HURRELMANN, KLAUS (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Rowohlt: Reinbek 1976.
- HURRELMANN, KLAUS: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 1983, S. 91-103.
- KADE, JOCHEN: Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. In: Hess. Blätter für Volksbildung 33, 1983, S. 270-278.
- KALTSCHMID, JOCHEN: Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Wirtschaftspädagogik. In: Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. SCHANZ, HEINRICH (Hrsg.), S. 38-53. Holland & Josenhans: Stuttgart 1976.
- KALTSCHMID, JOCHEN: Bildung in Stufen, Aus- und Weiterbildung im Baukastensystem. Bemerkungen zu einem neueren Prinzip des Lehrens und Lernens. In: Wirtschaftspolitik in Theorie und Praxis. MÄNDLE, EDUARD/MÖLLER, ALEX/VOIGT, FRITZ (Hrsg.), S. 345-358. Gabler: Wiesbaden 1979.
- KEJCZ, YVONNE/NUISSEL, EKKEHARD/PAATSCH, HANS-ULRICH/SCHENK, PETER (Hrsg.): Lernen an Erfahrungen? Deutscher Volkshochschulverband: Bonn 1979.
- KEJCZ, YVONNE/MONSHAUSEN, KARL-HEINZ/NUISSEL, EKKEHARD/PAATSCH, HANS-ULRICH/SCHENK, PETER: Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1 (BUVEP-Endbericht Bd. IV). esprint: Heidelberg 1980.
- KIDD, JAMES ROBBINS: Wie Erwachsene lernen. Westermann: Braunschweig 1979.
- KOHLI, MARTIN (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Luchterhand: Darmstadt/Neuwied 1978.
- KOHLI, MARTIN: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Sozialisationsforschung. HURRELMANN, KLAUS/ULICH, DIETER (Hrsg.), S. 299-317. Beltz: Weinheim/Basel 1980.
- KOHLI, MARTIN: Erwachsenensozialisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. SCHMITZ, ENNO/TIETGENS, HANS (Hrsg.), S. 124-142. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.
- KRAPPMANN, LOTHAR: Soziologische Dimensionen der Identität. Klett: Stuttgart 1975.
- KUYPERS, HARALD W./LEYENDECKER, BERND: Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1982.

- LEHR, URSULA: Das mittlere Erwachsenenalter – ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie. In: Entwicklung als lebenslanger Prozeß. OERTER, ROLF (Hrsg.), S. 147-177. Hoffmann und Campe: Hamburg 1978(a).
- LEHR, URSULA: Kontinuität und Diskontinuität im Lebenslauf. In: Die menschlichen Lebensalter. ROSENMAJR, LEOPOLD (Hrsg.), S. 315-339. Piper: München 1978(b).
- LEHR, URSULA: Sozialisation und Persönlichkeit (1968). In: Sozialisation und Erziehung. GÖTZ, BERND/KALTSCHMID, JOCHEN (Hrsg.), S. 82-102. Wissenschaftl. Buchgesellschaft: Darmstadt 1978(c).
- LEHR, URSULA (Hrsg.): Altern – Tatsachen und Perspektiven. Bouvier: Bonn 1983.
- LOCH, WERNER: Lebenslauf und Erziehung. Neue Deutsche Schule: Essen 1979.
- LOOFT, WILLIAM R.: Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg: Eine Überprüfung gegenwärtiger psychologischer Ansätze. In: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. BALTES, PAUL B. (Hrsg.) unter Mitarbeit von ECKENSBERGER, LUTZ H., S. 333-359. Klett-Cotta: Stuttgart 1979.
- MADER, WILHELM: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisations-
theorie. In: MADER, WILHELM/WEYMANN, ANSGAR: Erwachsenenbildung. Klink-
hardt: Bad Heilbrunn 1975, S. 11-146.
- MADER, WILHELM: Didaktik und Sozialwissenschaften. In: Handbuch für die Soziolo-
gie der Weiterbildung. WEYMANN, ANSGAR (Hrsg.), S. 340-357. Luchterhand:
Darmstadt/Neuwied 1980.
- MADER, WILHELM (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip
der Teilnehmerorientierung. Universität: Bremen 1981.
- MADER, WILHELM: Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und
Sozialwissenschaften. In: BECKER, HELLMUT u.a.: Wissenschaftliche Perspekti-
ven zur Erwachsenenbildung, Westermann: Braunschweig 1982, S. 177-188.
- MADER, WILHELM: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In:
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. SCHMITZ,
ENNO/TIETGENS, HANS (Hrsg.), S. 43-58. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.
- MADER, WILHELM/WEYMANN, ANSGAR: Erwachsenenbildung. Klinkhardt: Bad Heil-
brunn 1975.
- MEUELER, ERHARD: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Klett-
Cotta: Stuttgart 1982.
- MONTAGU, ASHLEY: Zum Kind reifen. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.
- NAVE-HERZ, ROSEMARIE (Hrsg.): Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien
und empirische Analysen. Beltz: Weinheim/Basel 1981.
- NEUGARTEN, BERNICE L./DATAN, NANCY: Soziologische Betrachtung des Lebens-
laufs. In: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. BALTES, PAUL B. (Hrsg.)
unter Mitarbeit von ECKENSBERGER, LUTZ H., S. 361-378. Klett-Cotta: Stuttgart
1979.
- OLBRICH, ERHARD: Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwick-
lungskrisen oder Herausforderungen? In: Kritische Lebensereignisse. FILIPP, SIGRUN-
HEIDE (Hrsg.), S. 123-138. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore 1981.
- OLBRICH, JOSEF (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Kohl-
hammer: Stuttgart 1980.

- OERTER, ROLF: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: Entwicklung als lebenslanger Prozeß. OERTER, ROLF (Hrsg.), S. 66-110. Hoffmann und Campe: Hamburg 1978.
- PECCEI, AURELIO (Hrsg.): Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Zukunftschance Lernen. Molden: Wien 1979.
- PIAGET, JEAN: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. FATKE, REINHARD (Hrsg.). Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a.M. 1983.
- PIEPER, MICHAEL: Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. Kösel: München 1978.
- POSTMAN, NEIL: Das Verschwinden der Kindheit. Fischer: Frankfurt a.M. 1983.
- PRO SENECTUTE (Hrsg.): Vorbereitung auf das Alter im Lebenslauf. Schöningh: Paderborn 1981.
- RAAPKE, HANS-DIETRICH: Lernen und Didaktik in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 23, 1977, S. 719-727.
- RAAPKE, HANS-DIETRICH: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung (1968). In: Erwachsenenbildung. SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 201-227. Wissenschaftl. Buchgesellschaft: Darmstadt 1978.
- RAAPKE, HANS-DIETRICH: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Didaktik der Erwachsenenbildung RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 17-32. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- ROSENMAYR, LEOPOLD: Fragmente zu einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Lebensalter. In: Die menschlichen Lebensalter. ROSENMAYR, LEOPOLD (Hrsg.), S. 428-457. Piper: München 1978.
- SCHAEI, K. WARNER/QUAYHAGEN, MARGARET: Aufgaben einer Pädagogischen Psychologie des mittleren und höheren Lebensalters. In: Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. BRANDSTÄTTER, JOCHEN/REINERT, GÜNTHER/SCHNEEWIND, KLAUS A. (Hrsg.), S. 497-523. Klett-Cotta: Stuttgart 1979.
- SCHELER, MAX: Die Formen des Wissens und die Bildung. In SCHELER, MAX: Philosophische Weltanschauung. Francke: Bern 1954, S. 16-48.
- SCHLUTZ, ERHARD (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Universität: Bremen 1982.
- SCHMITZ, ENNO: Zur Begründung von Weiterbildung als einer recurrent education. In: BOCKLET, REINHOLD u.a.: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 46. Klett: Stuttgart 1975, S. 53-77.
- SCHMITZ, ENNO: Antizipatorische Sozialisation – Bildungsinteresse und Statusübergänge. In: BECKER, HELLMUT u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Westermann: Braunschweig 1982, S. 100-111.
- SCHMITZ, ENNO: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. SCHMITZ, ENNO/ TIETGENS, HANS (Hrsg.), S. 95-123. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.

- SCHNEEWIND, KLAUS A.: Sozialisation unter entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. MONTADA, LEO (Hrsg.), S. 288-299. Kohlhammer: Stuttgart 1979.
- SCHÜTZ, ALFRED: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1974
- SCHÜTZ, ALFRED/LUCKMANN, THOMAS: Strukturen der Lebenswelt. Band 1: Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1979. Band 2: Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1984.
- SCHULENBERG, WOLFGANG: Erwachsenenbildung. In: Das Fischer Lexikon 36: Pädagogik. GROOTHOFF, HANS-HERMANN (Hrsg.), S. 64-72. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a.M. (1964), Neuausgabe 1973.
- SCHULENBERG, WOLFGANG: Bildungsinteressen, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhalten. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 105-117. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- SCHULENBERG, WOLFGANG/DIKAU, JOACHIM/RAAPKE, HANS-DIETRICH/STRZELWICZ,
- WILLY/WEINBERG, JOHANNES/WIEBECKE, FERDINAND: Strukturplan Weiterbildung. Klett: Stuttgart 1975.
- SCHULENBERG, WOLFGANG/LOEBER, HEINZ-DIETER/LOEBER-PAUTSCH, UTA/PÜHLER, SUSANNE: Soziale Lage und Weiterbildung. Westermann: Braunschweig 1979.
- SIEBERT, HORST (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1977(a).
- SIEBERT, HORST: Ansätze und Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 23, 1977(b), S. 663-679.
- SIEBERT, HORST: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1983.
- SIEBERT, HORST: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. SCHMITZ, ENNO/TIETGENS, HANS (Hrsg.), S. 171-184. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.
- SIEBERT, HORST: Curriculumplanung und Teilnehmerorientierung. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 62-74. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- SIEBERT, HORST/DAHMS, WILHELM/KARL, CHRISTINE: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Schöningh: Paderborn 1982.
- SIEBERT, HORST/GERL, HERBERT: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Westermann: Braunschweig 1975.
- SKOWRONEK, HELMUT: Zur Dialektik einer lebenszeitorientierten Entwicklungspsychologie. In: BECKER HELLMUT u.a: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1982, S. 88-89.
- SKOWRONEK, HELMUT: Psychologie des Erwachsenenlernens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung. SCHMITZ, ENNO/TIETGENS, HANS (Hrsg.), S. 143-159. Klett-Cotta: Stuttgart 1984.

- STRZELEWICZ, WILLY: Zur sozialwissenschaftlichen Begründung einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. PÖGGELER, FRANZ/ WOLTERHOFF, BERNT (Hrsg.), S. 176-189. Kohlhammer: Stuttgart 1981.
- THOMSSSEN, WILKE: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. WEYMANN, ANSGAR (Hrsg.), S. 358-373. Luchterhand: Darmstadt/Neuwied 1980.
- TIETGENS, HANS: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Wissenschaftl. Buchgesellschaft: Darmstadt 1979.
- TIETGENS, HANS: Die Erwachsenenbildung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 14. Juventa: München 1981.
- TIETGENS, HANS: Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: BECKER, HELLMUT u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1982, S. 295-309.
- TIETGENS, HANS: Veranstaltetes und selbstinitiiertes Lernen. In: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. HEGER, ROLF-JOACHIM/HEINEN-TENRICH, JÜRGEN/SCHULZ, THOMAS (Hrsg.), S. 217-229. Dreisam: Freiburg 1983.
- TIETGENS, HANS: Ansätze der Theoriebildung. In: Zur I(n)dentität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. SCHLUTZ, ERHARD/SIEBERT, HORST (Hrsg.), S. 51-75. Universität: Bremen 1984.
- TIETGENS, HANS/BOULBOULLÉ, HANS/SIMON, MONIKA: Baustein-System für die Weiterbildung. In: BOCKLET, REINHOLD u.a.: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungscommission 46. Klett: Stuttgart 1975, S. 78-108.
- TREML, ALFRED K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Beltz: Weinheim/Basel 1982.
- WEINBERG, JOHANNES: Lernen Erwachsener. In: Didaktik der Erwachsenenbildung. RAAPKE, HANS-DIETRICH/SCHULENBERG, WOLFGANG (Hrsg.), S. 32-43. Kohlhammer: Stuttgart 1985.
- WEINERT, FRANZ E.: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 76, 1984, S. 353-365.
- WENIGER, ERICH: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. SCHONIG, BRUNO (Hrsg.). Beltz: Weinheim/Basel 1975.
- WERDER, LUTZ VON: Alltägliche Erwachsenenbildung. Beltz: Weinheim/Basel 1980.
- WHITBOURNE, SUSAN KRAUSS/WEINSTOCK, COMILDA S.: Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Urban & Schwarzenberg: München/ Wien/Baltimore 1982.
- WEYMANN, ANSGAR (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Luchterhand: Darmstadt/Neuwied 1980.
- WINKEL, RAINER (Hrsg.): Didaktische Theorien. Westermann: Braunschweig 1981.
- ZABECK, JÜRGEN: Didaktik der Berufserziehung. esprint: Heidelberg 1984.

Wilhelm Mader

Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung

In einem bissigen Buch mit dem Titel „Die Hexenmeister der Sozialwissenschaften“ (Social Sciences as Sorcery) fragt der englische Soziologe Stanislaw Andreski: „Welches Gebiet in Amerika arbeitet am wenigsten effizient? Und welches beschäftigt die meisten Psychologen und Soziologen?“ Die schlichte Antwort lautet: „Die Erziehung. Und auf welchem Gebiet hat die Qualität des Produkts am schnellsten nachgelassen? Und wo ist die Zahl der Psychologen und Soziologen am raschesten gestiegen? Wiederum: In der Erziehung.“ (2,24) Und der Schluß Andreskis: „Die Annahme ist daher nicht so weit hergeholt, daß der Qualitätsverlust der Erziehung irgend etwas mit der Expansion der Sozialwissenschaften zu tun haben mag, natürlich nicht aufgrund einer logischen Notwendigkeit, sondern entsprechend dem Charakter, den diese Fächer angenommen haben.“ (2,25)

Auch im Bereich institutionalisierter Bildung von Erwachsenen werden sozialwissenschaftliche Wissensbestände ständig und selbstverständlich herangezogen, um Fragen der Bildung von Erwachsenen und des Lehrens und Lernens mit ihnen besser beantworten zu können. Da nun das Lehren und Lernen unter unterrichtlichen Bedingungen den Didaktiker interessiert, läßt sich die provozierende Annahme Andreskis in eine Frage umändern: Welchen Charakter haben Sozialwissenschaften in didaktischen Konzepten der Erwachsenenbildung angenommen? Wie sind ihre Wissensbestände aufgenommen und verarbeitet worden? Der Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist so die *didaktische* Reflexion, um in ihr sozialwissenschaftliche Beiträge aufzusuchen und die Art ihrer Verwendung an wenigen Beispielen zu rekonstruieren.

Zur Verständigung schlage ich vorab einen Begriff von Didaktik vor, dessen *Inhalt* eine Theorie der Analyse von Lernsituationen und eine Theorie der Intervention in diesen Lernsituationen ist und dessen *Umfang* auf Unterrichtssituationen, also auf institutionalisierte und organisierte Erwachsenenbildungsmaßnahmen, eingegrenzt bleibt. So gefaßt läßt der Begriff durchaus in der Ausführung unterschiedliche und gegensätzliche Theorien der Analyse und Interventionen zu, grenzt aber den Gegenstands*bereich* pragmatisch ein auf unterrichtliche Handlungssysteme, in denen gelehrt und gelernt werden soll. (Vgl. 13 und 14) Eine Verständigung darüber, was der Objektbereich, die Methode und Theorie von Sozialwissenschaften sei im Sinne eines *einheitlichen* wissenschaftlichen Zugriffs auf Erscheinungen staatlichen und gesell-

* Die erste Zahl bei Literaturangaben bezieht sich auf die am Ende des Beitrags abgedruckte Liste.

schaftlichen Handelns, ist sicher so einfach nicht möglich und wohl hier auch nicht notwendig. Wenn jedoch als allgemeinste Formel akzeptiert werden kann, daß Sozialwissenschaften die Analyse der Erscheinungen sozialen Handelns betreiben, so sind – durchaus pragmatisch – Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie oder Rechtswissenschaften usw. einzubeziehen und die Art ihrer Beiträge zu didaktischen Konzepten zu untersuchen.

1 Sozialwissenschaftliche Paradigmata in didaktischen Konzepten

In einer *allgemeinen* Überlegung lassen sich solche sozialwissenschaftliche Beiträge zur Didaktik mit Hilfe des Begriffs „Paradigma“ benennen. Zwei Aspekte des Paradigmbegriffs sind für die aufgestellte Frage wichtig:

- (1) Von wo nimmt die didaktische Theorie- und Begriffsbildung ihren Ausgang? Welches Wahrnehmungsprinzip strukturiert die unterrichtlichen Erfahrungen?
- (2) Welche Modelle werden benutzt, um für didaktische Fragen Forschungsstrategien, Forschungsinstrumente und Problemlösungsmittel zu entwerfen?

Beide Aspekte müssen zusammen gesehen werden und stellen nur einen Ausschnitt des Paradigmbegriffs dar. Nun zeigen schon die klassifizierenden Benennungen didaktischer Konzepte, daß Grundlagen der Theorie- und Begriffsbildung aus sozialwissenschaftlichen Bereichen bezogen wurden. Durch diese paradigmatisch verwendeten Grundlagen unterscheiden sie sich auch. Einige Beispiele mögen dies illustrieren.

Eine *lerntheoretische* Didaktik orientiert ihre Begriffsbildung „weniger an einer bildungstheoretischen als an einer schlichten lerntheoretischen Auffassung von Unterricht“. (10,9)

Eine *materialistische* Didaktik geht aus „von einer materialistischen Gesellschaftsanalyse nach Marx, die durch die Überlegungen von Habermas und Offe differenziert und aktualisiert“ wird. (3,347)

Eine *psychologische* Didaktik bezieht aus der Psychologie Jean Piagets Hilfen, um den Aneignungsprozeß zu verbessern, in dem „Stoffe, die zunächst in gewissem Sinne außerhalb des kindlichen Verstandes sind ..., Elemente seines Denkens werden“. (1,15)

Eine *kybernetische* Didaktik verwendet das Regelkreismodell und beansprucht, „daß sich kybernetische Begriffe und Modelle zur adäquaten Beschreibung didaktischer Vorgänge eignen“. (5,31)

Eine *kommunikative* Didaktik will die Frage prüfen, „welche Kategorien der Kommunikationswissenschaft der kommunikativen Struktur des Unterrichts gerecht zu werden vermögen“. (16,134)

Eine *handlungstheoretische* Didaktik ist an einem „sozialwissenschaftlich-interaktionistischen Ansatz“ (14,67) orientiert, der alltägliche Unterrichtssituationen als soziale Handlungssysteme begreift.

In diesen Etikettierungen werden durchaus vage, doch für eine erste Orientierung ausreichend die sozialwissenschaftlichen Bereiche benannt, aus denen die jeweiligen Autoren oder „Schulen“ bevorzugt Problemlösungsmittel, Forschungsstrategien und Hinweise zur Begriffsbildung bei ihrer Analyse unterrichtlichen Handelns beziehen.

Die Frage, wie sozialwissenschaftliche Wissensbestände in didaktischen Konzepten aufgenommen und verarbeitet wurden, läßt sich so auf dieser bisher angenommenen Ebene allgemeindidaktischer Konzepte als *Frage nach den leitenden Paradigmata diskutieren, die Didaktiken aus den Sozialwissenschaften herangezogen haben*.

Da es in diesem Beitrag um Fragen didaktischer Konzepte für *Erwachsenenbildung* geht, soll diese allgemeine Ebene nicht weiter ausgeführt, sondern nur noch am Beispiel der „kybernetischen Didaktik“ erläutert werden. Der Regelkreis als Modell der Strategie von Zielerreichung ist zunächst als *technisches* Modell entwickelt, dann sehr schnell in den *sozialwissenschaftlichen* Bereich übernommen, weiter als ursprüngliches Prinzip *organischer* Regelungsvorgänge entdeckt und entfaltet und schließlich eben auch in der Didaktik mit ihrem Gegenstand Unterricht ausprobiert worden. Das Regelkreismodell ist so in kürzester Zeit zu einem Paradigma in ganz verschiedenen Bereichen avanciert. Dieser Beitrag der Technik und Sozialwissenschaften zur Didaktik besteht also darin, ein Modell bereitgestellt zu haben, in dem Unterricht, wenn Ziele vorgegeben sind, als Strategie der Zielerreichung mit entsprechenden Kategorien zur Unterrichtsanalyse und entsprechender empirischer Forschung erscheint. (Vgl. 12)

2 Das Lernen von Erwachsenen

Es fällt auf, daß in der Literatur zur Erwachsenenbildung kaum auf dieser grundsätzlichen Ebene didaktischer Konzepte gestritten wird. Die Leitfrage lautet vorläufiger und pragmatischer: Wie lernen Erwachsene? Einige Titel von Büchern und Zeitschriftenartikeln illustrieren dies.

1. Lernen mit Erwachsenen – Hans Tietgens (17)
2. Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens – Hans Tietgens / J. Weinberg (19)
3. Lernprobleme Erwachsener – Marita Verres-Muckel (20)
4. Der Lernerfolg im Erwachsenenalter – Alois G. Brandenburg (4)
5. Praxis der Erwachsenenbildung – Lernverhalten Erwachsener, Lehr- und Lernformen in der Weiterbildung, Planungsmodelle – Wilhelm Niggemann (15)
6. Wie lernen Erwachsene? – Günther Dohmen (7)
7. Wie Erwachsene lernen – Hans Tietgens (18)
8. Wie verändern sich erwachsene Lerner? – A. Michael Hubermann (11)

Auch die im engeren Sinn psychologisch orientierte Literatur zeigt, daß eher

ein Interesse daran besteht, das Lernverhalten von Erwachsenen als ihr *Unterrichtsverhalten* oder die Struktur des Unterrichts mit Erwachsenen zu klären. Sofern es um Strukturfragen des Unterrichts geht, werden auch in der Erwachsenenbildung weitgehend die durch schulische Didaktikkonzepte schon längst eingefahrenen Muster verwendet (z.B. die Orientierung an Zielen, Inhalten, Methoden und Medien im Unterricht). Bezogen auf das *Lernverhalten* Erwachsener hat sich wohl die Auffassung durchgesetzt, daß das Erwachsenenalter von entschieden geringerer Wichtigkeit ist als andere Einflußgrößen, deren Wirksamkeit auf das Lernen von Erwachsenen man zu klären sucht. So richten sich die Interessen etwa auf

- den Einfluß der Schulbildung auf das Weiterbildungsverhalten,
- den Einfluß familialer Sozialisation auf das Weiterbildungsverhalten,
- den Einfluß beruflicher Sozialisation auf das Weiterbildungsverhalten,
- den Einfluß trägerspezifischer Einstellungen auf das Weiterbildungsverhalten,
- den Einfluß didaktischer Organisation auf das Weiterbildungsverhalten oder auf
- den Einfluß des Weiterbildungsverhaltens auf berufliche Positionen (Abstieg / Aufstieg / Erhalt),
- den Einfluß des Weiterbildungsverhaltens auf politische Einstellungen und politisches Verhalten,
- den Einfluß des Weiterbildungsverhaltens auf weiteres Weiterbildungsverhalten .

In der Auflistung dieser Fragestellungen steckt unmittelbar auch eine Auflistung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände, die herangezogen werden müssen, um Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen zu erklären. Es sind Wissensbestände der Bildungsökonomie, der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der Sozialisationstheorien, der Motivationspsychologie usw. Eine solche Auflistung ist durchaus nützlich, um zu Forschungszwecken Variablen hypothetisch zu verknüpfen und diese hypothetischen Konstrukte zu überprüfen. So ist es sicher wichtig zu wissen, wie etwa Erfahrungen am Arbeitsplatz sich auswirken im Weiterbildungsverhalten oder wie Weiterbildungsverhalten am Arbeitsplatz verwendbar ist.

Doch dem, der vor einer Gruppe von Erwachsenen steht, um mit ihnen zu lernen, der also vor der *didaktischen* Aufgabe steht, Unterricht zu strukturieren, nützen diese Wissensbestände nur insofern, als sie eine *allgemeine* Einstellung auf die unterrichtliche Situation erlauben, jedoch wenig hergeben für die im Unterricht notwendige „didaktische Reduktion und Rekonstruktion“ (J. Weinberg).

Trotzdem werden solche allgemeinen sozialwissenschaftlichen Wissensbestände manchmal unmittelbar als didaktische und praxisnahe Hinweise vorgetragen. Dafür mögen zwei Beispiele stehen. In einem Abschnitt „zur Psychologie und Soziologie des Lernens von Erwachsenen“ zieht Hans-Hermann Groothoff nach Zitaten aus lernpsychologischer Literatur die Konsequenz, „daß

überhaupt für die verschiedenen Arten von Intelligenz verschiedene Didaktiken und Methodiken entwickelt werden sollten“. (9,154)

Da diese Forderung der Einstellung der Lehrenden auf *Intelligenzausprägungen* als Konsequenz sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse mehrfach aufgestellt wird, ist sie im Interesse dieses Beitrages näher zu betrachten.

Pate stand bei dieser Forderung wohl – zumindest legen das die angeführten Zitate nahe –, die Kritik am Defizitmodell der geistigen Entwicklung im Laufe eines Lebensalters, das wesentlich durch Längsschnittstudien mit Intelligenzmessungen gewonnen wurde.

Die Forderung Groothoffs läuft darauf hinaus, *eine* Merkmalsausprägung der Lernenden (ihr Intelligenzprofil) zum Kernpunkt *didaktischer* Entwürfe zu machen und entsprechend der Unterschiedlichkeit dieser Merkmalsausprägung unterschiedliche Didaktiken zu entwickeln. Mag diese Verbindung von Didaktik und Merkmalsausprägung „Intelligenz“ formallogisch noch einigermaßen hingenommen werden können (warum sollte nicht eine so wichtige Merkmalsausprägung wie Intelligenz zum entscheidenden Orientierungspunkt für unterrichtliche Struktur werden?), so wird die Forderung doch einigermaßen abstrus, wenn die Realisierungsmöglichkeit bedacht wird.

In den Forschungsvorhaben, auf die Groothoff sich beruft, ist das Merkmal „Intelligenz“ jeweils mit unterschiedlichen *Tests* operationalisiert worden. Der Testkonstruktion liegen eine Reihe von Operationalisierungen des hypothetischen Konstrukts „Intelligenz“ zugrunde. Wenn nun Didaktiken auf verschiedene Arten von Intelligenz hin konzipiert werden sollen, muß konsequenterweise mit eben den Operationalisierungen, die im Forschungsvorhaben, auf das man sich beruft (also den Tests), zunächst eine Teilnehmergruppe untersucht, aufgeteilt und entsprechend der Aufteilung eine didaktische Struktur für diese Teilnehmergruppe entwickelt werden. Das ist nicht nur praktisch undurchführbar, sondern auch unsinnig. Sinnvoll kann höchstens sein, wenn schon Intelligenz zur entscheidenden Variable gemacht wird, didaktische Konzepte so zu entwerfen, daß die *wahrscheinlich* unterschiedlich vorhandenen, aber in ihrer Art *unbekannten* Intelligenzausprägungen der lernenden Erwachsenen nicht in ihrer Entfaltung *gehindert* werden. Dies mag mit einem allgemeinen Vorwissen über Intelligenzausprägungen möglich sein. Doch nicht einmal im Schulbereich wird eine didaktische Differenzierung nach *Intelligenzausprägungen*, bestenfalls nach *Leistungsausprägungen* (mit dem Ergebnis der weiteren Kumulation von Lerndefiziten) betrieben. Ob überhaupt mit dem Merkmal Intelligenz die *zentrale* Variable für den Unterricht mit Erwachsenen getroffen wird, möchte ich allerdings aufgrund unterrichtspsychologischer Forschungen bezweifeln.

An diesem ersten Beispiel läßt sich zeigen, wie sozialwissenschaftliche Wissensbestände zu so nicht realisierbaren Forderungen werden. Didaktik wird hier *zu eng* an sozialwissenschaftliche Wissensbestände gebunden. Didaktik sollte sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen sicher nicht widersprechen, ihnen unmittelbar zu entsprechen unterschätzt jedoch die Eigengesetz-

lichkeit des Lehrens und Lernens in Unterrichtssituationen und vernachlässigt zudem die Widersprüche und Entwicklungen in den Sozialwissenschaften selbst.

Ein weiteres Beispiel möchte ich einem Buch entnehmen, das mit der Absicht geschrieben ist, konkrete Hilfen für diejenigen anzubieten, die Lernen mit Erwachsenen arrangieren müssen. Wilhelm Niggemann vermag sein didaktisches Konzept in einem Satz zu fassen: „In dem Dreischritt didaktischer Aktion – Konzipieren – Disponieren – Lehren und Lernen – liegt die ganze Fülle dessen, was wir mit Didaktik der Weiterbildung bezeichnen.“ (15,44)

Die zentrale Frage der Weiterbildung für Niggemann ist die Frage nach der *Motivation*. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Motivation als „psychologischem Ursachenbegriff“, die für den hier interessierenden Zusammenhang weniger wichtig sind, bietet Niggemann „Instrumente zur Motivierung“ von „Lernenden“ (15,62) an, die Gültigkeit in unterschiedlichen Unterrichtssituationen in der Erwachsenenbildung von der Berufsbildung bis zur freien Erwachsenenbildung in Elternseminaren haben sollen. Ich greife die vier ersten angebotenen „Instrumente“ heraus, um an ihnen den hier verfolgten Gedankengang, wie sozialwissenschaftliche Wissensbestände in didaktische Handlungsanweisungen eingehen, zu diskutieren.

N.B.: Damit ist keine generelle Kritik des Autors beabsichtigt. Das Auswahlverfahren scheint jedoch gerechtfertigt, da alle von Niggemann angebotenen „Instrumente“ ungewichtet und ohne weiteren Zusammenhang aufgelistet vorgestellt werden.

Die ersten vier Instrumente zur Motivierung von Lernenden in der Erwachsenenbildung lauten:

- unmittelbare Belohnung nach einer Leistung durch Lob, Anerkennung, Bestätigung des richtigen Ergebnisses;
- Stabilisierung des Lernverhaltens durch intermittierende Verstärkung, d. h. ab und zu die Leistung anerkennen;
- Ratenverstärkung, d. h. jede dritte und vierte Leistung besonders hervorheben
- Intervallverstärkung, d. h. nach festgelegter Zeit, z.B. alle zwei Wochen oder alle drei Tage eine Leistung loben“. (15,63)

In diesen praktischen Hinweisen sind Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse der verhaltenspsychologischen Lerntheorie *unmittelbar in didaktische Hinweise umformuliert* worden. Die Probleme und Experimente des Bekräftigungslernens stehen hinter diesen Hinweisen.

Trotz solcher experimenteller Absicherung des Bekräftigungslernens ist zu dieser Art der Übersetzung in die Praxis der Erwachsenenbildung anzumerken:

1. Die für eine Bekräftigungstheorie heranziehbareren Untersuchungen sind Experimente im klassischen Sinn. D.h., es wird *vorab* durch Beobachtung festgelegt, welches Basisverhalten die zu untersuchenden Versuchspersonen haben, welches Verhalten als Verstärkung eingeführt und praktiziert werden soll und mit welcher Kontrollgruppe die Ergebnisse verglichen werden sollen.

Jede dieser Bedingungen fehlt aber für alltägliche Erwachsenenbildung: Der Erwachsenenbildner kennt weder das Basisverhalten seiner Lerngruppe, noch weiß er, was für die Gruppe oder für einzelne Bekräftigungen sein könnten, noch hat er Vergleichsmöglichkeiten.

2. Das Bekräftigungslernen ist *ein* Lernprinzip im Unterschied beispielsweise zum Beobachtungslernen. Wie sich aber Bekräftigungslernen und Beobachtungslernen zueinander verhalten, ist auch im verhaltenstheoretischen Wissenschaftsbereich ungeklärt. Das heißt aber in der Folge: Der Erwachsenenbildner, der die Bekräftigungsinstrumente zur Motivierung benutzen will, müßte beispielsweise eine minimale Ahnung davon besitzen, ob etwa *seine Bekräftigungen* synton oder dyston zu seinem eigenen Verhalten als *Modell des Beobachtungslernens* sind.

Diese so von Niggemann gemachten praktischen Hinweise sind empirisch gewonnene Lernprinzipien. Die alltägliche Erwachsenenbildung arbeitet jedoch nicht unter Bedingungen, die Grundlage der Gewinnung dieser Prinzipien waren. Sie sind kein Ergebnis von Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung, die als Feldforschung betrieben worden wäre. Als allgemeine Lernprinzipien mögen sie daher akzeptabel sein, als praktische Hinweise für alltägliche Erwachsenenbildung sind sie – bloß aufgelistet – jedoch verkürzte Theorie, da weder ihr Interferieren untereinander und mit anderen Lernprinzipien behandelt noch geklärt wird, wie schwierig in der alltäglichen Erwachsenenbildung ein Wissen darüber zu bekommen ist, was eine Bekräftigung ist.

Es ist daher notwendig, zwischen die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung und praktischen Hinweisen für den Erwachsenenbildner eine didaktische Theorie als ordnenden, auswählenden und übersetzenden Filter einzuschalten.

3 Didaktik zwischen unterrichtlichem und gesellschaftlichem Handeln

Dem Unterricht mit Erwachsenen sind einige Aufgaben zugemutet, die für den Bestand eines gesellschaftlichen Systems und für das Funktionieren sozialen Handelns notwendig zu erfüllen sind. Es sind dies vor allem die Vermittlung von beruflich verwertbaren *Qualifizierungen*, die Stabilisierung von *Legitimationen* und die Weiterentwicklung von *Identität*.

Qualifizierungen helfen der Regelung und Steuerung des Arbeitsmarktes, so daß Erwachsenenbildung durchaus als „Instrument der Konjunkturpolitik“ (IAB-Materialien. Erwachsenenbildung und Konjunkturpolitik 1971, S. 3) verstanden werden kann.

Legitimationen sind zur ständigen Sicherung grundlegender Loyalitäten und Wertmuster notwendig, um soziales Handeln überhaupt zu ermöglichen und äußere Gewalt zu entlasten.

Identitätsentwicklung ist in einer Kultur der Aufklärung, die dem einzelnen innere und äußere Freiräume verfügbar machen will, unübergebares Ziel von Bildung.

Sofern diese drei genannten Aufgaben dem Lernen von Erwachsenen vor- und aufgegeben sind und hier trotz ihrer mehr etikettenhaften Nennung akzeptiert werden können, hat eine didaktische Theorie bevorzugt die sozialwissenschaftlichen Wissensbestände auszuwählen und für unterrichtliches Handeln verbindlich zu ordnen, die diesen Aufgaben gerecht werden.

Da jedoch diese Aufgaben keineswegs sich harmonisch ergänzend, sondern eher sich bekämpfend verwirklicht werden können, ist nochmals eine Wertentscheidung unter diesen drei Aufgaben zugunsten einer für unterrichtliches Handeln *leitenden* Aufgabe zu treffen. Diese Leitfunktion kommt der letzten Aufgabe, der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu. Diese ist aber gerade nicht die Leitaufgabe gesellschaftlichen und staatlichen Handelns, die im Interesse des Kollektivs und der für ein Kollektiv gültigen Mechanismen gesetzt werden muß.

So sicher also gesellschaftliche Bedingungen im Unterricht wirksam sind, so sicher ist auch, daß Unterricht und Gesellschaft nicht nach der *gleichen Rangfolge von Werten* strukturiert sein können und sollen. Sie sind gegensätzlich insofern aufeinander zu beziehen, als z. B. das gesellschaftliche Interesse, qualifizierte und überqualifizierte Erwachsene zur Sicherung von Arbeitsverhältnissen verfügbar zu haben, im Interesse des Unterrichts distanziert reflektiert werden *muß* (da zur Identitätsentwicklung das Bewußtwerden der konkreten gesellschaftlichen Einbindung des Individuums gehört) und nur entsprechend den Kriterien dieser Reflexion durchgesetzt werden *darf*.

Gesellschaftliches Handeln ist so gleichzeitig *Beweggrund wie Gegenstand* unterrichtlichen Handelns. In dieser Gleichzeitigkeit liegt der konstruktive Widerspruch: Unterricht wird konstituiert durch gesellschaftliche Notwendigkeiten und Zwänge und ist so Handlanger der den Unterricht übergreifenden gesellschaftlichen Interessen. Unterricht richtet jedoch gleichzeitig eine kritische Distanz zwischen dem lernenden Erwachsenen und seiner Gesellschaft auf und kann so Veränderer gesellschaftlicher Zustände werden.

Das Unterscheidende aber zwischen unterrichtlichem und gesellschaftlichem Handeln – und nicht das Übereinstimmende – ist zum Angelpunkt didaktischer Theorie zu machen. Und dieser Angelpunkt ist die individuumorientierte Identitätsentwicklung.

Diese wenigen, eher unterrichtsphilosophischen Überlegungen, die von den skizzierten *Wertvorstellungen* getragen werden, lassen sich durchaus in Kriterien für die Struktur didaktischer Theorien und die Art der Übernahme sozialwissenschaftlicher Wissensbestände entfalten. Drei solcher Kriterien möchte ich angeben.

1. Jede didaktische Theorie muß dem lernenden Erwachsenen Handlungsspielräume gegenüber dem expliziten und impliziten Curriculum (Unterrichtsinhalte, Ziele, Verfahren) einräumen.
2. Jede didaktische Theorie muß dem lernenden Erwachsenen ein Werturteil, Handlungsspielräume und auch Einschränkungsmöglichkeiten gegenüber äußeren Qualifizierungsnotwendigkeiten und auch bei ihm selbst vorhandenen Qualifizierungsinteressen erlauben.

3. Sozialwissenschaftliche Wissensbestände sind so in eine didaktische Theorie einzubauen, daß ihr Zusammenhang mit den Problemen einer *Identitätsentwicklung* und eines Identitätswandels bei den lernenden Erwachsenen, mit denen sie sich ja von Haus aus nicht unbedingt beschäftigen, ausdrücklich entfaltet wird. Das heißt zum Beispiel: Das Prinzip des Bekräftigungslernens aus der verhaltenstheoretischen Psychologie stimmt zwar überein mit einem Lernverständnis, nach dem Lernen ablesbar ist an überdauernden Verhaltensänderungen, die nicht auf Reifung, Drogen etc. zurückzuführen sind. Dies auf *Verhaltensänderung* und *-steuerung* ausgelegte Lernkonzept muß aber in einer *Didaktik* für erwachsene Menschen klären, ob es in der Lage ist, eingesetzt zu werden, ohne Kriterien einer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu verletzen. Andernfalls ist es, obwohl wissenschaftlich begründet, bestenfalls unbrauchbar, normalerweise gefährlich.

Eine Didaktik der Erwachsenenbildung braucht also dringend eine durchaus im sozialwissenschaftlichen Bereich verlorene oder unterentwickelte Dimension: eine Persönlichkeitstheorie und Anthropologie. Die unmittelbare Übersetzung von verhaltenstheoretischen Aussagen, wie z.B. „unmittelbare Belohnung einer Leistung durch Lob“, zielt auf den *Lernerfolg* im Sinne einer überdauernden Verhaltensänderung. Darf aber ein Erwachsenenbildner vernachlässigen, wie dieser *Lernerfolg* sinnvoll vom Lerner verkräftet wird? Darf unterschlagen werden, daß *Lernerfolg* auch einhergehen kann mit einer Entwicklung von Identitätsdiffusionen?

Gute Versuche in die angegebene Richtung liegen vor in den Selbststudienmaterialien der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes in den Studieneinheiten „Metakommunikation in Lerngruppen“ (6) und „Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht“ (8), in denen die Suche nach Identität ebenfalls zum Ausgangspunkt gemacht wird.

Die drei angegebenen Kriterien fordern jedoch nicht nur. Mit ihnen können auch didaktische Konzepte ausgeschlossen werden. So schließen sie z.B. für die Erwachsenenbildung ein Konzept, das wesentliche Momente der Identitätsentwicklung wie etwa die Entscheidung über Ziele des Unterrichts als dem Unterricht äußerlich und vorgegeben und daher im unterrichtlichen Regelkreis nicht mehr systematisch erscheinend, aus.

4 Didaktik und Pathologie des Lernens

Der eingangs zitierte bissige Hinweis Andreskis, das Übel in Erziehung und Bildung liege im Charakter, den Sozialwissenschaften in diesem Bereich angenommen hätten, läßt sich nun neu fassen: Der naiv-instrumentelle Charakter, den sozialwissenschaftliche Wissensbestände in didaktischen Konzepten annehmen können, macht Unterricht und die in ihm Lehrenden und Lernenden immer mehr zu wissenschaftlich abgesicherten Handlangern außerunterrichtlicher Interessen.

Sicher ist es vernünftig, Fragen nach Verbesserungsmöglichkeiten des Lernerfolgs mit Hilfe wissenschaftlicher Instrumente zu beantworten. Doch wer sagt – ebenfalls mit wissenschaftlichen Mitteln – etwas über die pathogenen Dimensionen der Lernorganisation und des Lernerfolgs in der Erwachsenenbildung? Im Bereich der Schule beginnt man Beratung und Therapie zu institutionalisieren, weil die pathologischen Erscheinungen der Schule und in der Schule nicht mehr zu übersehen sind. Im weniger kontrollierten und kontrollierbaren Bereich der Erwachsenenbildung rekurriert man auf die Autonomie des Erwachsenen und unterstellt eine gesunde Autonomie. Wer mit dem Lernzwang und der Lernorganisation nicht zurecht kommt, kann auf Hilfe im Lernsystem der Weiterbildung selbst nicht hoffen. Der Didaktiker muß so neue, bisher durch Sozialwissenschaften kaum bearbeitete Fragen entwickeln und in die Erwachsenenbildung einbeziehen. Es fehlen beispielsweise medizinische und psychologische Wissensbestände über die psychophysischen Belastungen, die am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ entstehen und die einschließlich psychosomatischer Auswirkungen Kriterien zur Lernorganisation abgeben. Es fehlen Untersuchungen über die Persönlichkeitsanteile, die jemanden bewegen, in der Erwachsenenbildung aktiv zu werden und die durch Erwachsenenbildung befriedigt werden wollen.

Lernen selbst gehört so unmittelbar zu den grundlegenden Legitimationsfiguren unseres gesellschaftlichen Lebens (wer sich dem Lernen entzieht, ist schnell stigmatisiert und asozial), daß das Identitätshindernde, das Persönlichkeitshemmende, das Pathogene in der Lernorganisation kaum wahrgenommen wird. Eine Pathologie der Erwachsenenbildung ist noch nicht geschrieben. Doch zeigen Einzelfälle, wie zerstörend Lernen auch in der Erwachsenenbildung sein kann.

Eine Didaktik, in deren Mittelpunkt lebendig atmende und verletzbar Menschen (und nicht vor allem Lernziele, Inhalte und Verfahren) stehen, wird nach sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen suchen, die das Pathogene entdecken und vermindern helfen in der Hoffnung, daß erwachsene Lerner dann ihre Didaktik selber machen.

Literatur

- 1 Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart 41970.
- 2 Andreski, St.: Die Hexenmeister der Sozialwissenschaften. München 1974.
- 3 Bönsch, M.: Grundzüge einer materialistischen Didaktik, in: Neue Unterrichtspraxis 6, 1974, 347–357.
- 4 Brandenburg, A.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974.
- 5 Cube, F. v.: Kybernetische Didaktik als Instrument politischer Bildung, in: Materialien zur politischen Bildung 4, 1973, 29–38.

-
- 6 Doerry, G.: Metakommunikation in Lerngruppen. Studieneinheit im SESTMAT der PAS. Bonn/Frankfurt 1975.
 - 7 Dohmen, G.: Wie lernen Erwachsene?, in: Unterrichtswissenschaft 3, 1975, 1–11.
 - 8 Gerl, H.: Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht. Studieneinheit im SESTMAT der PAS. Bonn/Frankfurt 1975.
 - 9 Groothoff, H. H./Wirth, I.: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Paderborn 1976.
 - 10 Heimann, P. u.a.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ⁵1970
 - 11 Hubermann, A.M.: Wie verändern sich erwachsene Lerner?, in: Unterrichtswissenschaft 3, 1975, 14–38.
 - 12 Louis, B.: Unterrichtliche Steuerung und Selbständigkeit des Denkens. München 1974
 - 13 Mader, W.: Didaktik contra Curriculum?, in: Materialien zur politischen Bildung 3, 1975, 27–31.
 - 14 Ders./Weymann, A.: Erwachsenenbildung – Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975.
 - 15 Niggemann, W.: Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg 1975.
 - 16 Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
 - 17 Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967.
 - 18 Ders.: Wie Erwachsene lernen, in: Unterrichtswissenschaft 3, 1975, 39–51.
 - 19 Ders./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971.
 - 20 Veres-Muckel, M.: Lernprobleme Erwachsener. Stuttgart 1974.

Rolf Arnold

Deutungsmuster

Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs

1 Vorbemerkung

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gewinnt der Begriff des Deutungsmusters zunehmend an Bedeutung, ohne daß mit dieser Popularität eine ausreichende Klarheit hinsichtlich seiner theoretischen und methodologischen Bezüge festgestellt werden kann. Es lassen sich insbesondere zwei Verwendungszusammenhänge des Deutungsmusterbegriffs feststellen: Die qualitativ orientierte Bildungsforschung (z.B. HEINZE u.a. 1980), die die Alltags- und Lebensweltbezogenheit zum methodologischen Leitprinzip erhebt (u.a. BAACKE 1978; LENZEN 1980), und die erfahrungs- bzw. subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik (HOLZAPFEL 1982; TIETGENS 1981, S. 104ff.) verwenden diesen Begriff zur Erfassung subjektiver Vorstrukturen. In beiden Fällen geht es um die faktisch-alltäglichen Deutungsmuster von Angehörigen sozialer Gruppen, die ihre Lebenswelt selbst deutungsmäßig erschließen und aus ihrer Lebenswelt heraus agieren. Stellt sich im ersten Fall dieses Anliegen in dem Anspruch dar, die Binnenperspektive der Untersuchten zum Forschungsgegenstand zu erheben (vgl. HURRELMANN 1983), so im zweiten Fall in dem Bemühen einer „sozialwissenschaftlich orientierten Didaktik“ (MADER 1980, S. 340), das erfahrungsgeprägte lebensweltliche Alltagswissen der Lernenden als Anknüpfungsebene teilnehmerorientierten oder subjektorientierten Lernens aufzugreifen. Deutungsmuster werden in diesem zweiten Fall als ernstzunehmende Faktoren im Lernprozeß verstanden, die bereits eine Teilnehmerorientierung als Antizipation ermöglichen (vgl. u.a. TIETGENS 1980, S. 199ff.). Einen besonderen Stellenwert erhalten in diesem Zusammenhang didaktische Lebensweltanalysen (vgl. ARNOLD/WIEGERLING 1983), die die Themen, Lernchancen, Lernbarrieren und Verwendungssituationen für Bildungsmaßnahmen verdeutlichen und für die Programm und Veranstaltungsplanung fruchtbar werden lassen. Beide Verwendungszusammenhänge des Deutungsmusterbegriffs sind somit durch eine „reflexive Wende“ (SCHULTZ 1982) gekennzeichnet, die anstelle „objektiv“ vorgegebener bzw. generalisierbarer Anforderungen und Strukturen in stärkerem Maße wieder das Individuum mit seinen alltäglichen Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt.

Wie so häufig in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geht auch die inflationäre Verwendung des Deutungsmusterbegriffs mit einer abnehmenden Bedeutungsschärfe einher. Aus diesem Grunde ist eine begriffliche Klärung

dringend erforderlich. Bevor wir uns ihr im einzelnen zuwenden, sind noch zwei erklärende Vorbemerkungen zu unserer Vorgehensweise notwendig:

(1) Die Sammlung und Auflistung der Bedeutungselemente, die den Deutungsmusterbegriff inhaltlich zu präzisieren vermögen, soll nicht den Eindruck erwecken, es gäbe bereits eine Konvention im Gebrauch dieses Begriffs. Davon kann keine Rede sein. Deshalb geht es bei der folgenden Bedeutungsanalyse auch lediglich darum, durch die Bezeichnung und Begründung der inhaltlichen und damit auch theoretischen Elemente des zunächst unscharfen Vorstellungsinhalts eine einheitliche Begriffsverwendung anzubahnen. Unsere Ausführungen beanspruchen dabei nicht, Lösungen in der Form verbindlicher Festlegungen darzustellen, sondern entwickeln vielmehr einen Definitionsvorschlag für die zu leistende begriffliche Klärung.

(2) Zwar werden im Rahmen der begriffslogischen Analyse theoretische Bezüge des Deutungsmusteransatzes deutlich, doch kann dadurch eine vertiefte theoretische Entfaltung seiner metatheoretischen Bezüge nicht ersetzt werden (vgl. Abschnitt 4).

Es geht in diesem Beitrag somit um die Klärung folgender Fragen:

- Was sind Deutungsmuster? Durch welche Bedeutungselemente ist dieser Begriff bestimmt? (Abschnitt 2)
- Welchen metatheoretischen Konzeptionen ist der Deutungsmusteransatz verbunden? (Abschnitt 3)
- Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Deutungsmusteransatz, und welchen spezifischen Erkenntnisgewinn ermöglichen Deutungsmusteranalysen gegenüber anderen Formen der Bewußtseinsanalyse? (Abschnitt 4)

2 Zum Deutungsmusterbegriff

Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält.

Diese vorgehende Umschreibung dessen, was der Begriff des Deutungsmusters u.E. beinhaltet, gibt einen nur groben Überblick über die theoretischen und methodologischen Bezüge, in die dieser Begriff eingebettet ist. Diese sollen zunächst durch eine Betrachtung seiner einzelnen Bedeutungselemente im Sinne einer begriffslogischen Analyse (vgl. HÜLST 1975, S. 19) skizziert und in den folgenden Abschnitten differenzierter entfaltet werden.

Der Deutungsmusterbegriff kann durch folgende zehn Bedeutungselemente

in einer vorläufigen Bestimmung näher präzisiert werden:

- (1) das Element der *Perspektivität*,
- (2) das Element der *Plausibilität*,
- (3) das Element der *Latenz*,
- (4) das Element der *Reduktion von Komplexität*,
- (5) das Element der *Kontinuität*,
- (6) das Element der *Persistenz früher Erfahrungen*,
- (7) das Element der *Konsistenz*,
- (8) das Element der *gesellschaftlichen Vermitteltheit*,
- (9) das Element der *relativen Flexibilität* und
- (10) das Element der *systematisch-hierarchischen Ordnung*.

(1) Das Element der *Perspektivität* verweist auf das für den Deutungsmusteransatz insgesamt grundlegende Konstitutionsproblem (vgl. Abschnitt 3), d.h. auf den Vermittlungszusammenhang zwischen Wissen (Deutungsmuster) und Wirklichkeit (Lebenswelt/ Gesellschaft). Bei einigen Varianten des Deutungsmusteransatzes wird dabei von einer Bedeutungskonstitution der sozialen Wirklichkeit z.B. im Sinne einer „objektiven Realität der Perspektiven“ (MEAD 1978a) ausgegangen. Ermittlung und Explikation von Deutungsmustern sind nach dieser Sichtweise auf den Nachvollzug der Prozesse der Bedeutungsverleihung aus der Perspektive der handelnden Subjekte bezogen (vgl. EDELSTEIN/KELLER 1982). Die objektive Realität solcher interaktiv entstandenen Bedeutungsverleihung verweist bereits auf die identitätstheoretischen Bezüge des Deutungsmusteransatzes (vgl. ARNOLD 1983, S. 133ff.). Denn die Perspektiven, die das Individuum zu seinem Weltbild integriert, entstehen in der Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Deutungstraditionen signifikanter Bezugsgruppen im Prozeß der Soziogenese. Diese bilden einen „reference set“ (BRIM/WHEELER 1974, S. 16) und markieren den Bezugsrahmen individueller Wirklichkeitsaufordnung und Handlungsbegründung.

(2) Das Element der *Plausibilität* von Deutungsmustern bringt den subjektiven Gewißheitscharakter dieser „im ‚common discourse‘ eingespielten Interpretationsregeln“ (MOLLENHAUER 1976, S. 33) zum Ausdruck. Als elementares soziales Wissen ermöglichen Deutungsmuster für den einzelnen Alltagsplausibilität, d.h., sie helfen ihm, die Elemente der umgebenden Wirklichkeit nach bekannten und bewährten Mustern zu ordnen, und verschaffen ihm Gewißheit darüber, was wirklich ist und wie er sein Handeln entsprechend diesem Wissen ausrichten kann. Sie ermöglichen ihm unmittelbares, quasi-routinisiertes Handeln auch und gerade unter Zeitdruck sowie angesichts problematischer Situationen (vgl. HOLZAPFEL 1978, S. 108).

(3) Das Element der *Latenz* verweist darauf, daß Deutungsmuster im alltäglichen Handlungsvollzug nicht ständig expliziert werden müssen bzw. können und demzufolge als alltägliches Routinewissen den interagierenden Subjekten nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar sind. Sie stellen gleichsam eine „Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewußtseins“ dar, aus der heraus

aktualisierte Deutungen erzeugt, „generiert“ werden (DYBOWSKI/THOMSEN 1977, S. 53). In diesem Sinne unterscheidet P. GSTETTNER eine „genotextuelle“ und eine „phänotextuelle“ Repräsentanz von Deutungsmustern (1982, S. 385). Es läßt sich u.E. vermuten, daß die lebensgeschichtliche Aneignung und Sedimentierung von Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen im Prozeß der Soziogenese zur Ablagerung lebensbereichsspezifischer Grundmuster, gewissermaßen einer Tiefenstruktur latenter Deutungsmuster, führt. L. KRAPPMANN spricht in diesem Zusammenhang von einer „tiefenstrukturellen Verankerung“ der „Verhaltensprinzipien“ (1976, S. 71). Diese Latenz der Deutungsmuster läßt sie als „performanzbestimmende Regelsysteme, nach denen Subjekte Äußerungen generieren“ (NEUENDORFF 1979, S. 8) erscheinen. Auf der Performanzebene treten solche Kompetenzen „im Gewande“ unterschiedlich verbalisierter Deutungen auf, z.B. in Handlungsbegründungen oder autobiographischen Äußerungen. Deutungsmusteranalysen haben demnach solche manifesten Äußerungen von Personen so zu erläutern bzw. zu übersetzen, daß etwas sichtbar wird, das in irgendeiner Weise hinter den Manifestationen wirksam ist.

(4) Das Element der *Reduktion von Komplexität* verweist auf den Sachverhalt, daß die Deutungsmuster des Alltagswissens zumeist in der Form einfacher, zuweilen stereotyper bzw. redensartmäßiger Erklärungs-, Zuschreibungs- oder Wertmuster zutage treten, also vereindeutigend-selegierend, abschirmend und orientierend verfahren. Dabei haben Deutungsmuster „ihre je ‚eigene Logik‘, ihre je eigenen Kriterien der ‚Vernünftigkeit‘ und ‚Gültigkeit‘, denen ein systematisches Urteil über Abweichungen korreliert“ (OEVERMANN 1973, S. 3). Erst indem komplexe Situationen auf bekannte Strukturen und Grundmuster reduziert werden, erfährt der einzelne Sicherheit und Plausibilität im Handlungskontext. Die Überschaubarkeit infolge einer Reduktion von Komplexität ist somit Voraussetzung für die Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen. Im Unterschied zu diesen Alltagstheorien wirken wissenschaftliche Theorien komplexitätserweiternd. Denn während die Aufgabe von Wissenschaft gerade darin gesehen werden kann, Alternativen sichtbar zu machen und damit eine der Bedingungen dafür zu schaffen, daß das Handeln und Denken differenzierter wird und intersubjektiv begründet werden kann, ist das alltägliche Interpretieren handlungsbegleitend, handlungsabsichernd, selegierend und nur insofern komplex und Alternativen reflektierend, als das Interaktionssystem der Handlungsselbstverständlichkeiten, auf das es sich bezieht, dies voraussetzt.

(5) Als lebensgeschichtlich erworbene und bewährte Muster der Weltaufordnung sind Deutungsmuster auf *Kontinuität* angelegt, d.h., es kommt ihnen eine gewisse Stabilität und Beharrungstendenz in der Zeit zu. Man kann vermuten, daß in der Regel Situationen so gedeutet werden, daß keine allzu große Diskontinuität und Inkompatibilität gegenüber bisherigen Selbstverständlichkeiten im Weltbild aufbricht. Dies heißt jedoch keinesfalls, daß Deutungsmuster starre und verfestigte Aufordnungsraster seien, die keinerlei Veränderungen

zugänglich sind. Vielmehr sind sie Bestandteile der subjektiven Normalisierungsbemühungen im Rahmen des Lebenslaufs und unterliegen somit einer permanenten Interpretation und Reinterpretation. Ungeklärt ist allerdings, inwieweit eine Veränderung bzw. „Öffnung von Deutungsmustern“ (TIETGENS 1979, S. 68ff.) z.B. als Überprüfung und Differenzierung vorhandener Deutungen im Wege von Lernprozessen möglich ist oder ob solche Bemühungen durch den stabilen Aspekt der Identität, nicht zuletzt infolge langfristig eingegangener Bindungen zu Bezugsgruppen „boykottiert“ werden.

Fundamentale Änderungen eingelebter Deutungsmuster lassen sich vornehmlich in Lebenskrisen erwarten, in denen die Plausibilität des bisher gültigen Wissens häufig insgesamt eingeschränkt ist. Auf diese „Schaltstellen“-Abhängigkeit der Veränderbarkeit eingelebter Deutungsmuster wird in der Weiterbildungsdiskussion in letzter Zeit verstärkt hingewiesen (u. a. GRIESE 1979; SIEBERT 1983, S. 35ff.). Abgeleitet wird hieraus u.a. eine Erwachsenenbildung, die den einzelnen in Umbruchsituationen (Arbeitslosigkeit, Scheidung etc.) gezielt anspricht, in denen der bestehende Wissensvorrat nicht mehr ausreicht, um mit diesen Situationen fertig zu werden, und neues Wissen zur Bewältigung dieser Situationen erarbeitet werden muß. Wie Erfahrungen einer solchen „alltäglichen“ (WERDER 1980) bzw. „lebensbezogenen Erwachsenenbildung“ (SCHMITZ 1980, S. 45) zeigen, kann jedoch gerade das nachdrückliche Bemühen um die Entwicklung alternativer Deutungsmuster zu dem gegenteiligen Effekt einer Verfestigung bestehender alltagstheoretischer Deutungsmuster führen. Dies ist dann zu erwarten, wenn der Erwachsenenbildner auf einer Konfrontation mit neuartigen Deutungsmustern besteht und dabei die lebensgeschichtlich erwiesene subjektive Funktionalität vorhandener Deutungsmuster zur Stabilisierung der jeweiligen Person-Umwelt-Beziehungen übersieht.

(6) Der Schaltstellenbezug ist in der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern sicherlich der Ausnahmefall. In der Regel hat es die Pädagogik mit auf Kontinuität gerichteten Deutungsmustern zu tun, wobei eine *Persistenz früherer Erfahrungen* sich als besonderes Problem darstellt. Dieser Sachverhalt ist u.a. aus den dem psychoanalytischen Ansatz verhafteten Forschungen zur politischen Sozialisation bekannt (vgl. *Politische Bildung* 1973), wonach besonders die normativen Deutungsmuster offensichtlich einer frühen und gegenüber Änderungen resistenten Prägung unterliegen. In der Forschung zur Erwachsenensozialisation ergaben die Untersuchungen von O. G. BRIM und S. WHEELER, daß Menschen in den Phasen des Erwachsenenalters leichter kognitives Wissen als neue normative Orientierungen erwerben können (BRIM/WHEELER 1974, S. 26f.).

(7) Das Element der *Konsistenz* verweist darauf, daß der innere Zusammenhang der Deutungsmuster, d.h. ihre Struktur, durch Konsistenzregeln geprägt ist, nach denen sich ihre gegenseitige Kompatibilität und Inkompatibilität jeweils bemißt (OEVERMANN 1973, S. 12). Art und Beschaffenheit dieser Konsistenzregeln sind noch nicht hinlänglich erforscht, obgleich die sozialpsycho-

logische Einstellungsforschung hierzu schon zahlreiche Hinweise hervorgebracht hat (z.B. Vermeidung kognitiver Dissonanzen, Rationalisierung, selektive Wahrnehmung etc.). Man kann davon ausgehen, daß bis zu einem gewissen Grade Inkonsistenzen zwischen Deutungsmustern auftreten können, ohne daß eine handlungs lähmende Irritation für das Individuum damit verbunden ist. Vielmehr stellen die identitätspolitischen Techniken eine Vielzahl von Verfahren bereit, mit denen offensichtliche Unvereinbarkeiten zwischen Deutungsmustern vorübergehend oder auf Dauer als nicht existent oder nicht bedeutsam erwiesen und routinemäßig auseinandergehalten werden können. Darüber hinaus sind auch Angleichungen und Modifizierungen von Deutungsmustern zur Herstellung bzw. Wiederherstellung von Konsistenz üblich, eine „Technik“, die auf die relative Autonomie bzw. die epistemologische Eigenständigkeit der Deutungsmuster hinweist. Demnach bemißt sich Konsistenz nicht allein nach Maßgabe der Realitätsadäquanz von Deutungsmustern, sondern auch nach Maßgabe ihrer internen Stabilität.

(8) Das Element der gesellschaftlichen Vermitteltheit verweist auf die ontologische Seite des Konstitutionsproblems (vgl. Abschnitt 3). Deutungsmuster sind nämlich nicht bloß Bestandteile individuellen Bewußtseins, sondern als Produkte der Sozialisation auch „Antwort“ des einzelnen auf einen gesellschaftlich, durch institutionalisierte Handlungsanforderungen vermittelten Deutungszwang. Deutungsmuster sind demnach dadurch gekennzeichnet, daß ihnen Strukturen zugrunde liegen, die eine größere Gruppe von Menschen gemeinsam hat. Mit anderen Worten: Deutungsmuster weisen nicht nur Bezüge zu subjektiv-sinnhaften Relevanzstrukturen auf, sondern beinhalten auch historisch-gesellschaftliche Bezüge. Es läßt sich dabei eine Dialektik zwischen den dem Individuum im Sozialisationsprozeß angetragenen kollektiven Deutungsmustern und den in eine aktive Auseinandersetzung mit diesen eingehenden Absichten und Bedürfnissen konstatieren

Als wesentliches Ziel einer differenzierten Analyse von Deutungsmustern einer sozialen Gruppe kann in diesem Zusammenhang angesehen werden, die kollektiv-gesellschaftlichen Elemente im Bewußtsein einzelner „aufzuspüren“, aus ihrer lebensgeschichtlich spezifischen Prägung „herauszuschälen“ und als tendenziell generalisierbare Strukturen zu begründen. Daneben können biographische Fallstudien auch die Prozesse der interpretativen Einfädung des einzelnen in die gesellschaftlich vorgegebenen Deutungsmuster nachzeichnen. Diese gesellschaftlich vorgegebenen, z.B. berufstypischen Deutungsmuster sind über den institutionellen Kontext der jeweiligen Handlungsbereiche vermittelt. So sieht sich z.B. der einzelne Berufsrollenträger mit mehr oder weniger „institutionalisierten Deutungsmustern“ (MOLLENHAUER 1980, S. 104) konfrontiert, die den Rahmen für die Profilierung eigener Deutungen darstellen. Die lebensgeschichtliche Aufschichtung von Deutungsmustern erfolgt nämlich über sozial festgelegte und institutionalisierte Typisierungssequenzen. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen zum Sozialisationspotential von organisatorischen Handlungskontexten von Interesse, die un-

ter dem Leitthema „heimlicher Lehrplan“ zusammengefaßt werden können. Neuere Studien zum „heimlichen Lehrplan des Betriebes“ weisen darauf hin, daß es so etwas wie durch den organisatorischen Bedingungsrahmen induzierte Moralniveaus (ARNOLD 1983, S. 75) gibt, die die Herausbildung postkonventioneller Moralvorstellungen restringieren und Imperativen vorkonventioneller Moral, wie: „Verkaufe dich möglichst teuer!“ – „Nach uns die Sintflut!“ und „Gebrauche deine Ellenbogen!“ handlungsbegründende Relevanz verleihen (LEMPERT 1981, S. 729).

(9) Das Element der relativen *Flexibilität* von Deutungsmustern bezieht sich auf die Veränderung bzw. Anpassung von Deutungsmustern eines Individuums im Zusammenhang mit seinem tatsächlichen Handeln. Allgemein ist davon auszugehen, daß das sich in typischen Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen darstellende Alltagswissen im Hinblick auf das tatsächliche Handeln eine Orientierungsfunktion erfüllt. Die diesen Definitionsleistungen zugrundeliegenden Deutungsmuster helfen dem einzelnen bei der Interpretation der ihn umgebenden Wirklichkeit und leiten auf der Basis impliziter Wert- und Entscheidungsmaßstäbe sein Verhalten im Alltag. Dieses Orientierungspotential von Deutungsmustern ermöglicht dem einzelnen, sich in einem Wirklichkeitsbereich zurechtzufinden, indem er erkennt, „wo“ er sich befindet und „wohin“ er gelangt, wenn er diesen oder jenen Weg einschlägt. Dabei stehen die Deutungsmuster ständig auf dem Prüfstand der Situationsadäquatheit. Es entstehen neue, abgewandelte und veränderte Deutungsmuster. Inadäquate Deutungsmuster, die zu unangemessenen Handlungen anleiten, werden durch den unbefriedigenden Handlungserfolg kontrolliert und müssen ggf. korrigiert werden. Gleichzeitig erfüllen die Deutungsmuster eine wichtige Schutzfunktion, da sie der internen und externen Handlungsrechtfertigung dienen und dadurch die Kontinuität des Identitätskonzeptes und des Selbstwertgefühles gewährleisten. Aufgrund dieser Schutzfunktion sind Deutungsmuster auch bis zu einem gewissen Grad gegenüber Falsifikation immun. Unbefriedigender Handlungserfolg kann im Extremfall unter Beibehaltung eigener Deutungsmuster uminterpretiert und als Schicksalsschlag, Verschwörungsfolge o.ä. verarbeitet werden. Situationsadäquatheit wird dabei durch Umdefinition der Situation hergestellt.

(10) Das Element der *systematisch-hierarchischen Ordnung* bringt zum Ausdruck, daß die einzelnen Deutungsmuster nicht isoliert und ohne gegenseitige Beziehung im Alltagswissen der einzelnen existieren, sondern vielmehr eine hierarchisch differenzierte Ordnung konstituieren und im Rahmen dieser Ordnung aufeinander bezogen sind. Diese hierarchische Ordnung der Deutungsmustersysteme stellt sich u.E. so dar, daß eine Reihe von Grundmustern im Sinne grundlegender Situations-, Beziehungs- oder Selbstdefinitionen sich nach z.T. lebensbereichsspezifischen Gesichtspunkten differenziert, so daß die Basis dieser Deutungsmusterhierarchie aus einer Vielzahl von spezifischen Definitionsleistungen besteht. Weiter kann angenommen werden, daß Inkonsistenzen zwischen einzelnen Deutungsmustern um so irritierender und verunsichern-

der wirken, je basaler die Hierarchieebene ist, auf der sie zutage treten. Die grundlegenden Deutungsmuster dürften auch die stabilsten Orientierungspotentiale darstellen und deshalb gegenüber Änderungen große Resistenz aufweisen.

3 Theoretische Bezüge eines Deutungsmusteransatzes

Ließ die begriffslogische Analyse mit der Sammlung und Auflistung von Bedeutungselementen des Deutungsmusterbegriffs die Rede von *dem* Deutungsmusteransatz als einem einheitlichen Konzept zumindest vorläufig vertretbar erscheinen, so kann eine solche Einhelligkeit angesichts der unterschiedlichen metatheoretischen Positionen zu seiner Fundierung nur noch schwer überzeugend begründet werden. Unterschiedliche metatheoretische Konzeptionen rücken unterschiedliche der oben erarbeiteten Bedeutungselemente in den Mittelpunkt und führen so zu in ihrer Akzentuierung und in ihren methodologischen Konsequenzen unterschiedlichen Deutungsmusteransätzen.

In einer groben Unterscheidung lassen sich folgende metatheoretischen Richtungen zur Fundierung dieser Varianten des Deutungsmusteransatzes feststellen: 1. Phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen einer *sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* in der Tradition der Verstehenden Soziologie (Wissenssoziologie, Symbolischer Interaktionismus), 2. Konzeptionen im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die theoretischen Probleme einer *Bestimmung von Arbeiterbewußtsein* und 3. die strukturtheoretische *Konzeption einer objektiven Hermeneutik* genuin soziologischer Art (OEVERMANN u.a.). Diese Konzeptionen beinhalten unterschiedliche Sichtweisen zum sogenannten Konstitutionsproblem, d.h. zu der zentralen Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewußtsein.

Das Konstitutionsproblem bezieht sich auf die Dialektik zwischen Wirklichkeit (Lebenswelt, Gesellschaft) einerseits und Wissen (Deutungsmuster) andererseits. Die Frage ist, ob die jeweils erfahrene Wirklichkeit das individuelle Bewußtsein prägt oder ob die Deutungsmuster, über die der einzelne verfügt, nicht vielmehr diese Wirklichkeit erst symbolisch vermitteln bzw. erschließen. Das Konstitutionsproblem verweist demnach letztlich auf die beiden traditionellen Positionen des Realismus und des Idealismus, da Bedeutung im einen Fall als dem bedeutungstragenden Dinge innewohnend, im anderen Fall als Teil des psychischen Prozesses der Bedeutungsverleihung angesehen wird. Grundlegend ist die Paradoxie einer zirkulären, wechselseitigen Vorordnung der ontologischen und der epistemologischen Funktion (RICOEUR) im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen, die H. NEUENDORFF mit folgenden Worten darstellt: „Die Lebenswelt/Gesellschaft ist ontologisch das Fundament, der gründende Boden, aller Wissensbestände, Theorien etc. – insofern sind sie abhängig von diesem Fundament, gründen in ihm; gleichzeitig haben alle Wissenssysteme als Produkte des Denkens epistemologisch ihre eigenen Prin-

zipien der Rechtfertigung für die Konstruktion der Begrifflichkeiten, Idealitäten etc., die auf dieser Grundlage (Lebenswelt/Gesellschaft) aufgebaut werden“ (1979, S. 2).

Die Varianten des Deutungsmusteransatzes unterscheiden sich, so unsere These, darin, ob sie tendenziell eher dem ontologischen oder eher dem epistemologischen Primat im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen den Vorzug geben.

(1) In den unter der Bezeichnung *sozialwissenschaftliche Hermeneutik* zusammengefaßten Ansätzen liegt uns eine Fundierung des Deutungsmusteransatzes vor, die mehr oder weniger explizit von einer „relativen Autonomie der Deutungsmuster“ (NEUENDORFF/ SABEL 1978) gegenüber der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgeht und somit ein epistemologisches Primat (des Wissens gegenüber der Wirklichkeit) konstatiert. Prägnant charakterisiert W. THOMSEN diese relative Autonomie der Deutungsmuster: „Indem das Bewußtsein gesellschaftliche Realität wahrnimmt und verarbeitet, entwickelt es Interpretationen und Regeln der inneren Stimmigkeit, die, nachdem sie sich zu Deutungsmustern verfestigt haben, neue Erfahrungen wiederum aufnehmen und auf objektive Handlungsprobleme antworten“ (1980, S. 359). Deutungsmuster stellen sich demnach als nach relativ autonomen Prinzipien im Subjekt konstruierte Alltagswissensbestände dar, die in sich konsistent sind und Handlungsfähigkeit sichern. In der Tradition der Verstehenden Soziologie (MAX WEBER) stellt dieser Ansatz den Deutungsmusterbegriff in den Kontext wissenssoziologischer sowie symbolisch-interaktionistischer Überlegungen. Das wissenssoziologische Interesse hat das vortheoretische Wissen im Alltagsleben zum Gegenstand und ist in der neueren, philosophisch weniger belasteten (vgl. SCHELER, MANNHEIM) phänomenologischen Tradition von A. SCHÜTZ auf die fundamentale Schicht der Lebenswelt bezogen. Es geht ihr um die Frage, was jedermann in seinem alltäglichen, nicht- oder vortheoretischen Leben weiß (BERGER/LUCKMANN 1980). Insofern steht diese Wissenssoziologie in enger Wahlverwandtschaft mit dem Symbolischen Interaktionismus, der die menschliche Handlungsfähigkeit und das menschliche Handeln durch die sozialisationsvermittelte Teilhabe an Symbolsystemen erklärt. Diese Symbolsysteme konstituieren ein Alltagswissen, womit das Wissen gemeint ist, „was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können“ (*Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* 1973, S. 20).

Mit dem Hinweis auf die „epistemologische Eigenständigkeit von Deutungsmustern“ (NEUENDORFF/SABEL 1978, S. 843) wird in wissenssoziologischen Varianten des Deutungsmusteransatzes bisweilen eine blickverengende Eingrenzung auf die Analyse der empirisch feststellbaren Wissensstrukturen begründet und der Aspekt der gesellschaftlichen Vermitteltheit (vgl. das 8. Bedeutungselement) von Deutungsmustern nahezu völlig ausgeblendet (so etwa DEWE 1982; TIETGENS 1981, S. 104ff.). Solche Ansätze tendieren sehr

stark in die traditionell-wissenssoziologische Richtung eines totalen Relativismus (MANNHEIM) und reduzieren die Fragen nach Entstehung, Adäquatheit und Veränderbarkeit von Deutungsmustern z. B. auf das Problem einer „Balance der Wissensformen“ (TIETGENS 1981, S. 105). Nicht zu übersehen ist hierbei die Gefahr, die Perspektive des Deutungsmusteransatzes insgesamt bewußtseinstheoretisch zu reduzieren und damit den gesellschaftlichen Gehalt bzw. die sozialstrukturelle Einbettung der Interaktion zu wenig zu entfalten. In diesem Defizit kann die Dringlichkeit der Konzipierung eines stärker sozialisationstheoretisch argumentierenden Deutungsmusteransatzes erkannt werden.

Auch symbolisch-interaktionistische Ansätze, die als Spielarten einer verstehenden Soziologie der Gegenwart angesehen werden können (HELLE 1977, S. 98ff.), sind häufig durch eine solche solipsistische Verengung (BLUMER 1973, S. 102f.) gekennzeichnet. Diese Verengung ist in erster Linie bei der existentialistischen Version dieser Ansätze (z.B. STRAUSS, GOFFMAN) festzustellen, während ihre strukturalistische Version offener gegenüber den interaktions- und sozialisationstheoretischen Bezügen ist. Ein solchermaßen verengtes Verständnis der epistemologischen Eigenständigkeit von Deutungsmustern, das sein analytisches Interesse auf die Sphäre des subjektiven Intendierens eingrenzt, impliziert letztlich eine existentialistisch anmutende Überdehnung des Bedeutungselements der Perspektivität (vgl. das 1. Bedeutungselement). Hierin kann ein individualistisch-voluntaristisches Mißverständnis der Meadschen Bedeutungstheorie gesehen werden, das diese auf ihre pragmatistischen Gehalte reduziert und ihre kommunikationstheoretische Grundlegung (vgl. HABERMAS 1981, S. 11ff.) ignoriert. Bedeutungsverleihung und Wirklichkeitsaufordnung werden so zu einer stellungnehmenden Beziehung des einzelnen Subjektes zu seiner Umwelt verkürzt und nicht in den Kontext einer sozialen Interaktion zwischen Subjekten über ihre Umwelt gestellt. Dieser individualistischen Version eines epistemologischen Apriori entgeht die Meadsche Einsicht, daß Bedeutungen kommunikativ entstehen bzw. ausgehandelt werden und den subjektiven Intentionen diese interaktiv erzeugte Bedeutungsstruktur gerade vorausgesetzt ist. Bedeutungen werden von MEAD somit als soziale – nicht individuell zu entwickelnde – Produkte angesehen, die durch die definierenden Aktivitäten interagierender Individuen entstehen, in ihrer historischen „Akkumulation“ als „Geist“ bzw. sozialer Kulturbesitz dem zu sozialisierenden Individuum begegnen und ihm als Auseinandersetzungsmaterial für den Prozeß seiner Identitätsentwicklung zur Verfügung stehen (vgl. MEAD 1978b). Deutungsmuster erscheinen in dieser sozialpsychologischen Sichtweise des Vermittlungsverhältnisses zwischen Wissen und Wirklichkeit mithin im Lichte eines kommunikationstheoretisch erweiterten epistemologischen Apriori, dem die Vorstellung von der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1980) inhärent ist.

(2) In anderem Lichte stellt sich das Vermittlungsverhältnis zwischen Wissen (Deutungsmuster) und Wirklichkeit (Lebenswelt/Gesellschaft) im Zusammen-

hang mit den marxistisch inspirierten Überlegungen zum Arbeiterbewußtsein und zur Arbeiterbildung dar. Hier wird zumeist die gesellschaftliche Vermitteltheit der Deutungsmuster (vgl. das 8. Bedeutungselement) in einer tendenziell deterministischen Sichtweise hervorgehoben, d.h. die Wirklichkeit als Fundament eines „entfremdeten“ bzw. „falschen“ Wissens (ontologische Funktion) betont und die durch das epistemologische Primat charakterisierten Varianten des Deutungsmusteransatzes als bürgerlich-idealistische Aufklärungskonzepte abgelehnt (vgl. ALHEIT/WOLLENBERG 1982, S. 255ff.). In diesem Zusammenhang ist auf die Kontroverse zwischen dem „Erfahrungsansatz“ (NEGT 1971) und dem „Deutungsmusterkonzept“ (THOMSEN 1980) sowie auf die Versuche einer erklärenden Ableitung des „falschen Bewußtseins“ der Arbeiterschaft aus der ökonomischen Formbestimmtheit der Arbeit im Kapitalismus (u.a. OTTOMEYER 1977; VINNAI 1973) hinzuweisen.

O. NEGТ wollte mit dem „Erfahrungsansatz“ durch exemplarisches Anknüpfen an die konkreten betrieblichen Erfahrungen der Arbeiter über eine theoriegeleitete Analyse der jeweiligen politisch-ökonomischen Totalitätsbezüge zur Überwindung der vielfältigen Formen ideologischer Verfälschung des Bewußtseins und zu konkretem Handlungswissen gelangen (NEGT 1971). Da sich die mit diesem Erfahrungsansatz verbundenen Erwartungen in der praktischen Bildungsarbeit nicht erfüllt haben (MARKERT 1982, S. 215) und angesichts einer Wende in der soziologischen Theoriediskussion, die auf die „offenkundig ungelösten Probleme des Verhältnisses von Bewußtsein und sozialer Realität“ (THOMSEN 1980, S. 359) hinwies, fand in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit unter dem Etikett „Deutungsmusteransatz“ ein neues Begründungsmodell Verbreitung, das in stärkerem Maße den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus Rechnung trug, was u. a. in der bereits skizzierten Theorie von der relativen Autonomie der Deutungsmuster (THOMSEN 1980, S.389; NEUENDORFF/SABEL 1978), in der These von der Konsistenz des Alltagsbewußtseins und dem Verweis auf die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit (NEUENDORFF 1979, S. 1) seinen Ausdruck fand. Dieser Ansatz, dem es um die Rekonstruktion, Aufdeckung und Explikation der Strukturen von Symbolisierungsprozessen, die vermittelnd in das soziale Handeln der Arbeiterschaft eingreifen, geht (NEUENDORFF 1979, S. 5), stellt sich damit „geradezu konträr zu jenem ‚Programmbegriff‘ proletarischer Erfahrung, wie er dem ‚Erfahrungsansatz‘ zugrundeliegt (ALHEIT/WOLLENBERG 1982, S. 261). Denn, so wird konkretisiert, außerhalb der unmittelbaren interaktiven Prozesse von Verständigung, Identitätserhalt und Wirklichkeitskonstruktion blieben Strukturen objektiver gesellschaftlicher Realität unbestimmbar; der Kontext der historisch-gesellschaftlich produzierten interaktions- und bewußtseinsformenden Bedingungen entgehe einer solchen präsentisch-interaktionistischen Verengung des Blickwinkels; die Gesichtspunkte der Konsistenz des – möglicherweise falschen – Bewußtseins und der Sicherung individueller Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ließen grundsätzlich die Frage des historischen Materialismus nach den Bewegungsgesetzen und Vermitt-

lungsformen der Subjekt-Objekt-Dialektik unberücksichtigt, so daß sich für W. MARKERT die Frage ergibt: „Ist das Subjekt im DMA (Deutungsmusteransatz; R.A.) – so frage – ich nicht eine Monade, das letztlich nur durch sich selbst und in Interaktionsprozessen zum Klassenbewußtsein kommen kann?“ (MARKERT 1982, S. 221).

Dieser Vorwurf einer *solipsistisch-existentialistischen Verengung* ist uns bereits im Zusammenhang mit den neueren phänomenologisch-wissenssoziologischen Varianten des Deutungsmusteransatzes und der eher existentialistischen Version seiner symbolisch-interaktionistischen Variante begegnet. Er trifft allerdings, wie wir sahen, nur die Ansätze, denen sowohl eine Verabsolutierung der epistemologischen Funktion des paradox-dialektischen Verhältnisses von Wirklichkeit und Wissen als auch des Elementes der Perspektivität von Deutungsmustern unterläuft. Der Verabsolutierung der ontologischen Funktion im Verhältnis von Wirklichkeit und Wissen und des Elementes der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Deutungsmustern, wie sie uns im Zusammenhang mit den marxistisch inspirierten Überlegungen zum Arbeiterbewußtsein und zur Arbeiterbildung aufschien, kann der Vorwurf einer reduktionistisch-*verdinglichenden* Verkürzung von Bewußtsein zum Derivat objektiver Verhältnisse nicht erspart werden. Denn hinter dieser verkürzten Sichtweise steht, wie NEUENDORFF/SABEL kritisch bemerken, „die bewußtseinstheoretisch (und damit auch soziologisch) unhaltbare Behauptung, daß die empirischen Erscheinungsformen der werttheoretisch bestimmten Gesetzmäßigkeit des kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozesses (z.B. Intensivierung der Arbeit, Verschärfung der ökonomischen Krisen) den Mechanismus bilden, der die Verschleierung und Entschleierung der den Mystifikationen des Kapitalverhältnisses unterworfenen Bewußtseinsformen vorantreibt“ (1978, S. 844).

(3) Als weiterführende und zwischen den skizzierten Extremversionen des Deutungsmusteransatzes vermittelnde Variante bietet sich die strukturtheoretische Konzeption von U. OEVERMANN an. Dieser Deutungsmusteransatz vertritt den Anspruch, drei der in den bislang diskutierten Varianten unbefriedigend gelösten Fragen zu beantworten und in einer einheitlichen Konzeption zu integrieren: 1. Er trägt der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Deutungsmustern Rechnung, indem er „die ‚Intervention‘ intersubjektiv gültiger Regeln der Deutung von Sachverhalten im Prozeß der Einstellungsgenese“ (OEVERMANN 1973, S. 10) berücksichtigt und dabei 2. gleichwohl keiner deterministischen Sichtweise dieser Prozesse der sozialen Konstitution von Bewußtsein erliegt; 3. basiert dieser Deutungsmusteransatz auf einer sozialisationstheoretischen Konzeption der Genese von Bewußtseinsstrukturen. Für U. OEVERMANN bietet eine Theorie sozialer Deutungsmuster die Möglichkeit, die soziologische Grundkategorie des Sinns im Hinblick auf die Analyse der Subjektivität von Umweltinterpretationen (interaktions- und sozialisations-) theoretisch zu präzisieren und Deutungsmuster im Sinne einer Rekonstruktion mentaler Strukturen als „soziale Tatsachen sui generis“ empirisch zu ermitteln (1973, S. 2). Dieser strukturtheoretische Deutungsmusteransatz ver-

spricht somit eine Klärung der folgenden beiden Fragenkomplexe: Wie kommt es zur Aneignung sozialer Deutungsmuster in der Ontogenese (= Sozialisationstheorie als Theorie der Bildungsprozesse), und wie lassen sich Deutungsmuster im Sinne latenter Sinnstrukturen (interpretativ) erschließen (= Theorie einer objektiven Hermeneutik)?

Das Problem der Aneignung sozialer Deutungsmuster in der Ontogenese kann in einer Bildungstheorie als „Theorie der sozialen Konstitution des Subjekts in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ (OEVERMANN 1976, S. 34f.) dargestellt werden. Bei dieser Theorie handelt es sich um ein soziologisches Komplement psychologischer Entwicklungstheorien. Eine solche soziologische Theorie ist nach U. OEVERMANN auf die Erklärung der Genese universeller kompetenzartiger Bewußtseinsstrukturen bezogen. Als Entwicklungstheorie impliziert sie gleichzeitig einen Normalitätentwurf („normal sozialisierte Person“), der ihren metatheoretischen Bezugspunkt bildet. Die These von der „sozialen Konstitution der ontogenetischen Entwicklung“ beinhaltet allerdings mehr als die triviale Annahme, daß die Persönlichkeitsentwicklung auf die Einbettung in soziale Beziehungen angewiesen ist. „Sie beinhaltet vielmehr, daß selbst die quasi-universelle Sequentialisierung von Entwicklungsstufen nicht ausschließlich psychologisch immanent, sondern nur unter Rekurs auf quasi-universelle Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion erklärt werden kann. Sie impliziert dabei nicht, daß die psychischen Prozesse und Strukturen ausschließlich zu einem Derivat sozialer Strukturen werden, aber sie beansprucht für die Strukturelemente der sozialisatorischen Interaktion mehr als die bloße Auslöser- und Stimulierungsfunktion inhärent psychologisch strukturierter Entwicklungsprozesse“ (OEVERMANN 1976, S. 43). In dieser Passage wird der Oevermannsche Balance-Akt zwischen einem (z.B. reifungstheoretischen) Solipsismus und einer (z.B. materialistischen) Verdinglichung deutlich – eine Balance, die allerdings auch dieser Ansatz letztlich einseitig auflösen muß. Kompetenzen erwirbt das Subjekt nach diesem Ansatz nicht qua Reifung oder in Prozessen autonomer kognitiver Entwicklung, sondern im Vollzug dialogischer Interaktion. Die Ontogenese stellt sich demnach als „spiralförmig sich nach vorne drehender Kreislauf zwischen objektiver sozialer Strukturebene und subjektiver psychischer Strukturebene“ (OEVERMANN 1979, S. 159) dar, wobei zunächst ungeklärt bleibt, welche dieser beiden Ebenen primär den Sozialisationsprozeß orientiert. Aufgabe einer soziologischen Theorie der Bildungsprozesse ist die Analyse dieser für den Kompetenzerwerb adäquaten Eigenschaften sozialer Strukturen, denen als Verinnerlichungs-„Material“ eine „Erzeugungskapazität“ (OEVERMANN 1976, S. 44) bei der Herausbildung korrespondierender Bewußtseinsstrukturen zukommt. U. OEVERMANN geht letztlich von einem ontologischen Primat dieser latenten Sinnstrukturen von Interaktionssystemen aus, indem er die Ontogenese auf die ursprüngliche soziale Wirklichkeit, in die das Subjekt hineingeboren wird, zurückführt und dabei in u.E. zu starkem Maße von subjektiven, die Strukturschemata variierenden Intentionen der Handelnden abstrahiert. Übersehen wird dabei,

daß „soziale Handlungszusammenhänge Neues aus sich entstehen lassen, Phänomene hervorbringen (können), die nicht schon generativ in ihnen angelegt sind“ (BUDE 1982, S. 139).

In dem Hinweis, die These von der Konstitution der kognitiven Strukturen in der sozialen Struktur der sozialisatorischen Interaktion bis auf die vorsprachlichen Anfänge der vermeintlich monologisch verlaufenden sensumotorischen Entwicklung stringent ausdehnen zu können, mithin die reifungstheoretische Annahme einer Vorausstufung des Subjekts mit einem ursprünglichen Regelbewußtsein (PIAGET) durch die soziologische Annahme einer primären Handlungserzeugung über Interiorisierung und Rekonstruktion von Strukturen des sozialisatorischen Interaktionssystems ersetzen zu können, wird der vereinseitigende „Sprung“ dieser strukturtheoretischen Sozialisationstheorie deutlich. Denn, wie sich am Beispiel der kommunikativen Kompetenz verdeutlichen läßt, gilt es, im Rahmen einer Theorie der Bildungsprozesse das Dilemma aufzulösen, „daß Dialoge, deren Erzeugung die kommunikative Kompetenz der Dialogpartner voraussetzt, ihrerseits für die Entfaltung eben jener Kompetenzen als erzeugt vorausgesetzt werden müssen. Aus diesem Dilemma führt nur eine Theorie heraus, die für den Prozeß der Sozialisation dialogkonstituierende Bedingungen außerhalb des kindlichen Subjekts in den Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion identifiziert“ (OEVERMANN 1979, S. 162).

Die sozialisationstheoretischen Überlegungen von U. OEVERMANN können hier nicht weiter verfolgt werden. Es sollte lediglich die These von der sozialen Konstitution des Subjekts in den Prozessen der sozialisatorischen Interaktion mit ihrem ontologischen Apriori im Konzept einer strukturellen Determination des Subjekts verdeutlicht werden, da diese These gewissermaßen die metatheoretische Basis für die rekonstruktive Deutungsmusteranalyse darstellt. Eine solche Deutungsmusteranalyse behandelt Äußerungen und Einstellungen als „Derivate von Deutungsmustern“, „die als ‚faits sociaux‘ den Handlungssubjekten objektiv gegenübertreten. Diese ‚faits sociaux‘ werden empirisch zwar aus der Gleichförmigkeit individuell-konkreter Meinungen und Einstellungen erschlossen, aber als erschlossene Tatsachen erklären sie dann diese Einstellungen“ (OEVERMANN 1973, S. 11). Diesem Deutungsmusteransatz liegt somit die Unterscheidung zweier Realitätsebenen zugrunde: 1. Die Realität der subjektiven Repräsentanzen, auf der kommunizierbare Deutungen bzw. Äußerungen etc. zutage treten, und 2. die objektive – latente – Bedeutungsstruktur, die die Deutungsmuster umfaßt, die sich über die individuell repräsentierten Äußerungen durchsetzen (vgl. OEVERMANN u.a. 1980, S. 19). Die Rekonstruktion solcher objektiv-latenten mentalen Strukturen (Deutungsmuster) wird von U. OEVERMANN als Programm einer objektiven Hermeneutik methodologisch präzisiert. Hierauf kann in diesem Zusammenhang nur kurz eingegangen werden. Mentale Strukturen als durch Interiorisierung der objektiven Struktur der sozialisatorischen Interaktion „erzeugtes“ intentionales Bewußtsein lassen sich an der Oberfläche beobachtbarer Variablenkonstel-

lationen, kundgetaner Deutungen oder sozialen Handelns nicht hinlänglich rekonstruieren. Denn, so stellen U. OEVERMANN u. a. fest: „Die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion konstituiert sich relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen als objektive Struktur sozialer Differenzierung und als objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs. Die latente Sinnstruktur der sozialisatorischen Interaktion deckt sich nur zum Teil mit den innerpsychischen Repräsentationen des sozialen Geschehens im Bewußtsein der beteiligten Subjekte (OEVERMANN u. a. 1976, S. 274).

Ziel und Aufgabe des Verfahrens der objektiven Hermeneutik ist die verstehende Rekonstruktion und Explikation dieser latenten Sinnstrukturen, die sich gewissermaßen hinter dem Rücken der interagierenden Subjekte als Bewußtseinsstrukturen realisieren. Diesem Ansatz ist eine Konzeption des Subjekts eigen, die dieses auf ein „dynamisches Medium der Aktualisierung objektiver sozialer Sinnstrukturen“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 284) reduziert. Soziale Deutungsmuster können aus protokollierten Interaktionen oder narrativen Sequenzen im Wege einer hermeneutischen Auslegung erschlossen werden. Soziale Realität kann als auslegungsfähiger Text angesehen werden (vgl. BUDE 1982, S. 136; GARZ u. a. 1983, S. 127; SOEFFNER 1979). Obgleich das Verfahren der interpretativ-verstehenden Erhellung latenter Sinnstrukturen bzw. latenter Deutungsmuster hier nicht en détail dargestellt werden kann, ist doch zumindest auf die unter Validitätsgesichtspunkten problematische Strategie der „extensiven Sinnauslegung“ im Sinne einer Ausschöpfung aller Textlesarten hinzuweisen. Hiermit ist die durch mehrere Interpretieren und über mehrere Lesedurchgänge erfolgende Sinnauslegung gemeint, wobei protokollierte Äußerungen als von den Intentionen der Handelnden losgelöste soziale Produkte angesehen werden, deren objektiver Sinn demzufolge nicht durch Rekurs auf Bestätigung durch Angaben der beteiligten Personen „verifiziert“ werden kann (OEVERMANN u.a. 1976, S. 275), was gleichwohl nicht die Möglichkeit eines selbstreflexiven Lernens im Sinne einer „zunehmenden subjektiv-intentionalen Realisierung von ‚Lesarten‘ der latenten Sinnstrukturen von Interaktionen“ (OEVERMANN u.a. 1976, S. 286) ausschließt. Letztlich bleiben jedoch die Rationalitätsstandards einer solchen diskursiven Geltungsbegründung sowie die Formalisierung des Rekonstruktions- und Verstehensprozesses vage.

4 Spezifischer Erkenntnisgewinn und methodologische Bezüge von Deutungsmusteranalysen

Abschließend werden wir uns der Frage nach dem spezifischen Erkenntnisgewinn von Deutungsmusteranalysen zuwenden und uns sodann auf zwei zentrale methodologische Problempunkte qualitativer Deutungsmusteranalysen konzentrieren: das Entscheidungsdilemma zwischen Reliabilität und Validität (4.1) und das Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen (4.2).

Für die Beurteilung des spezifischen Erkenntnisgewinns von Deutungsmusteranalysen gegenüber z.B. empirisch-analytischen Formen der Bewußtseinsanalyse sind die Hinweise auf die Hintergründigkeit bzw. Unterschwelligkeit (Latenz, Emergenz, Tiefenstruktur, Grundmuster etc.) wesentlich. Denn aufgrund dieser Latenz scheiden standardisierte Verfahren der Erhebung und Auswertung von Daten über Bewußtseinsstrukturen als dem Gegenstand gegenüber inadäquat aus. Erforderlich sind vielmehr Verfahren, über die sich der jeweilige Fall authentisch zur Sprache bringen kann. Typenbildungen bzw. verallgemeinernde Strukturierungen über einzelne Fälle hinweg können immer erst nachträglich gebildet werden anhand der Gewichtungen, die die Fälle für sich selbst implizit oder explizit vorgenommen haben. In der verstehend-interpretierenden Erschließung solcher hintergründigen Muster ist der spezifische Erkenntnisgewinn von Deutungsmusteranalysen angelegt. Gegenüber einem solchen qualitativ-ganzheitlichen Zugang ist das dominante Generalisierungsinteresse empirisch-analytischer Forschung insofern verkürzt, als diese auf der vordergründigen Ebene „gemutmaßter“ durch das Untersuchungsinstrument ausgelegter Weltansichten (die zumeist die Weltansichten des Forschers widerspiegeln) Zustimmung abrufen, die Aufmerksamkeit auf einen isolierten Zusammenhang vorab definierter Variablen eingrenzt und dadurch ein angemessenes Verständnis subjektiver Relevanzstrukturen und sozialer Prozesse insgesamt häufig bereits im Ansatz verstellt (CICOUREL 1970, S. 152). Deutungsmusteranalysen sind deshalb notwendigerweise qualitative Analysen und implizieren, wie wir noch zeigen werden, eine Subjekttheorie, die eine „Behandlung“ des Forschungsobjektes als Subjekt begründet. Die Ergebnisse repräsentativer Untersuchungen können demgegenüber als Oberflächen-Indizien im Hinblick auf die Richtung, in die Deutungsmusteranalysen „weiterzufragen“ haben, angesehen werden. Sie stellen allgemeine „Richtungshinweise“ bzw. Hypothesen im Hinblick auf die subjektspezifisch sich darstellenden Prozesse und Konstellationen von Weltaufordnung und Identitätspräsentation bereit. Qualitative Deutungsmusteranalysen sind dabei sowohl „Gegenpart“ als auch „Vervollständigung“ der einer quantitativen Methodologie verpflichteten Verfahren (KLEINING 1982, S. 224). Ihr Zugang zum hintergründig Allgemeinen erfolgt über das individuell Besondere (KRAPPMANN 1976). Die Ergebnisse von Deutungsmusteranalysen (Typologisierung, Strukturierung) können deshalb u. E. auch lediglich vorläufigen Charakter im Sinne einer Generalisierung mittlerer Reichweite anstreben. Denn die interpretative Sinnauslegung des Textmaterials gelangt nicht zu einem Ende wie die Verrechnung von Daten. Sie ist prinzipiell unabgeschlossen und kann nur pragmatisch abgebrochen werden, „wenn nach intensiver Bearbeitung des Materials neue Interpretationen sich nicht mehr einstellen“ (OEVERMANN u. a. 1976, S. 287).

4.1 Das Entscheidungsdilemma zwischen Reliabilität und Validität

Die Kritik am interpretativen Paradigma und an den diesem verpflichteten Ansätzen einer qualitativen Sozialforschung weist zumeist darauf hin, daß die entscheidenden Kriterien der Reliabilität und der Validität nicht in ausreichendem Maße beachtet würden. In der Tat können die kaum standardisierten Verfahren qualitativer Sozialforschung dem Reliabilitätskriterium nicht hinreichend genügen. Denn wo die explizite Ausklammerung weitgehender Vorstrukturierung der Erhebungssituation methodologisch gewissermaßen Programm ist, ist die Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Meßvorgang und den subjektiven Einflüssen des Forschers schwer zu kontrollieren. Die empirisch-analytische Interviewmethodologie versucht demgegenüber eine Erhöhung der Reliabilität im Sinne einer Kontrollierung der Einzigartigkeitsfaktoren durch Standardisierung der Interviewbedingungen zu erreichen und glaubt, dadurch die situationsspezifischen Variablen in ihrer Ergebniswirksamkeit bagatellisieren zu können. Demgegenüber gestehen Vertreter qualitativer Ansätze die geringe Reliabilität ihrer Verfahren ein: „Die Reproduzierbarkeit des Ergebnisses unter den gleichen Bedingungen ist zumindest eingeschränkt, da der jeweilige ‚subjektive Faktor‘ eine kaum überschaubar- und ordnenbare Menge von Variablen einbringt“ (BAACKE 1978, S. 18).

Was bedeutet dieses keineswegs nur für verstehende Ansätze geltende Problem der Reliabilität qualitativer Verfahren für die „Wissenschaftlichkeit“ einer dem interpretativen Paradigma verpflichteten Deutungsanalyse? Ist bei den Verfahren der qualitativen Sozialforschung von einer eingeschränkten Reliabilität auszugehen, so ergibt sich hinsichtlich ihrer Validität ein umgekehrtes Bild. Hier erlaubt gerade die weitgehende „Hereinnahme“ des subjektiven Faktors eine optimale Entsprechung zwischen dem, was erfaßt werden soll (subjektive Binnenperspektive bzw. Deutungsmuster), und dem, was tatsächlich erfaßt wird. Bezogen auf die Ermittlung handlungsorientierender und handlungslegitimierender Deutungsmuster erweist sich demnach eine offene, unstrukturierte Gesprächsführung (qualitatives Interview) als adäquatere Methode zur Generierung bzw. Aktualisierung solcher Binnenperspektiven, während durch eine starke methodische Vorstrukturierung ohnehin bestehende Hemmungen beim Informanten eher noch verstärkt werden dürften. Das Streben nach interpersonaler Verbindlichkeit als einzig verlässlicher Basis von Erkenntnisfortschritt ist deshalb dahingehend zu modifizieren, „daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjektes in Geltung läßt“ (HOFFMANN-RIEM 1980, S. 339). Ein Sozialforscher, der in diesem forschungsthematischen Bereich (Deutungsmuster- bzw. Bewußtseinsanalyse) arbeitet, sieht sich somit bei der Entscheidung zwischen normativem und interpretativem Paradigma vor das Dilemma zwischen Reliabilität und Validität gestellt. Bei der Entwicklung eines Verfahrensmodells für die Interviewdurch-

führung muß er dieses Spannungsverhältnis irgendwie ausbalancieren (CI-COUREL 1970, S. 115). Dieses „Entscheidungsdilemma (WINDOLF 1979, S. 55) läßt ihm keine andere Wahl, als einige der von der empirischen Sozialforschung entwickelten Standards zu „verletzen“. „Fällt die Entscheidung für ein offenes, wenig standardisiertes Interview – etwa um dem Gesprächspartner ein möglichst weites, nicht durch eigene Theorieansprüche verstelltes Artikulationsfeld zu belassen –, wird die Auswertung der Daten auf enorme Schwierigkeiten stoßen, und die Reliabilität des Verfahrens wird ernsthaften Zweifeln ausgesetzt sein. Bevorzugt man ein stringentes Auswertungsverfahren, das der individuellen Interpretationswillkür wenig Spielraum läßt, ist die Form des Interviews durch diese Wahl vorentschieden: Das Interview wird durch geschlossene Fragen und Standardisierung weitgehend strukturiert sein müssen, und in diesem Fall wird man die Validität des Verfahrens bezweifeln können“ (WINDOLF 1979, S. 55).

Diese idealtypische Dichotomisierung der methodologischen Spannungslage zwischen Reliabilität und Validität darf jedoch nicht so verstanden werden, als wären qualitative Verfahren per se situationsbelassend und würden automatisch Validität garantieren.

Vielmehr kann diese durch Suggestivfragen und bürokratische Leitfadesteuerung in mindestens ebenso großem Maße gestört werden wie bei standardisierten, situationsverändernden Techniken. Darüber hinaus wirft die Komplexität der in qualitativen Erhebungen ermittelten Daten die Frage auf, wie diese im weiteren Fortgang des Forschungsprozesses noch sinnvoll bearbeitet werden kann, denn der bewußt praktizierte Verzicht auf Standardisierung in der Erhebungsphase hält das Problem der Vergleichbarkeit virulent und verlagert es in die Auswertungs- bzw. Interpretationsphase, die sozusagen als Krisenpunkt des gesamten Vorgehens vorprogrammiert ist.

4.2 Das Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen

Die Frage, wie man von den Informantenäußerungen im Interview zu relevanten und begründeten Schlußfolgerungen im Hinblick auf die Art und typische Verwendungsweise von Deutungsmustern gelangen kann, läßt es erforderlich erscheinen, die Rolle der Theorie im Rahmen der Geltungsbegründung sowie die Rolle des Informanten als Subjekt im Forschungsprozeß näher zu bestimmen.

Während nach der Vorstellung des hypothetisch-deduktiven Ansatzes der empirisch-analytischen Sozialforschung die Gewinnung gültiger Aussagen im Wege der Überprüfung der die vorgängig entwickelte Theorie konstituierenden Hypothesen erfolgt, Theorie demnach als *Deduktionsbasis* zur Subsumption singulärer Ereignisse verstanden wird, impliziert demgegenüber ein qualitativer Forschungsansatz ein Verständnis, das Theorie als *Interpretationsfolie* darstellt. Ausgegangen wird dabei von der Theoriegebundenheit sowie von

der Prozeßhaftigkeit allen Erkennens. Der Hinweis auf die Theoriegebundenheit des Erkennens wendet sich in erster Linie gegen das naiv-positivistische Vorurteil, das die epistemologische Unabhängigkeit der Tatsachen, an denen Theorien überprüft werden sollen, unterstellt und damit die Theorievermitteltheit dieser empirischen Prüfbasis selbst ignoriert. Die Theorievermitteltheit des Erkennens legt deshalb ein Paradigma nahe, das die Gewinnung gültiger Aussagen nicht als statische Deduktion, sondern als zyklischen Interpretationsprozeß organisiert, wobei sich die Gültigkeit der Vormeinungen bzw. der theoretischen Vorannahmen in einem Prozeß der Applikation und Reapplikation selbst erst herausstellt. Dieser Interpretationsprozeß verlangt allerdings eben jene „Spontaneität subjektiver Phantasie, die im Namen objektiver Disziplin geahndet wird“ (ADORNO 1961, zit. nach RITSERT 1975, S. 85). In einem zyklischen Gang der Analyse werden die die Interpretation vorgängig leitenden Regeln bzw. Standards, nach denen sich die Gültigkeit der Ergebnisse bemißt, präzisiert. Bei einem solchen *hermeneutischen Modell der Geltungsbegründung* „(ist) die Rechtfertigung dieser vorgängigen Standards nicht etwa ausgeschlossen, vielmehr erlaubt gerade der Verzicht auf Definition eine fortlaufende Selbstkorrektur des diffusen Vorverständnisses im Fortschritt der Explikation vorliegender Texte. Die Interpretation wirft das Licht eines wachsenden Verständnisses vom Text auf die Maßstäbe, mit denen er zunächst erschlossen wird, zurück. Der hermeneutische Gang der Auslegung selbst erbringt mit der Anpassung der anfänglich angelegten Standards auch deren Rechtfertigung“ (HABERMAS 1976, S. 257). Mit anderen Worten stellt sich die Gültigkeit des in die Theoriefolie eingegangenen Vorverständnisses sowie der aus z. B. Interviewtranskripten ermittelten Bedeutungsgehalte (Deutungsmuster) in einem zyklischen Prozeß heraus, in dem sich die theoretischen Vorentwürfe hinsichtlich ihrer Relevanz zur Erklärung dieser Bedeutungsgehalte bewahren müssen und gleichzeitig durch diese selbst differenziert bzw. detailliert werden.

Das Problem der Geltungsbegründung stellt sich nicht nur auf der Ebene des Einzelfalles (interne Validität), sondern als Problem der Repräsentanz auch auf der Ebene der parallel vergleichenden Interpretation mehrerer Fälle (externe Validität). Geht es auf der Einzelfallebene vornehmlich um die Frage des angemessenen bzw. gültigen Verstehens des jeweiligen Falles (Ideographie), so steht auf der mehrere Einzelfälle übergreifenden Ebene die Frage der Verallgemeinerung vergleichend gewonnener Aussagen im Vordergrund (Nomothese). Es geht demnach um das *Verhältnis von Subjektspezifität und Repräsentanz*, d.h. um die Frage, ob „man überhaupt aus Erzähltem etwas lernen (kann), das darüber hinausgeht, das Erzählte angemessen zu verstehen?“ (BAACKE 1978, S. 20). In unseren bisherigen methodologischen Überlegungen zur Deutungsmusteranalyse wurde die Auffassung vertreten, daß gerade die Begrenzung eines qualitativen Verfahrens auf Einzelfälle bzw. auf geringe Häufigkeiten in besonderem Maße geeignet sei, gültige Ergebnisse zu erzielen. Ein solcher „non-frequency-approach“ (RITSERT 1975, S. 24)

impliziert gleichzeitig eine Subjekttheorie, die nicht nur in den überindividuellen Mustern, sondern gerade in den üblicherweise als Residualgröße vernachlässigten individuellen Einzigartigkeitsfaktoren die zentralen Anknüpfungspunkte des interpretationsleitenden Interesses erkennt. Jedes Einzelinterview muß demnach zunächst als einmaliger Fall und dann auch als Segment aus einem Ganzen, vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in die sozialen Strukturen von Lebenswelt und Gesellschaft, das Gruppen von Menschen vergleichbaren Handlungszusammenhängen und vergleichbaren sozialisationserfahrungen unterwirft, analysiert werden. In solchen Kontextgemeinschaften kann auch die Begründung für die Zuverlässigkeit vorsichtiger bzw. tentativer Verallgemeinerungen, z.B. im Sinne konstruktiv-typologischer Analysen (vgl. SZCZEPANSKI 1974), gesehen werden. Entgegen der lange Zeit durch die Sozialisationsforschung struktur-funktionaler Provenienz verbreiteten Vorstellung vom „passiven Subjekt“, das einer Prägung *durch* bzw. Anpassung *an* und Internalisierung *von* gesellschaftlichen Makrostrukturen unterliegt, muß u.E. davon ausgegangen werden, daß sowohl Heranwachsende als auch Erwachsene Deutungsmuster und Verhaltensweisen nicht auf solch passive Weise aus der Umwelt übernehmen, sondern aufgrund einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt Deutungsmuster und (Selbst-)Regulationssysteme ausbilden, die gegenüber ihren „Vorbildern“ neu und subjektspezifisch sind. Allein die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Erfahrungsbereiche (Familie, Freizeit, Schule, Beruf u.a.m.) und die jeweils spezifischen Biographien der einzelnen lassen generalisierende sozialisationstheoretische Aussagen recht spekulativ erscheinen. Die in den jeweiligen Lebensbereichen gesammelten Erfahrungen werden verschieden interpretiert, angeeignet und zu einer spezifischen Subjektivität verarbeitet. Nach diesem sozialisationstheoretischen Paradigmenwechsel vom „passiven“ zum „aktiven“ Subjekt sind „Verhaltensweisen und Orientierungssysteme (bzw. Deutungsmuster; R.A.) ... als spezifische Formen der Bewältigung von Realität (einschließlich aktiver Beeinflussung) zu verstehen, die sich weniger auf einseitig wirkende Umwelteinflüsse („Trichtermodell“), sondern eher auf spezifische Person-Umwelt-Interaktionen („Transaktionsmodell“) zurückführen lassen“ (HURRELMANN/ULICH 1982, S. 9). Eine Deutungsmusteranalyse, die im Sinne eines falsch verstandenen Generalisierungszwanges diese subjektspezifischen Aspekte ausklammert und ihre Aufmerksamkeit lediglich auf die generalisierbaren Aspekte der sozialisationserfahrungen richten würde, hätte einen Informationsverlust in Kauf zu nehmen, der ihre Berechtigung sowie die Gültigkeit ihrer Ergebnisse für ein Verständnis der Ebene individueller Identitätspräsentation in Frage stellen würde. Qualitative Forschungsmethodologie ist deshalb unmittelbar auf eine Subjekttheorie verwiesen, insofern diese die Rolle des Informanten als Subjekt im Forschungsprozeß beschreibbar und wirksam werden läßt und seine Subjekthaftigkeit nicht bereits im Ansatz manipuliert. Hermeneutische Verfahren der Generalisierung, die z. B. im Sinne einer konstruktiv-typologischen Analyse (vgl. ARNOLD 1983, S. 301 ff.) auf eine über die untersuchten Fälle hin-

ausgehende – externe – Gültigkeit bezogen sind, verbleiben in der das Repräsentationsproblem prägenden Spannungslage zwischen externer und interner Validität auf einer Ebene mittlerer Generalisierungsreichweite und weisen im Rahmen explorativer Studien sowohl einer empirisch-analytischen Forschung als auch intensiven Einzelfallstudien (z. B. als Längsschnittanalysen) die offenen Fragestellungen an. Hätten erstere nach Möglichkeit die z. B. konstruktivtypologisch „gebündelten“ Ergebnisse im Hinblick auf ihre externe Validität im Rahmen repräsentativer Untersuchungen weiter abzuklären, so wäre es das Ziel intensiver Einzelfallstudien, die für die ermittelten Typen zu Art, Arrangement und Gebrauch von Deutungsmustern charakteristischen Mittel der Identitätspräsentation noch detaillierter nachzuzeichnen.

Literatur

- ALHEIT, P./WOLLENBERG, J.: Der „Erfahrungsansatz“ in der Arbeiterbildung. In: NU-
ISSL, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S.
245-291.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaft-
liche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie.
Reinbek 1973.
- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explor-
ative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieb-
lichen Bildungspersonals. (Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 17.) Frankfurt
1983.
- ARNOLD, R./WIEGERLING, H.-J.: Zur planungsbezogenen Praxis didaktischer Lebens-
weltanalysen. In: ARNOLD, R./WIEGERLING, H.-J.: Programmplanung in der Wei-
terbildung. Frankfurt 1983, S. 56-59.
- BAACKE, D.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Zum Problem „Lebensweltverste-
hen“. Zu Theorie und Praxis qualitativ-narrativer Interviews. (Werkstattbericht des
Zentralen Instituts für Fernstudienforschung (ZIFF) der Fernuniversität Hagen.) Hagen
1978.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine
Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1980.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In:
Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S. 80-146.
- BRIM, O. G./WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation. Stuttgart 1974.
- BUDE, H.: Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption
einer „objektiven Hermeneutik“. In: ZSE 2 (1982), H.1, S. 134-143.
- CICOUREL, A.V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt 1970.
- DEWE, B.: Zur Wissenssoziologie institutionalisierter Bildungsprozesse. Wissenschafts-
orientierte Informationsstrukturen und erfahrungsgeprägtes Wissen in der Erwach-
senenbildung. In: AXMACHER, D., u.a. (Hrsg.): Beiträge zur sozialwissenschaftli-

- chen Begründung von Bildungstheorie. (Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Bd. 4.) Osnabrück 1982, S. 85-135.
- DYBOWSKI, G./THOMSEN, W.: Praxis und Weiterbildung. Vervielf. Mskr. Berlin 1977.
- EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1982.
- GARZ, D., u.a.: Rekonstruktive Sozialforschung und objektive Hermeneutik. Annotationen zu einem Theorie- und Methodenprogramm. In: ZSE 3 (1983), H.1, S. 126-134.
- GRIESE, H.M.: Identitäts- und Verhaltensänderung bei Erwachsenen. In: GRIESE, H.M. (Hrsg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim 1979, S. 213-243.
- GSTETTNER, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1982, S. 371-392.
- HABERMAS, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. Erwiderung eines Pamphlets. In: ADORNO, TH.W., u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1976, S.235-266.
- HABERMAS, J.: Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.
- HEINZE, T., u.a. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980.
- HELLE, H.J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart 1977.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: KZfSS 32 (1980), S. 339-372.
- HOLZAPFEL, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München 1982.
- HOLZAPFEL, G.: Zur Bedeutung der Begriffe „Alltagswissen“ und „Deutungsmuster“ für eine Didaktik-Theorie politischer Erwachsenenbildung. Vorschlag für ein Arbeitsprogramm. In: DIKAU, J./HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Bericht über eine Tagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung. Berlin 1978. S.108-131.
- HÜLST, D.: Erfahrung, Gültigkeit, Erkenntnis. Zum Verhältnis von soziologischer Empirie und Theorie. Frankfurt 1975.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE 3 (1983), H.1, S. 91-104.
- HURRELMANN, K./ULICH, D.: Aufgaben und Probleme der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1982, S. 5-12.
- KLEINING, G.: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: KZfSS 34 (1982), S. 224-253.
- KRAPPMANN, L.: Typisches im Individuellen. Bericht über Elterninterviews im Sozialisationsprojekt des Instituts für Bildungsforschung. Teil 1. Vervielf. Mskr. Berlin 1976.
- LEMPERT, W.: Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebes. In: ZBW 27 (1981), S.723-738.

- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- MADER, W.: Didaktik und Sozialwissenschaften. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 340-357.
- MARKERT, W.: Abschied vom Klassenbewußtsein? – Anmerkungen zur Literatur über die Kontroverse in der Arbeiterbildung. In: GÖRS, D. (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte. München 1982, S. 213-230.
- MEAD, G.H.: Die objektive Realität der Perspektiven. In: GADAMER, H.-G./BOEHM, G. (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt 1978, S. 152-168. (a)
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt ³1978. (b)
- MOLLENHAUER, K.: Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik im Alltag. Stuttgart 1980, S.97-112.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München ³1976.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbewegung. Frankfurt ⁵1971.
- NEUENDORFF, H.: Bemerkungen zu Differenzen zwischen Deutungsmusteransatz und Relevanzstrukturkonzept. Unveröff. Mskr. Dortmund 1979.
- NEUENDORFF, H./SABEL, C.: Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster. In: BOLTE, K.A. (Hrsg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages in Bielefeld. München 1978.
- OEVERMANN, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröff. Mskr. Frankfurt 1973.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976. S. 34-52.
- OEVERMANN, U.: Sozialisationsstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationsstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Sonderheft 21 der KZfSS. Opladen 1979, S. 143-168.
- OEVERMANN, U., u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: LEPSIUS, R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1976, S. 274-295.
- OEVERMANN, U., u.a.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: HEINZE, T., u.a. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte Bensheim 1980, S. 15-69.
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek 1977.
- Politische Bildung- Politische Sozialisation.* (Reihe b: e-tabu) Weinheim 1973.

-
- RITSERT, J. : Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt 1975.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer als Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. (Tagungsberichte der Universität Bremen. Nr. 6.) Bremen 1982.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung. Wissenschaft und Lebenshilfe. In: b:e 13 (1980), H. 5, S. 54-59.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie . Frankfurt 1974.
- SOEFFNER, H.-G.: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.
- SZCZEPANSKI, J.: Die biographische Methode. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 4: Komplexe Forschungsansätze. Stuttgart ³1974, S. 226-252.
- THOMSEN, W.: Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 358-373.
- TIETGENS, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979.
- TIETGENS, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: BRELOER, G., u.a. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177-235.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- VINNAI, G. : Sozialpsychologie der Arbeiterklasse. Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß. Reinbek 1973.
- WERDER, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim 1980.
- WINDOLF, P.: Probleme der Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten. In: HEINZE, T. (Hrsg.): Lebensweltanalyse von Fernstudenten. (Werkstattbericht des ZIFF.) Hagen 1979, S. 42-67.

Arnim Kaiser

Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung (EB) kommt heute eine Vielzahl von Strömungen und Entwicklungslinien zusammen, die es auf den ersten Blick schwierig erscheinen lassen, von *der* Erwachsenenbildung und damit im weiteren auch von ihrer Didaktik zu sprechen.

Man findet Veranstaltungsformen und Konzeptionen, die sich zurückverfolgen lassen auf den Ansatz der „Lebenshilfe“ oder Auffassungen, die aus der Arbeiterbewegung herkommen und EB als Schulung (z.B. im Sinne gewerkschaftlicher Arbeit) verstehen. Daneben ist eine Reihe von Veranstaltungstypen nach Prinzipien organisiert, die in gewisser Affinität zu schulischem Lernen stehen – eine Tendenz übrigens, die in der deutschen EB im Gegensatz etwa zu ausländischen Erfahrungen auf erhebliche Vorbehalte gestoßen ist und zum Teil noch immer stößt.

So vielschichtig die *Konzepte*, so differierend sind auch die Veranstaltungsformen in der EB: sie reichen von geschlossenen, längerfristigen Kursen (z.B. im Rahmen der Umschulung) über Kurzlehrgänge und -veranstaltungen (z.B. Bildungsurlaub) bis zu Tagungen, Seminaren oder Abendveranstaltungen.

Dieses überaus differenzierte Erscheinungsbild setzt sich schließlich bis in die *Adressatenstruktur* fort. Teilnehmer von EB-Veranstaltungen sind Hausfrauen so gut wie Angestellte, Schüler, Lehrlinge ebenso wie Eltern, alte Menschen, Schulscheiterer wie Hobbyschneider und -köche.

Kurz: die Situation in der EB – sei es auf der *konzeptionellen*, der *organisatorischen* oder der *adressatenbezogenen Ebene* – ist derart vielschichtig, differenziert, uneinheitlich, daß nur unter behutsamen Abgrenzungen und mit Einschränkungen allgemeine Aussagen über diesen Bereich gemacht werden können.

Dennoch erscheint mir ein solches Unterfangen nicht aussichtslos. Zum ersten können auf einer sehr allgemeinen Ebene der Betrachtung strukturelle Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Erwachsenenbildungskonzeptionen herauskristallisiert werden: sie ergeben sich aus der Tatsache, daß alle diese Formen unter dem Begriff des Lernens einen gemeinsamen Nenner finden.

Zum zweiten kann man festhalten, daß bei aller Unterschiedenheit im Verständnis der Aufgabe von Erwachsenenbildung und bei Berücksichtigung der Zielautonomie ihrer Träger doch eine Annäherung der Zielvorstellungen bemerkbar ist. Kaum mehr eine Institution in der Erwachsenenbildung, die sich nicht an Zielen wie Selbständigkeit, Mündigkeit, Emanzipation orientiert (zu-

mindest – muß man einschränkend hinzufügen – kann dies auf der rhetorisch-legitimatorischen Ebene von Zielvorstellung konstatiert werden).

Zum dritten schließlich hat sich in der Erwachsenenbildung – sei es bei VHS-Kursen, bei Veranstaltungen der freien Träger oder Weiterbildungsveranstaltungen – das Prinzip des Adressatenbezugs durchgesetzt. Die Lernstruktur der jeweiligen Veranstaltung ist an den Interessen, Bedürfnissen, kurz: an der Situationslage des Adressaten ausgerichtet.

Erwachsenenbildung im Wandel

Wird die Geschichte der Erwachsenenbildung (1) unter einem solchen didaktischen Blickwinkel gelesen, so kann eine Entwicklung verfolgt werden, bei der vortragmäßige, dozierende Vermittlungsformen zusehends durch aktivierende, lernerbezogene, adressatenorientierte Lernprozesse abgelöst wurden. So hat die Erwachsenenbildung von der Volksbildungsbewegung hin zur ‚Neuen Richtung‘ in der Weimarer Zeit eine Wandlung von der Inhalts-, Wissens- oder Kulturorientierung zur Adressatenorientierung durchgemacht. Ähnlich verlief die Entwicklung nach dem Krieg in der Bundesrepublik: von der Kulturorientierung der EB in den 50er Jahren über die ‚Realistische Wende‘ (und damit verbunden dem Qualifikationskonzept) hin zur adressatenorientierten Bildungsarbeit. Bezugspunkt dieser Wandlung ist in heutiger Terminologie ausgedrückt der Situationsbegriff. Lernen von Erwachsenen bedeutet demnach, ihnen nicht irgendwelche, abstrakt als wichtig ausgewiesene Inhalte vorzusetzen, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben und ihnen zu befähigen, Probleme und Anforderungen seiner je eigenen Situation aufzuarbeiten und sie für ihn bewältigbar zu machen.

Der Wandel hin zum Situationsbezug in der EB ist mehrfach begründbar: zunächst sicher einmal in bildungstheoretischem Sinn, sofern mit Bildung ein Persönlichkeitszustand gemeint ist, der dem einzelnen selbständiges Urteil und Entscheidungskompetenz in seiner konkreten Lebenslage zukommen läßt. Daneben ist die Forderung nach Situationsbezug gerade in der EB sehr stark von lerntheoretischen Gesichtspunkten getragen. Wie Untersuchungen und Versuche mit erwachsenen Lernenden ergaben, steigt bei ihnen die Lernmotivation, sofern das Gelernte als praxisrelevant angesehen wird, steigt weiter der Lernerfolg, sofern auf Praxis (Erfahrung) rekurriert werden kann, und steigt das Lernergebnis, sofern praktisch-tätige Lernformen berücksichtigt werden (2).

Schließlich muß auch auf eine Entwicklung in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung hingewiesen werden, die zumindest in Deutschland allerjüngsten Datums ist und für die Pädagogik von weitreichender Bedeutung sein kann. Ich meine die verstärkte Rezeption des Symbolischen Interaktionismus in der soziologischen Theorie und damit verbunden die Hinwendung zu den Alltagssituationen des Handelnden. Ohne auf die Relevanz dieses Konzepts für die

Pädagogik in allen Momenten eingehen zu können – dies wäre Aufgabe einer umfangreicheren, größeren Arbeit – soll für unseren Zweck jedoch festgehalten werden, daß von hier her eine Neubestimmung oder zumindest präzise Fassung des Situationsbegriffs möglich ist. Ich möchte also im folgenden als erstes den Begriff der Situation kurz umreißen und zu klären versuchen, was es heißt, eine Situation zu bewältigen. Im zweiten Schritt sollen dann die grundlegenden didaktischen Prinzipien entwickelt werden, die sich aus dem so explizierten Situationsbegriff ableiten lassen.

Was ist eine Situation?

Zunächst: Was ist eigentlich eine Situation? Der Blick in die Didaktik- und Curriculumliteratur wird auf diese Frage so schnell keinen befriedigenden Aufschluß geben. Eher werden dort Situationstypen aufgezählt, werden Qualifikationen klassifiziert, oder es wird gar einfach von einem unausgesprochenen Konsens ausgegangen, so als wüßte ohnehin jedermann, was eine Situation ist.

Neben Problemen, die sich aus der Suche nach Kriterien zur Differenzierung von Situationen ergeben oder zur Entscheidungsfindung darüber, warum die eine, nicht jedoch gleichermaßen eine andere Situation relevant ist, resultieren unter didaktischem Gesichtspunkt vor allem Schwierigkeiten aus der Frage, wie Situationen in Lerneinheiten repräsentiert werden können. Denn zwischen konkreter Situation und Lernvorgang besteht eine prinzipielle strukturelle Differenz: Das Handeln im Rahmen von Lernprozessen steht nicht unter der gleichen Ernsthaftigkeit und Folgenhaftigkeit wie das konkrete Handeln. Lernen ist gerade dadurch gekennzeichnet, daß erprobt, daß – im weiteren Sinn des Wortes – gespielt, daß Umwege beschritten und Fehler begangen werden können, ohne daß der Betreffende für die Folgen und Nebenfolgen seines Tuns in voller Härte zur Rechenschaft gezogen wird.

Die in Lernprozessen anvisierte Situation ist also nicht die eigentliche, die konkrete, sondern eine reduzierte, vereinfachte, modellhaft oder wie sonst immer dargestellte Situation. Wenn also Situationsorientiertheit des Lernens nicht in dem Sinn verstanden werden kann, als würden Situationen direkt in Lernprozesse umgesetzt, wenn aber dennoch die Forderung nach Situationsbezug bestehen bleiben soll, dann muß der Situationsbegriff anders gefaßt werden. Als Ansatzpunkt hierfür kann die Überlegung gelten, was es eigentlich genau heißt, eine Situation zu bewältigen. Die Antwort fällt unterschiedlich aus, je nachdem, ob es sich um eine Situation handelt, in der etwas hergestellt, oder um eine solche, in der mit Bezug auf den Willen anderer gehandelt (interagiert) wird.

Im ersten Fall ist die Situation bewältigt, sofern das Produkt den technischen Regeln entsprechend hergestellt ist. Situationsbewältigung heißt hier so viel wie über technische oder funktionale Qualifikationen zur Herstellung eines

Produktes zu verfügen. Zunächst bedeutet daher situationsorientiertes Lernen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung, der Umschulung und Ausbildung, die entsprechenden funktionalen oder technischen Qualifikationen zu vermitteln (3).

Wie sieht es dazu im Vergleich beim zweiten Situationstyp aus, bei demjenigen Handeln also, das sich auf den Willen anderer bezieht, sei es in der Form, daß jemand erzogen, etwas ge- oder verkauft, jemand politisch umworben oder mit jemandem ein Alltagsgespräch angeknüpft werden soll. Die Einwirkung auf den Willen des anderen erfolgt hier nicht in der Art einer unmittelbaren, herstellenden Bearbeitung, sondern sie ist indirekter Natur; sie geschieht im Medium von Sinn und wirkt nur – kann man hinzufügen – indirekt durch Sinn. Eine Situation bewältigen heißt daher beim zweiten Typ, Situationen über Sinn begreifen, interpretieren und definieren.

Bei genauerem Hinsehen muß die hier fast dichotomisch wirkende Gegenüberstellung der beiden Situationstypen abgeschwächt werden, da ihre Strukturen nicht so säuberlich getrennt werden können, ohne die tatsächlichen Zusammenhänge in unzulässiger Weise zu vereinfachen. Die abstrakt-isolierte Herstellung eines Produktes ist nicht vorstellbar, vielmehr ist der Handlungsvorgang selbst eingelagert in Interaktionsbeziehungen und ist damit auch von Sinnstrukturen geprägt. Ja, schon die Verwendung eines Werkzeugs, die Ausführung von Arbeitsvorgängen selbst ist nur möglich, sofern sie als Objektivationen von Sinn begriffen werden. Umgekehrt weisen auch unmittelbar auf Sinn bezogene Handlungsformen ein ‚herstellendes‘ Moment, besser: einen technischen Aspekt auf, wie er am fundamentalsten in der Sprachkompetenz und -performanz des Handelnden zum Ausdruck kommt.

Situationen enthalten einen Aspekt des Wissens und des Sollens

Verbindet man beide Dimensionen und hält das Gemeinsame der zunächst unterschiedenen Situationstypen fest, kann man sagen: Situationen sind in Sinn eingelagerte Deutungszusammenhänge, denen ein technisch-funktionales und ein extrafunktionales – oder was das Gleiche meint – ein normatives Moment zukommt. Drückt man es noch einfacher aus, kann man darauf verweisen, daß Situationen einen Aspekt des Wissens und des Sollens enthalten.

Situationen sind also dem Handelnden nur über Sinn zugänglich, sie sind ihm immer nur im Medium von Sinn als wirklich erfahrbar. Damit wird neben dem Begriff der Situation der des Sinns gleichermaßen relevant für die didaktische Reflexion, so daß sich die folgenden Überlegungen nach grundlegenden didaktischen Prinzipien sowohl am Begriff der Situation (zunächst als Alltagssituation verstanden) als auch an dem des Sinns bzw. der Sinnkonstitution orientieren müssen (4).

Lernen von Erwachsenen, Bildungsarbeit mit ihnen ist also auf ihre, man kann

hinzufügen, *konkrete* Situation ausgerichtet, seien es private, berufliche oder politisch-öffentliche Situationen. Situationsbezug des Lernens heißt unter diesem Blickwinkel, die Ausgangslage der Adressaten, ihre Probleme, Bedürfnisse, Interessen ernst zu nehmen. Situationsbezug des Lernens ist also eng verbunden mit dem für die Erwachsenenbildung wichtigen *Prinzip der Betroffenheit*. Hiermit ist gefordert, daß Veranstaltungen in der EB an die von den Lernenden als problematisch empfundenen Situationen anknüpfen, daß sie vom Fragebewußtsein des Erwachsenen in seiner je bestimmten Situation ausgehen und in dieser engen Verbindung zum Lernenden dann auch seine Bedürfnisse tatsächlich treffen. Dies verlangt notwendig bis zu einem gewissen Grad offene Lernkonzeptionen, bei denen schon in der Planungsphase die Adressaten etwa in Form von Vorbereitungsgruppen an der Entwicklung und dem Aufbau der Veranstaltung beteiligt sind.

Führt man die Überlegungen ein Stück fort, so geraten zwei weitere, notwendige didaktische Prinzipien in den Blick. Zum einen erfordert die Aufarbeitung einer als problematisch erfahrenen Situation ihre Einlagerung in größere Sinnzusammenhänge. Eine Erfahrung wird verarbeitet, wenn sie in übergreifende „Sinnprovinzen“ (Berger/Luckmann) integriert wird. Drückt man diesen Gedanken didaktisch transformiert aus, so kann man von hier her die Forderung nach einem umfassenden *Strukturwissen* begründen. Die je einmalige Situation des Adressaten wird durch die Ausweitung auf Strukturwissen in Zusammenhänge gestellt, es können neue Wahrnehmungsperspektiven eröffnet und übergreifende Erklärungsmuster erarbeitet werden. Das Prinzip der Betroffenheit verliert damit – für sich allein genommen – seine Punktualität, seinen Segmentcharakter. Es wird Ausgangspunkt und Endpunkt einer Lernbewegung, die den Weg über das Allgemeine nimmt und so erst zum Bildungsprozeß wird. Zugleich ist mit der Ausweitung auf ein zusammenhängendes Strukturwissen ein weiteres gewonnen. Dadurch, daß die Situation des Betroffenen in Zusammenhänge eingelagert wird, kann sie aus ihrer zunächst als einmalig erfahrenen Stellung herausgehoben und unter Umständen als *Fall* eines Situationstyps angesehen werden. Sie erhält damit *exemplarischen* Charakter. Wird zudem der Rahmen des Strukturwissens so weit gezogen, daß auch die gesellschaftliche Einbettung individueller Situationen transparent wird, dann ist der Begriff des Exemplarischen durchaus in dem beispielsweise von Negt vertretenen kritischen Sinn in die EB eingebracht (5).

Wissenschaftsorientiertes Lernen

Situationsorientierung des Lernens – also Eingehen auf die Betroffenheit des Adressaten, Ausweiten seiner partikularen Erfahrung auf einen Strukturzusammenhang hin und Erhellung des Exemplarischen an der individuellen Situation – all dies erfordert eine bestimmte Art der Aufarbeitung, ein bestimmtes Umgehen mit Information, mit Argumenten, mit Gründen. Vorzügliches, d.h.

ausgezeichnetes Medium der Erklärung von Sachverhalten sind unter unseren historisch-gesellschaftlichen Bedingungen die Wissenschaften. Dieser Tatsache sollte daher durch *wissenschaftsorientiertes Lernen* in der EB Rechnung getragen werden. Nicht deutlich genug kann dabei die Differenz zwischen wissenschaftsorientiertem und wissenschaftspropädeutischem Lernen betont werden. Wissenschaftspropädeutisch ist ein Lernen, das in die Wissenschaften selber, in ihre Grundbegriffe, Methoden, Theorien einführt, das also gleichsam eine Vorübung im Umgang mit Wissenschaft darstellt.

Wissenschaftsorientiert ist dagegen ein Lernen, das zunächst einmal das von WENIGER postulierte Kriterium ernstnimmt, nach dem Inhalte in Lernprozessen vor wissenschaftlichen Erkenntnissen bestehen können müssen (sog. „Wahrheitskriterium“). Darüber hinaus impliziert diese Art von Lernen aber auch, daß Erkenntnisse, Erklärungsmöglichkeiten von Wissenschaft abgerufen werden können, sofern sie Aufschluß über die anstehenden Sachfragen geben (6). Es wäre eine Verkennung dieses didaktischen Prinzips bzw. fehlgeleiteter Ehrgeiz, wollte der Erwachsenenbildungsdozent einfach den universitären Wissenschaftsbetrieb kopieren oder Beschäftigung mit Wissenschaft zum Selbstzweck werden lassen.

Handlungsorientierung – aber kein Aktionismus

Blickt man an dieser Stelle zurück auf die bisher entwickelten didaktischen Prinzipien – auf das der Betroffenheit, des Strukturwissens, des Exemplarischen und der Wissenschaftsorientierung –, so scheint eine Forderung aus den Augen verloren worden zu sein, die anfangs gestellt wurde: Situationsorientierung des Lernens in der Erwachsenenbildung bedeute, die Betreffenden in die Lage zur Bewältigung ihrer als problematisch empfundenen Situation zu versetzen. Wird dieses Postulat ernstgenommen, dann muß ein weiteres didaktisches Prinzip als unverzichtbar angenommen werden, das der *Handlungsorientierung*. Ja, man kann sogar so weit gehen und es als ‚principe final‘ des Lernvorgangs bewerten, von dem her gesehen den anderen didaktischen Prinzipien nur mittelbare Bedeutung zukommt.

Denn ein Lernen, das nicht auf Handlungsorientierung aus ist, bleibt für den Adressaten folgenlos; umgekehrt gilt jedoch auch, daß Lernen kurzschlüssig wird, wenn es unmittelbar auf Handlung abzielt. Hier ist es dann schon nicht mehr angebracht, von Handlungsorientierung zu sprechen, da die Orientierungsleistung des Lernprozesses erst aus dem Umweg über Strukturwissen und Exemplarizität resultiert. Eher nähert sich ein solches Lernen Formen von Aktionismus.

Mit dem Prinzip der Handlungsorientierung – wird es in vollem Umfang didaktisch berücksichtigt – kommt neben der mehr kognitiven Seite auch der methodisch-instrumentelle Aspekt des Lernens zur Geltung. Handlungsorientierung erfordert nämlich auch die Einübung in Handlungsformen, wozu die Fähig-

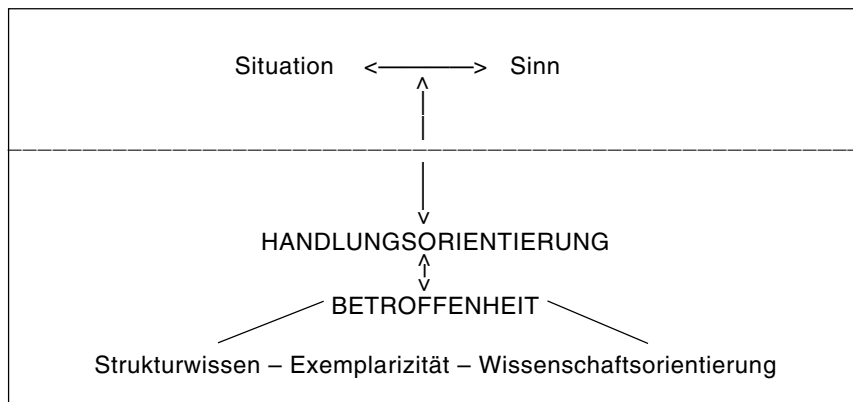
keit zur Informationsbeschaffung so gut gehört wie die Erprobung von Diskussionstechniken, der Umgang mit Institutionen, die Koordination von Interessen, die Erarbeitung von Lerntechniken u.a.m. (7).

Handlungsorientierung enthält also eine Art der Reflexion auf das Tun, es hat Entwurfcharakter, ist also – wie SCHÜTZ es ausdrückt – ein Handeln *modo futuri exacti*. Diese reflexive Haltung kann aber nicht bloß auf das zukünftige Handeln beschränkt bleiben, sondern im Sinne des oben geforderten Einbezugs der Adressaten in den Lernprozeß muß auch das vollzogene Handeln in der Lernsituation selbst Gegenstand der Reflexion sein.

Ja, es gibt eine Reihe von Erwachsenenbildnern, die angesichts vieler Restriktionen in diesem Bereich in der Hinwendung auf den Lern- bzw. genauer Interaktionsprozeß selbst die einzige Möglichkeit sehen, emanzipatorische Fähigkeiten anzustreben etwa im Sinne von Selbstaufklärung, Selbstbestimmung, Aufhebung von Fremdbestimmung (8), die jedoch in diesem Fall lediglich aus Interaktionsbeziehungen, aus *vis-à-vis*-Beziehungen resultiert und makrostrukturelle Zusammenhänge nur schwer faßbar werden läßt.

Man kann den Gedanken bis zu diesem Punkt zusammenfassen (vgl. Abb. 1): Mit dem Situationsbegriff und damit verbunden mit dem des Sinns als – man könnte sagen – anthropologisch-didaktischen Schlüsselbegriffen scheint mir ein Ausgangspunkt gewonnen zu sein, von dem her die unterschiedlichen didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung in einen Zusammenhang gebracht und für Veranstaltungen in diesem Bildungsbereich nutzbar gemacht werden können. Auch scheint es mir möglich, mit einer so angelegten Didaktik der Erwachsenenbildung Einseitigkeiten zu vermeiden – sowohl reine Wissensbildung als auch bloßen Aktionismus. Schließlich scheint es auch möglich, einerseits die strukturelle Sonderstellung der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, sie andererseits aber nicht isoliert von den anderen Bildungsbereichen zu halten, sondern in die umfassende Gliederung des Bildungssystems – wie sie beispielsweise im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates vorgestellt wird – einzubeziehen. Möglich scheint mir ein solches Aufeinanderzudenken, da die Prinzipien in dem hier entwickelten Zusammenhang zwar spezifisch für die Erwachsenenbildung sind, sie aber doch Aspekte an Lernprozessen beschreiben, die zum Teil auch in anderen Bildungsbereichen anzutreffen sind. Denn auch im Bereich schulischer Didaktik stößt man beispielsweise auf Prinzipien der Wissenschaftsorientierung oder der Exemplarizität oder im Bereich der Vorschuldidaktik auf das der Handlungsorientierung oder in der Berufsbildung auf das des Strukturwissens. Jedoch müssen in diesem Fall die didaktischen Prinzipien entsprechend den strukturellen Eigenheiten des jeweiligen Bildungsbereichs in ihrem Zusammenhang neu begründet und die Akzentuierungen anders gesetzt werden. Wenn man etwa davon ausgeht, daß die Aufgabe der Schule im Aufbau (Konstituierung) von umfassenden, sekundären Sinnstrukturen besteht, EB es dagegen mit der Modifikation, Vertiefung, Auffrischung vorhandener Sinnstrukturen zu tun hat, dann wird deutlich, daß beispielsweise die Prinzipien der Betroffenheit und des Strukturwissens

Abb. 1: Handlungstheoretischer Ansatz einer Didaktik der Erwachsenenbildung



Die Graphik verdeutlicht noch einmal die Zusammenhänge: Auf der oberen Ebene – der anthropologisch-didaktischen – werden die Prämissen des handlungstheoretischen Ansatzes entwickelt: Situationen über Sinn zu bewältigen. Auf der unteren Ebene – der didaktisch-kursbezogenen – sind die dazu in Beziehung stehenden didaktischen Prinzipien aufgeführt. Zentraler Stellenwert kommt dem Prinzip der Handlungsorientierung (und damit dem der Betroffenheit) zu. Der volle Anspruch des didaktischen Konzepts ist aber erst bei Berücksichtigung aller Prinzipien eingelöst. Legt man einen Schnitt zwischen die Prinzipien der Handlungsorientierung und der Betroffenheit einerseits und den übrigen Prinzipien andererseits, so werden die auch im Text angeführten Fehlformen in der Didaktik der Erwachsenenbildung noch einmal deutlich: Ausschließliches Votieren für Handlungsorientierung und Betroffenheit nähert ein solches Lernen den Formen von bloßem Aktionismus, bei dem eine gediegene Sachaufarbeitung zu kurz kommt; dagegen tendiert ein ausschließlich an Strukturwissen, Exemplarizität und Wissenschaftsorientierung ausgerichtetes Lernen zu abstrakter Wissensvermittlung („Verschulung“), bei der der Adressatenbezug (Teilnehmerorientierung) ausgeblendet ist.

in beiden Bereichen einen ganz unterschiedlichen Stellenwert haben, der letztlich erst aus einer Theorie des entsprechenden Bildungsbereichs voll bestimmt werden kann. Diese kurzen Hinweise sind aus Gründen der Abgrenzung von EB an dieser Stelle aufgenommen, sie führen aber darüber hinaus angesprochen vom Thema fort. Ich möchte daher dieses Problem nicht weiter verfolgen, sondern noch kurz auf die Konsequenzen des hier vorgestellten handlungstheoretischen Ansatzes eingehen. Man kann auf mindestens vier Möglichkeiten hinweisen, wie der Ansatz für die Erwachsenenbildungsarbeit konkret werden kann.

1. *In methodischer Hinsicht:* Durch die Betonung der Handlungsorientierung als didaktischem Zentralprinzip werden methodische Arbeitsformen nahege-

legt, die auch tatsächlich Handlungsspielraum eröffnen. Sie reichen von Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fallanalyse bis hin zu spezifischen Formen der Gruppendynamik, mit denen Handlungsrestriktionen im interaktionellen Bereich aufgearbeitet werden können.

2. *In kursdidaktischer Hinsicht:* Die Aspekte lassen sich in Leitfragen für die Kurs- oder Lehrgangsvorbereitung umsetzen und geben dem Dozenten damit einen ersten Zugang zu Kursgliederung und -aufbau in die Hand. Betont werden muß jedoch, daß dieser erste Schritt bei der Kursplanung nicht in eine geschlossene Lernkonzeption münden darf – was vom handlungstheoretischen Ansatz her ein Widerspruch in der Sache selbst wäre –, sondern probeweise, hypothetisch und prinzipiell offen gehalten werden muß (s. Abb. 2).

Abb. 2: Leitfragen zur Kursvorbereitung

Did. Prinzipien	Leitfragen
Betroffenheit	Welches ist die Ausgangslage der Adressaten? Worin besteht das situative Problem? Geht das Problem mehrere an (Homogenität bzw. Heterogenität der Erfahrung)?
Strukturwissen	Was ist an Wissen nötig, um das Problem in einen erklärungs-fähigen Kontext zu stellen?
Exemplarizität	Wofür kann das Problem (Thema) als exemplarisch angesehen werden? Welche die Adressaten gemeinsam angehenden Grundstrukturen werden erhellt? Wie spielen individuelle und gesellschaftliche (subjektive und objektive) Faktoren ineinander?
Wissenschaftsorientierung	Welche Informationen aus welchen Wissenschaften müssen abgerufen werden? Welche Erklärungsmöglichkeiten können (sollten) angesprochen werden?
Handlungsorientierung	Mit welchen Methoden werden: – Informationen beschafft bzw. zugänglich gemacht; – Wahrnehmungen sensibilisiert (z. B. Rollenspiel, Kontrollierter Dialog, Argumentationswechsel); – Handlungsmöglichkeiten simuliert.

3. *In unterrichtsanalytischer Hinsicht:* Da die Prinzipien das didaktische Feld eines Kurses strukturieren, können sie auch als Fragehinsichten verstanden werden, um im Rahmen von Unterrichts- bzw. Lehrgangsbeobachtung zur Analyse und Erforschung der didaktischen Dimension eines Kurses herangezogen zu werden.

Eine gezielte Forschungsarbeit auf diesem Gebiet könnte einem Problem

abhelfen oder es zumindest abschwächen, das zur Zeit nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern in der Unterrichtsforschung überhaupt ein Desiderat darstellt: Im Vergleich mit den zahlreichen Ansätzen zur Erforschung der interaktionellen Dimension von Unterricht gibt es nämlich kaum ausgearbeitete Verfahren zur Erforschung der didaktischen Struktur von Unterricht bzw. Lehrgängen und Kursen in der Erwachsenenbildung.

4. *In Hinsicht auf eine didaktische Ortsbestimmung der unterschiedlichen Lernsituationen in der Erwachsenenbildung:* Die hier entwickelten Prinzipien sind insofern noch abstrakt, als sie einmal weiter auf die methodische Dimension hin umgesetzt werden müssen (das klang oben schon an). Sie sind es aber zum ändern auch in dem Sinn, daß sie in dieser Form für alle Kurse gelten oder gelten sollten. Die Eigenart eines jeden Kurstyps – beispielsweise eines Sprachkurses im Gegensatz eines solchen zur Elternbildung – erfordert eine Gruppierung, eine Ordnung der Prinzipien nach den Valenzen, die ihnen vom Lerntypus her zukommen. Beispielsweise ist das Prinzip der Wissenschaftsorientierung bei Sprachkursen den anderen bei weitem nachgeordnet, bei einem Kurs zur Berufsbildung dagegen steht es an ausgezeichneter Stelle. Eine auf die Art vorgenommene Charakterisierung der didaktischen Feldstruktur eines Kurstyps wird natürlich auch Auswirkungen auf die Kursplanung, die Lernma-

Abb. 3: Didaktische Feldstruktur unterschiedlicher Kurstypen

Lernsituation	organis. did. Prinzip	neben- (nach-)geordn. Prinzipien
Lehrgang	Strukturwissen Wissenschaftsorient.	Exemplarizität (Betroffenheit)
Sprachkursus	Exemplarizität Strukturwissen	Betroffenheit (Wissenschaftsorientierung)
Politisches Lernen	Betroffenheit Exemplarizität reflexive Lernprozesse	Strukturwissen Wissenschaftsorientierung
Berufl. Umschul. Fortbildung	(Betroffenheit) Strukturwissen Wissenschaftsorientierung method.-instr. Handl.	Exemplarizität
Hobbykurse	Betroffenheit method.-instrum. Handl.	Exemplarizität (Strukturwissen) (Wissenschaftsorientierung)
Ausbilderschulung (Multiplikatoren)	Betroffenheit Exemplarizität Strukturwissen Wissenschaftsorientierung	reflexive Lernprozesse method.-instr. Handl.
Stadtteilarbeit „Offene Lernorte“	Betroffenheit method.-instrum. Handlungsformen	(Strukturwissen) (Exemplarizität) (Wissenschaftsorientierung)

terialien und die methodische Dimension haben. Daher muß der Dozent eine deutliche Vorstellung vom didaktischen Gefüge seines Kurstyps haben, um vom Stellenwert der einzelnen didaktischen Prinzipien her zur begründeten Konzeption der methodisch-interaktionellen Dimension des Kurses zu gelangen (vgl. Abb. 3).

Bisher sind die Ausführungen im zwar weit gezogenen, aber dennoch begrenzten Kreis der didaktischen Reflexion geblieben. Wird jedoch das Argumentationsfeld ausgeweitet und der didaktische Aspekt auf Fragen nach der Aufgabe, den Zielen und der Begründung von Erwachsenenbildung ausgeweitet, dann steht der handlungstheoretische Ansatz notwendig im Vergleich mit anderen Begründungsansätzen zur Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung kein Reparaturbetrieb

Dabei halte ich es grundsätzlich nicht für sinnvoll, die Erwachsenenbildung auf die eine oder andere Aufgabe festzulegen, wie es beispielsweise in der Etikettierung der verschiedenen Ansätze als komplementär, kompensatorisch und politisch-emanzipatorisch zum Ausdruck kommt. Erwachsenenbildung ist nicht bloß ein Reparaturbetrieb für andernorts entstandene Bildungsmängel, sie kann auch nicht allein für aufstiegsorientierte Sozialschichten den entsprechenden Qualifikationsbedarf bereitstellen, und sie ist wenig geeignet als Instrument zur unmittelbaren Durchsetzung politischer Zielsetzungen. Darüber hinaus stimmt auch das Bild des Erwachsenen nachdenklich, das – meist unausgeführt – hinter den jeweiligen Ansätzen steht: entweder das eines Bildungsamputierten (wobei schon die Kriterien, nach denen das Defizit bestimmt wird, oft fraglich sind) oder dasjenige eines ausschließlich Erfolgsorientierten oder eines noch nicht Wissenden, der erst zum Licht der wahren Erkenntnis und des richtigen Bewußtseins gebracht werden muß. Vom handlungstheoretischen Ansatz her dagegen wird der Erwachsene zunächst einmal als derjenige genommen, der er wohl auch ist: als jemand, der durchaus eigene Vorstellungen von seinem Leben hat, der seine eigenen Anschauungen, Meinungen, Interessen mitbringt, der sich jedoch – meist im Zusammenhang seiner konkreten Lebenswirklichkeit – vor bestimmte Probleme gestellt sieht. Erwachsenenbildung sollte in diesem Fall ihr Ziel darin sehen, dem im vollen Umfang des Wortes akzeptierten Erwachsenen seine Wirklichkeit deutbar, beeinflussbar, veränderbar und dadurch bewältigbar erscheinen zu lassen.

Anmerkungen

- (1) Vgl. H. Dräger, Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, Stuttgart 1975. J. Henningsen, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Dokumente, Stuttgart 1960. F. Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4, Stuttgart 1975.
- (2) Aus der zahlreichen Literatur zum Lernen von Erwachsenen vgl. A. Löwe, Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1971. A.G. Brandenburg, Der Lernerfolg im Erwachsenenalter, Göttingen 1974.
- (3) Zum Qualifikationsbegriff im Konzept der beruflichen Bildung: H. W. Kuhn, Qualifikation und Sozialisation in der beruflichen Bildung, Frankfurt/M. 1980
- (4) Der Sinnbegriff, der hier im Rahmen des Alltagshandelns eingeführt ist, wird umfassend entwickelt bei P. Berger, Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969. A. Heller, Das Alltagsleben, Frankfurt 1978. A. Schütz, Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt 1974. Zum Zusammenhang von Sinn und Handeln vgl. A. Strauss, Spiegel und Masken, Frankfurt 1974.
- (5) O. Negt, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1971. A. Brock, H.-D. Müller, O. Negt (Hrsg.) Arbeiterbildung, Reinbek 1978.
- (6) K. Schmitz, Wissenschaftsorientierter Unterricht, München 1977.
- (7) Die Einsatzmöglichkeiten dieser methodischen Arbeitsformen in bezug auf Handlungsorientierung des Erwachsenen sind am Beispiel von Tagungsmaterialien vorgestellt, in: Bildungspolitik als Gegenstand politischer Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 134, hrsg. v. Leiterkreis der evangelischen Akademien in Deutschland, Bonn 1978.
- (8) So z.B. K.-P. Hufer, ‚Praxisschock‘ in der politischen Bildung – am Beispiel einer Kreisvolkshochschule, in: Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 19/79, S. 16.

Horst Siebert

Programmplanung als didaktisches Handeln

1 Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Wird man nach den Aufgaben eines Pädagogen gefragt, so denkt man zunächst an Unterrichten und Erziehen. In der Tat sind das wesentliche pädagogische Tätigkeiten eines Lehrers, aber nicht die einzigen. Er muß ferner Schüler und Eltern beraten, Schüler beurteilen, Schulbücher auswählen, Lehrmaterialien erstellen usw. Außerdem ist die pädagogische Praxis nicht auf die Schule beschränkt. Auch Kultusminister, Eltern, Schulbuchautoren, Fernsehregisseure, Bibliotheksleiter u. a. sind – bewußt oder unbewußt – pädagogisch tätig. Der hauptberufliche Mitarbeiter einer Erwachsenenbildungseinrichtung ist – im Vergleich zum Lehrer – kaum mit der Lehre beschäftigt, er muß vor allem organisierte Lernprozesse planen, ihre Durchführung organisieren und Programme auswerten.

Solche Tätigkeiten schließt der Begriff „didaktisches Handeln“ ein, der von *Flechsig* und *Haller* (1975) propagiert worden ist. „Handeln“ ist dabei – z.B. im Unterschied zu einem nur reaktiven „Verhalten“ – eine bewußte, zielgerichtete Tätigkeit, die nicht nur sichtbares „Tun“, sondern auch Sprechen und Denken einschließt. Berufliches Handeln wird als Arbeit bezeichnet. Dabei ist eine Einheit von Planung, Durchführung und Bewertung einer Handlung, d.h. eine Überwindung der Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit, wünschenswert (vgl. *Duscheleit/Frommann/Volpert* 1979, 249). Didaktisches Handeln ist die bewußte, intentionale Planung, Realisierung und Kontrolle von Bildungsmaßnahmen.

Didaktisches Handeln ist in der Erwachsenenbildung noch vielfältiger als in der Schule: Der Kursleiter bereitet ein Seminar vor und führt es durch; der Regionalleiter in der konfessionellen Erwachsenenbildung sammelt Themenvorschläge und berät Dozenten; der Leiter eines DAG-Bildungswerks vereinbart mit dem Arbeitsamt „Motivierungskurse“ für Arbeitslose; der Direktor eines Landesverbandes arbeitet in einer Kommission an dem Entwurf eines Bildungsurlaubsgesetzes mit. Nicht alle diese Tätigkeiten sind ausschließlich didaktisches Handeln. Aber die Gebührenordnung einer Bildungseinrichtung, die Ausschreibung einer neuen Mitarbeiterstelle, die Bezuschussung von Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche, der Bau eines neuen Volkshochschulhauses – alle diese Entscheidungen sind didaktisch relevante Entscheidungen, die sich auf die Struktur, den Umfang und die Qualität der Bildungsangebote auswirken. Insofern ist eine starre Trennung von Verwaltungsaufgaben und pädagogischen Aufgaben problematisch. Der Pädagoge muß seine Zielsetzungen organisatorisch und verwaltungstechnisch realisieren lernen;

der Verwaltungsarbeiter muß die didaktische Relevanz organisatorischer Regelungen berücksichtigen.

Für viele Tätigkeiten eines Mitarbeiters der Erwachsenenbildung hat sich der Begriff „disponieren“ durchgesetzt. Er kennzeichnet die planenden und organisierenden Aufgaben zur Realisierung von Bildungsangeboten. Ein großer Teil dieses Disponierens bezieht sich auf die Programmplanung. Diese Programmplanung erfordert Entscheidungen über 1. Zielsetzungen und thematische Schwerpunkte der Einrichtung, 2. die Zuordnung, Differenzierung und Stufung von Veranstaltungen (z. B. Grund- und Aufbaukurse, Verbindung von politischer und beruflicher Bildung), 3. die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe und die Teilnehmerwerbung, 4. die Auswahl und Beratung der Dozenten, 5. die Veranstaltungsformen, 6. die Auswahl aus vorhandenen überörtlichen Richtlinien, Zertifikatskursen und curricularen Empfehlungen.

Eine solche Programmplanung kann der Makrodidaktik zugeordnet werden – im Unterschied zur Mikrodidaktik, die eher die Vorbereitung eines Seminars und die eigentliche Lehrtätigkeit bezeichnet. Die Programmplanung stellt das Bindeglied zwischen dem Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und bildungspolitischen, betriebswirtschaftlichen und institutionellen Entscheidungen andererseits dar. Der für die Programmplanung verantwortliche Mitarbeiter muß deshalb sowohl mit den Teilnehmern und Kursleitern als auch mit dem Verwaltungspersonal, den Politikern und „Beiräten“ zusammenarbeiten können. Die eingangs skizzierte Vielfalt didaktischen Handelns läßt sich auch als eine Taxonomie verschiedener Handlungsebenen beschreiben. *Flechsigt* und *Haller* haben eine solche Stufung für eine schulische Didaktik entwickelt (*Flechsigt/Haller* 1975, 14). Ihre Gliederung läßt sich nicht ohne weiteres auf Erwachsenenbildung übertragen, da dieser vierte Bildungssektor weniger institutionalisiert, standardisiert und „verstaatlicht“ ist als das öffentliche Schulwesen. Dennoch sind vergleichbare Ebenen didaktischen Handelns unterscheidbar:

1. implizite didaktische Entscheidungen der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik (z. B. Erwachsenenbildungs-, Bildungsurlaubs-, Betriebsverfassungs- und Arbeitsförderungsgesetz; die Finanzierung von Maßnahmen und Modellversuchen für Arbeitslose, Aussiedler u.a., kulturelle und bildungspolitische Grundsatzprogramme von Gewerkschaften, Kirchen und anderen Trägern der Erwachsenenbildung ...)

2. Selbst- und Aufgabenverständnis von Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung (z.B. „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die Frage nach dem „Proprium“ konfessioneller Erwachsenenbildung, inhaltliche Koordination und Kooperation freier und öffentlicher Träger ...)

3. Programmplanung (z.B. Erstellung eines Arbeitsplans der Volkshochschule, Festlegung von Grund- und Mindestangeboten, Entscheidung von jährlichen Schwerpunktthemen bei kirchlichen oder gewerkschaftlichen Einrichtungen, Motivierung benachteiligter und lernungewohnter Zielgruppen ...)

4. Planung einzelner Lernbereiche (z.B. ein differenziertes Programm der Fremdsprachenkurse oder Bildungsurlaubsmaßnahmen, Entwicklung von Hauptschulabschlußkursen in Strafvollzugsanstalten, Veranstaltungen zur Elternbildung ...)

5. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einzelner Bildungsmaßnahmen (z.B. Ermittlung der Teilnehmergebungen, Begründung und Vereinbarung der Lernziele, Reduktion und Rekonstruktion der Themen und Lerninhalte, Methodenwechsel und teilnehmerorientiertes Lehrverhalten, Steuerung der Gruppenprozesse und Metakommunikation, Medieneinsatz und Wirkungskontrollen ...)

Diese Stufung deutet an, wie vielfältig, komplex und interdependent didaktische Entscheidungen in der Erwachsenenbildung sind und wie der hauptberufliche Mitarbeiter in ein Netz von Einflußfaktoren, Entscheidungsinstanzen und Kooperationspartnern „eingebunden“ ist. Dabei werden die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten zunehmend geringer: „Deutlich wird, daß durch das Ansteigen der Anforderungen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Verlagerung makrodidaktischer Arbeitsvollzüge an zentrale Instanzen eingetreten ist ... In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beginnen sich die Curriculum-Entwicklung und die Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien von der Basis auf zentralere Instanzen zu verlagern“ (G. Strunk 1980, 174). Im folgenden soll die mittlere Ebene der Programmplanung, für die weiterhin vor allem die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter zuständig sind, ausführlicher dargestellt werden. Dabei ist keine praxisbezogene Anleitung zur Programmplanung beabsichtigt, wie sie z.B. in einer Sestmat-Lektion des Volkshochschul-Verbandes vorliegt (E. Schlutz 1976). Hier wird vielmehr eine begrifflich-analytische Strukturierung und Systematisierung der Programmplanung als Aufgabe didaktischen Handelns versucht (vgl. *Pädagogenqualifikation*).^{*}

2 Faktorenmodell der Programmplanung

Für einige Bereiche der Erwachsenenbildung liegen Theorieansätze vor. So versuchen Dirk Axmacher (1974) und andere, die gesellschaftliche Funktion der Erwachsenenbildung politökonomisch zu bestimmen; die Organisationsstruktur der Bildungseinrichtungen ist von Klaus Senzky (1977) systemtheoretisch analysiert worden. Die Berufssituation der pädagogischen Mitarbeiter ist mehrfach mit Hilfe der Professionalisierungstheorie dargestellt worden. Der lernende Erwachsene ist im Rahmen einer Theorie der Erwachsenensozialisation von Hartmut Griese (1979) interpretiert worden. Wilhelm Mader (Mader/Weymann 1975) hat die Lehr-Lernsituation mit Kategorien des Symbolischen Interaktionismus beschrieben ... Die Programmplanung jedoch – eine

* vgl. Quellenverzeichnis

Hauptaufgabe der praktischen Bildungsarbeit – ist theoretisch und empirisch von der Wissenschaft der Erwachsenenbildung stark vernachlässigt worden. Es lassen sich allenfalls Theorieelemente benennen, die für diese Ebene didaktischen Handelns relevant sind. Zu denken ist z.B. an die industriesoziologische Qualifikationsforschung, die die Lernanforderungen der Arbeitswelt untersucht (vgl. *M. Baethge* 1979, 459 ff.). Allerdings können aus diesen Qualifikationsuntersuchungen nur mit Vorbehalten Konsequenzen für die Programmplanung einer Bildungseinrichtung gezogen werden. Eine andere „Nachbar-disziplin“, die theoretisch und empirisch für die Programmplanung relevant ist, ist die Motivationspsychologie (vgl. *C. Karl* 1979, 308 ff.). Allerdings ist es bisher kaum gelungen, diese Motivationstheorien für die Praxis der Programmplanung nutzbar zu machen. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, daß bei der Programmplanung Lerninhalte ausgewählt werden, während die meisten Motivationstheorien eher inhaltsneutral sind.

Anregend könnten sich diejenigen sozialisationstheoretischen Arbeiten auf die Programmplanung auswirken, die sich um eine Lebenswelt- und Lebenslauf-forschung bemühen. In den letzten Jahren hat sich die sozialwissenschaftliche Forschung verstärkt für den „subjektiven Faktor“, die Alltagstheorien, Identitätskrisen, Schaltstellen und Deutungsmuster des Erwachsenen in unserer Gesellschaft interessiert (vgl. *W. Runkel* 1976; *H. Griese* 1979; *L. v. Werder* 1980). Solche Untersuchungen können eine Zielgruppenorientierung der Programmplanung verstärken, wie sie vielfach gefordert wird. Wenn die evangelische Erwachsenenbildung in Niedersachsen die „Schaltstellen des Lebens“ als Schwerpunktthema ihres Bildungsangebots festgelegt hat, so ist hier eine direkte Verbindung zur sozialisationstheoretischen Diskussion erkennbar.

Neuerdings gibt es Versuche, kommerzielle Marketing-Strategien und -Instrumente auf die Programmplanung der Erwachsenenbildung zu übertragen, um Angebote und Nachfrage effektiver zu koordinieren. „Marketing ist eine soziale Beeinflussungstechnologie für Anbieter von Leistungen mit dem Ziel, auf einem Markt Nachfrage auf diese Leistungen hinzulenken“ (*Sarges/Haeberlin* 1980, 7). Gleichzeitig wird versucht, den Bildungsbedarf mit Hilfe dieser Verfahrensweisen systematischer als bisher zu ermitteln.

Keine dieser Wissenschaftsdisziplinen vermag einen theoretischen Rahmen zu liefern, mit dessen Hilfe die Programmplanung in ihrer Vielschichtigkeit zu erklären und zu innovieren wäre. Anfang der 70er Jahre hat man sich von der Curriculumtheorie eine solche Systematisierung und Begründung der Programmplanung erhofft. *Saul Robinsohn* (1967) empfahl eine umfassende Lehrplanreform des gesamten Schulwesens. Er betonte die Verwendungsorientierung und den Qualifizierungswert der Lerninhalte: Zunächst sollten alle Lebensbereiche des Menschen didaktisch erforscht werden, um notwendige Qualifikationen zu entdecken, auf die die Auswahl der Lernziele und Lerninhalte bezogen sein sollte. Ich habe dementsprechend eine Curriculumstrategie zur Programmplanung in der Erwachsenenbildung vorgeschlagen (*H. Siebert* 1974, 81). Nach diesem Verlaufsschema sollten zunächst die theoretischen Voran-

nahmen und Richtziele der Einrichtungen formuliert und begründet werden. Anschließend sollen 1. wichtige Lebenssituationen der Adressaten, 2. Qualifikationsanforderungen und Kompetenzen in diesen Bereichen, 3. die Lernvoraussetzungen, Motive und Deutungsmuster der Zielgruppe und 4. die relevanten Wissensbestände und wissenschaftlichen Beiträge für die Thematik untersucht werden. Aufgrund dieser Planungsdaten sollen dann a) Lernziele vorgeschlagen, b) Lerninhalte ausgewählt, c) Methoden und Medien überlegt werden. Dabei sind Konsequenzen für das Lehrverhalten, aber auch institutionell-organisatorische Auswirkungen zu berücksichtigen. Die vierte und letzte Phase ist die der internen und externen Evaluation (d.h. Wirkungskontrollen in den Bildungsmaßnahmen, aber auch in den Praxisfeldern der Teilnehmer) und eine entsprechende Revision des Curriculums.

Fragt man nach der Relevanz eines solchen Konzepts für eine Theorie der Programmplanung, so sind drei Einschränkungen zu machen: 1. Hier wird eine eher pragmatische Strategie der Entwicklung von Programmen und Lernsituationen vorgeschlagen, die zwar theoretische Annahmen enthält, aber konkrete Ziele und Funktionen der Programmplanung noch nicht ausreichend theoretisch begründet. 2. Dieses Schema ist primär für die Planung einzelner Veranstaltungen und Lernbereiche entwickelt worden. Bei der Planung eines Gesamtprogramms sind stärker institutionelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen (Gesetze, Finanzierung, Konkurrenz u.ä.) zu berücksichtigen. 3. Die zweite Phase der Curriculumentwicklung erfordert aufwendige empirische Analysen von Verwendungssituationen, Qualifikationen und Zielgruppen, die bisher noch nicht vorhanden und auch kaum zu erwarten sind. 4. Aus den Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Lebensbereiche sind Veranstaltungsthemen und Lerninhalte nicht so stringent abzuleiten, wie es ursprünglich erwartet worden ist. Dennoch bleiben zentrale Prinzipien der Curriculumtheorie wie z.B. eine Verwendungsorientierung und eine permanente Revision weiterhin für die Programmplanung gültig.

Wenn also kein Theorieentwurf vorgelegt werden kann, so soll doch wenigstens ein Faktorenmodell zur Diskussion gestellt werden, das die Praxis der Programmplanung zu strukturieren versucht. Solche Modelle, die Strukturen, Prozesse und Funktionen schematisch und vereinfacht darstellen, können eine Vorstufe zur Theoriebildung sein und zur empirischen Überprüfung anregen. *Popp* nennt folgende Charakteristika eines solchen „Konstrukts auf Widerruf“: 1. Reduktion, d.h., komplizierte Sachverhalte werden auf wenige Merkmale und Faktoren reduziert; 2. Akzentuierung, d.h., einzelne Aspekte werden besonders betont; 3. Transparenz, d.h., ein komplexes Feld wird geordnet und überschaubar; 4. Perspektivität, d.h., es herrscht eine Sichtweise vor, die durch andere Perspektiven ergänzt und relativiert werden kann; 5. Produktivität, d.h., das Modell regt zu Überprüfungen und Alternativen an (*W. Popp* 1970, 53 ff.).

3 Kriterien der Programmplanung

Dieses Modell ist zunächst analytisch und nicht programmatisch-normativ. Die Programmplanung erfolgt nach verschiedenen Kriterien, die sich ergänzen, aber auch widersprechen können. Eine Deduktion der Programmplanung aus einem einheitlichen Prinzip ist nicht möglich. Die Programmplanung kann als ein Spannungsfeld von potentiell divergierenden Kräften und Interessen dargestellt werden, wobei der pädagogische Mitarbeiter in der Lage sein muß, zwischen unterschiedlichen Erwartungen und Intentionen zu vermitteln. Wichtige Berufsqualifikationen des Erwachsenenpädagogen sind deshalb ein „Relationsbewußtsein“, d.h. die Fähigkeit, den Zusammenhang verschiedener Faktoren und die Abhängigkeit verschiedener Prozesse zu erkennen (*H. Tietgens* 1978, 8), und eine Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, unterschiedliche Anforderungen auszuhalten. Dabei sollten die Kriterien – und nicht, wie es häufig geschieht, die Bedingungen – die Zielsetzung der Programmplanung bestimmen. Auch wenn die Rahmenbedingungen häufig die Realisierungsmöglichkeiten eines Programms einschränken, sollte ihnen keine „normative Kraft des Faktischen“ zugebilligt werden. Didaktisches Handeln ist zuerst den Bedürfnissen der Adressaten verpflichtet. Dennoch entsprechen die pädagogischen Maßgaben und Schwerpunkte nicht immer den manifesten Interessen der Teilnehmer. Erwachsene sind „Produkte“ einer Sozialisation, d.h., sie interessieren sich zunächst für das, was sie bereits kennengelernt haben und was in ihren Bezugsgruppen und in der Gesellschaft als wichtig und wünschenswert gilt. Man kann sich nicht für etwas interessieren, was man noch gar nicht kennt. Eine Programmplanung muß die artikulierten Interessen aufgreifen und somit eine Dienstleistung erbringen. Gleichzeitig erfüllt die Programmplanung aber auch eine Schrittmacherfunktion, indem sie modischen Trends „gegensteuert“ (*H. Tietgens* 1979c, 143) und z.B. mehrfach solche Themen anbietet, für die auf Anhieb noch keine große Nachfrage besteht. Allerdings ist der Erwachsenenpädagoge nicht ohne weiteres legitimiert, über die wahren Bedürfnisse anderer Menschen und Zielgruppen zu entscheiden. Wohl aber sollte er Angebote machen, die über das Gewohnte und Erwartete hinausgehen. Diese subjektiven Bildungsbedürfnisse müssen nicht mit dem gesellschaftlichen Bedarf an Bildungsangeboten identisch sein. Dieser Bedarf kann aus technisch-technologischen Entwicklungen, aber auch aus politischen und kulturellen Erfordernissen abgeleitet werden. „Beim Bedarfsbegriff ist ein umfassender (gesellschaftlicher Bedarf) und ein engerer Bedeutungsgehalt (ökonomischer Bedarf) zu unterscheiden. Bedarfsorientierung im ersteren Sinne hieße, daß Bildungspolitik die ‚großen‘ gesellschaftlichen Ziele und Bedürfnisse, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, Chancengleichheit und Solidarität, Mitbestimmung und Kommunikation, Arbeit und Konsum (Freizeit) anstrebt“ (*L.R. Reuter* 1978, 7).

Ein solcher gesellschaftlicher Bedarf an politischer Weiterbildung ergibt sich z.B. aus der zunehmenden Komplexität unserer Umwelt. Diese Komplexität

hat zu einer wachsenden Interdependenz der verschiedenen Lebensbereiche und zu einer verstärkten internationalen Abhängigkeit geführt. Gleichzeitig hat damit die Störungsempfindlichkeit unseres Systems zugenommen, und der Staat greift in immer mehr Bereiche planend und steuernd ein. Doch auch diese staatliche Planung kann oft unvorhersehbare Nebenwirkungen nicht verhindern, und sie hat eine verstärkte Bürokratisierung zur Folge (vgl. *W. Strzelewicz* 1977, 7). Dieser beschleunigte soziale und technische Wandel, die wachsende Kompliziertheit und Abstraktheit verstärken Orientierungslosigkeit und existentielle Ängste; sie fördern eine irrationale Flucht in radikale Ideologien, Sekten, Drogen und Alkoholismus. Erwachsenenbildung kann diese Entwicklung nicht unmittelbar aufhalten, aber sie kann Lern- und Orientierungshilfen bei der Frage nach dem Sinn und bei der Suche nach humanen Lösungen anbieten.

Strittig bleibt die Frage, wer faktisch den gesellschaftlichen Bedarf definiert und wie eine Überbewertung ökonomischer Interessen verhindert werden kann. Weithin ungeklärt ist auch, wie solche „objektiv wichtigen“ Themen prognostiziert werden können. Bisher hat die Erwachsenenbildung meist mit einer zeitlichen Verzögerung auf Entwicklungen wie Energiekrise, Umweltzerstörung u.ä. reagiert, aber künftige Probleme nicht antizipiert.

Die Programmplanung der Erwachsenenbildung orientiert sich nicht nur an diesen vier Kriterien, sondern sie wird auch von äußeren Faktoren und Bedingungen beeinflusst. Zwar sind die Einrichtungen in ihrer Programmgestaltung relativ unabhängig, und es gibt kaum direkte staatliche Eingriffe oder Kontrollen. Eine indirekte Einflussnahme erfolgt jedoch durch die Finanzierungsmodalitäten und durch Modellversuche. Als in Niedersachsen politische Bildung zu 100% vom Land bezuschußt wurde, expandierte dieser Bildungsbereich unverzüglich (vgl. *Rechtsgrundlagen*)*. Z.Z. determinieren zahlreiche finanzielle Sondermaßnahmen von Bund, Ländern und der „Bundesanstalt für Arbeit“ für Arbeitslose, ausländische Jugendliche, Aussiedler u.a. das Weiterbildungsangebot. Kaum eine Einrichtung kann auf solche Zuschüsse verzichten. Im allgemeinen sind diese Maßnahmen durchaus auch pädagogisch legitimierbar. Auch wenn der Staat daran interessiert ist, arbeitslose Jugendliche durch Weiterbildung zu „integrieren“ und zu „pazifizieren“, kann das für die Bildungseinrichtung kein Grund sein, eine solche Zielgruppe zu vernachlässigen, auch wenn durch ihre Bildungsangebote Arbeitslosigkeit insgesamt nicht verringert wird.

Dennoch kann die Erwachsenenbildung nicht unkritisch alle Aufgaben übernehmen, für die der Staat Mittel zur Verfügung stellt. Die Erwachsenenbildung gerät sonst in die Gefahr, nur noch „Auftragsbildung“ zu organisieren und zu einer arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Reparaturanstalt zu werden, ohne die geweckten Erwartungen – z.B. Verringerung der Arbeitslosigkeit – erfüllen zu können. Diese mögliche Instrumentalisierung darf nicht verharmlost

* vgl. Quellenverzeichnis

werden: „Angesichts ... der Versuche des Staatsapparats, durch eine verschärfte Selektion diese ‚Abiturienten- bzw. Schülerhalde‘ abzubauen, wird der Weiterbildungsbereich zunehmend zu einem flexiblen Qualifizierungsbereich, der den Anforderungen des Arbeitsmarktes bzw. des ökonomischen Systems wesentlich besser entspricht“ (F. Großmann u.a. 1979, 153). Zwar soll hier keine erneute starre Trennung von Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem oder gar eine Renaissance scheinbar zweckfreier Bildung oder pädagogischer Provinzen propagiert werden. Aber die Erwachsenenbildung benötigt für ihre Programmplanung eine eigenständige Legitimation und sollte versuchen, sich nicht gutgläubig für Staats-, Verbands- oder sonstige Interessen funktionalisieren zu lassen. „Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenige andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen. Das macht sie zu einem besonders sensiblen oder auch – wenn man will – fungiblen Instrument gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Lühr/Schuller 1977, 227).

Um auf unser Faktorenmodell zurückzukommen: Selbstverständlich läßt sich das beste Programm ohne finanzielle Zuschüsse, Räumlichkeiten und geeignete Lehrkräfte nicht verwirklichen. Dies sind zwar Realisierungsbedingungen, aber keine normativen Kriterien. Pädagogisch begründete Kriterien und Maßgaben müssen dafür ausschlaggebend bleiben, ob eine Bildungsaufgabe übernommen wird oder nicht.

4 Praxis der Programmplanung

Die Praxis der Programmplanung erfolgt in einem Spannungsfeld divergierender Tendenzen und Intentionen. Einige dieser Alternativen seien kurz und zugespitzt angesprochen:

4.1 Quantität versus Qualität

Die Weiterbildungspolitik der 60er und 70er Jahre, vor allem aber auch die Gesetzgebung, beabsichtigte eine quantitative Expansion. Angesichts der unzureichenden Versorgung mit Bildungsangeboten und der geringen Bildungsbeteiligung vieler Schichten war ein solcher Ausbau auch vorrangig. Zwar nahm zugleich die Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter zu. Dennoch hatten und haben die meisten von ihnen so viele Bildungsmaßnahmen zu organisieren, daß für eine intensive pädagogische Planung und Betreuung oft nur wenig Zeit verbleibt. So empfiehlt der nordrhein-westfälische Gesetzgeber 1974 erstmals, daß ein pädagogischer Mitarbeiter nicht mehr als 2400 Unterrichtsstunden zu verantworten habe. Auch viele Einrichtungen sind

inzwischen dazu übergegangen, das Programm einzuschränken, um dafür die Qualität der angebotenen Maßnahmen zu verbessern. Für die Erwachsenenbildung sollte nicht gelten, daß ein schlechtes Angebot besser ist als kein Angebot.

4.2 Marktorientierung versus Theorieorientierung

Diese Polarität ist bereits in dem Spannungsfeld der Kriterien angedeutet worden. Eine Erwachsenenbildung, die auf eine freiwillige Teilnahme, auf Teilnahmegebühren und Zuschüsse angewiesen ist, muß sich bei der Programmplanung an der Nachfrage und an manifesten Bildungsbedürfnissen orientieren. Ein theoretisch überzeugendes Programm bleibt wirkungslos, wenn es keine Teilnehmer motiviert.

Bisher orientierte sich die Programmplanung vor allem an der Nachfrage potentieller Teilnehmer. In der letzten Zeit wird eine Nachfrage – wie bereits angedeutet – immer häufiger von Arbeitsämtern und Regierungen geäußert. So erhalten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gesonderte Zuschüsse für Sprachkurse für Aussiedler, „Motivierungskurse“ für ältere Arbeitslose, Hauptschulabschlußkurse für jüngere Arbeitslose, Wiedereingliederungskurse für nicht erwerbstätige Frauen usw. Solche Sonderprogramme werden vor allem für benachteiligte Gruppen angeboten, deren Existenz die Legitimation eines demokratischen Staates besonders gefährdet. Gleichzeitig fühlen sich die Bildungseinrichtungen gerade diesen unterprivilegierten Gruppen verpflichtet, so daß sich solche „Auftragsmaßnahmen“ meist mit ihrem Aufgabenverständnis vereinbaren lassen. Dennoch dürfen die Gefahren einer einseitigen Marktorientierung nicht unterschätzt werden.

Die Bildungseinrichtungen werden mit Steuergeldern dafür subventioniert, daß sie „gemeinnützige“ Dienstleistungen erbringen. Aber die Markt- und Nachfrageorientierung muß theoretisch reflektiert und pädagogisch kontrolliert werden. Das Interesse an ausgelasteten und finanziell gesicherten Kursen darf erwachsenepädagogische Qualitätsmaßstäbe nicht außer Kraft setzen. Der Programmplaner muß nicht nur manifeste Teilnehmerinteressen und neue Finanzierungsquellen aufspüren, sondern er muß auch theoretisch begründet „gegensteuern“.

4.3 Fachbereichsgliederung versus Zielgruppenorientierung

Das Programm der Volkshochschule orientiert sich meistens an einer Fachsystematik, wobei die Veranstaltungen für einen relativ unbekanntem Adressatenkreis geplant und „offen“ ausgeschrieben werden. Die Programmplanung der freien Träger dagegen kann meist von vorhandenen – gewerkschaftlichen oder kirchlichen – Zielgruppen ausgehen, wobei die Themenauswahl dann

sekundär erfolgt. Die jeweiligen Vor- und Nachteile sind bekannt: Bei einem fachbezogenen Angebot für einen „anonymen Markt“ können die heterogenen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Verwendungssituationen der Teilnehmer nur begrenzt berücksichtigt werden. Bei einer Zielgruppenarbeit können eine Selbstbestätigung und ein auf die Dauer unproduktiver Erfahrungsaustausch überbewertet und die Aneignung neuen systematisierten Wissens unterbewertet werden.

Ein Dilemma der Erwachsenenbildung besteht darin, daß erfahrungsorientiertes Lernen als besonders wünschenswert gilt, daß aber gleichzeitig unsere Erfahrungsmöglichkeiten in einer abstrakten, undurchsichtigen Welt immer geringer werden und die Notwendigkeit systematischen begrifflichen Lernens immer mehr steigt. Gerade auch in der Arbeiterbildung darf deshalb systematisiertes Weiterlernen nicht vernachlässigt werden, wenn nicht faktisch neue Lernverbote verankert werden sollen.

4.4 Grundangebot versus Offenheit

Vorzüge der Erwachsenenbildung gegenüber „klassischen“ Bildungseinrichtungen sind ihre konzeptionelle Vielfalt, ihrer Adressatennähe und mögliche Aktualität. Sie kann relativ schnell regionale Besonderheiten und aktuelle Anlässe berücksichtigen und flexibel auf neue Entwicklungen reagieren.

Je mehr die Erwachsenenbildung institutionalisiert, staatlich subventioniert und in das öffentliche Bildungssystem integriert wurde, je mehr eine permanente Weiterbildung für alle proklamiert wurde, desto häufiger wurde eine Standardisierung der Bildungsangebote gefordert. Jeder Erwachsene soll überall in der Bundesrepublik in zumutbarer Entfernung ein einheitliches Mindestangebot an Veranstaltungen vorfinden. Durch ein solches flächendeckendes Angebot sollen regionale und soziale Chancenungleichheiten in der Erwachsenenbildung verringert werden.

Die Frage nach der flächendeckenden Versorgung ist verbunden mit dem Problem einer Standardisierbarkeit von Kursen. In Nordrhein-Westfalen hat eine Planungskommission ein „Baukastensystem“ entwickelt: „Die zentrale Produktion von standardisierten Baukasten-Einheiten ermöglicht eine effiziente Organisation, indem wiederholbare, ‚vorgepackte‘ Lerneinheiten nicht an vielen Stellen des Landes improvisiert werden, sondern rational und unter Mitwirkung von besonders qualifizierten Fachleuten geplant und hergestellt werden. Sie können damit die flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit gleichwertigen Weiterbildungsangeboten sichern“ (*Erwachsenenbildung* 1972, 63). In Baden-Württemberg hat der Volkshochschulverband einen Organisationsplan entworfen, in dem Grundangebote für Unter-, Mittel- und Oberzentren festgelegt sind.

Die bildungs- und verbandspolitischen Probleme dieser Bestrebungen sollen hier ausgeklammert werden. Didaktisch relevant ist vor allem die Frage nach

den Auswahlkriterien für solche Grundangebote. In einer pluralistischen Erwachsenenbildung ohne einheitlichen Bildungsbegriff und ohne „verbindliches“ Menschen- und Gesellschaftsbild läßt sich kaum ein Katalog von „Basis-themen“ definieren. Immerhin erscheint es möglich, einen Kanon von polyvalenten Schlüsselqualifikationen zur Grundlage eines solchen Mindestangebots zu machen. *Dieter Mertens* unterscheidet „Basisqualifikationen“ wie z.B. logisches, analytisches, strukturierendes Denken; „Horizontalqualifikationen“, die zur Auswahl und Verarbeitung von Informationen befähigen; „Breitenelemente“, d.h. Inhalte, die für verschiedene Berufe und Lebensbereiche von Bedeutung sind, und „Vintage-Faktoren“, d.h. „intergenerative“ Lehrstoffe, die neu in die Schullehrpläne aufgenommen worden sind und von den Älteren nachträglich gelernt werden müssen (*D. Mertens* 1977, 100 ff.). Mit der Betonung dieser extrafunktionalen Qualifikationen wird der Ansatz einer erfahrungs- und verwendungsorientierten Didaktik zwar nicht widerlegt, aber doch modifiziert.

Allerdings gibt es bereits Anzeichen für „eine Überproduktion an allgmein-theoretischen Qualifikationen“ und für eine erneute Aufwertung fachlich spezialisierte Weiterbildung. „Die dominierende Funktion dieser Qualifikationsprozesse liegt dann jedoch gerade nicht in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ... Wir gehen davon aus, daß die Hauptfunktion der Weiterbildung unter stofflichen Gesichtspunkten darin besteht, fachtheoretische Qualifikationen zu vermitteln mit dem Schwerpunkt auf mehr speziellen Wissensselementen“ (*F. Großmann* u.a. 1979, 149 f.).

Wie auch immer ein solches Grundangebot aussehen mag, es kann erstens nur ein Teil des Gesamtprogramms sein und sollte zweitens nicht zu rigide standardisiert sein. Je mehr Ziele, Inhalte, Methoden, Anspruchsniveaus und Erfolgskontrollen einheitlich festgelegt werden, desto geringer sind die Möglichkeiten eines teilnehmerorientierten, selbstbestimmten Lernens. Allerdings ist auch eine formale Standardisierung und damit Vergleichbarkeit verschiedener Kurse bei weitgehender inhaltlicher und methodischer Offenheit denkbar. Bei aller Angst vor einer Entschulung darf nicht übersehen werden, daß eine übertriebene „Offenheit“ einer subjektivistischen Pädagogenwillkür und einem unsystematischen „Bildungswarenhause“ Vorschub leisten kann. Offenheit und Teilnehmerorientierung sind keineswegs immer identisch.

4.5 Kontinuität versus Diskontinuität

Die Konzepte der *education permanente* und *recurrent education* sehen eine kontinuierliche, ununterbrochene Bildung des Menschen bis ins hohe Alter vor. Auch der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates definiert Weiterbildung als nahtlose Fortsetzung der Lernprozesse in der ersten Bildungsphase. Diese Notwendigkeit lebenslangen Lernens soll nicht bestritten werden, wohl aber die kontinuierliche Verlängerung schulischen Lernens.

Auch wenn die Schule von heute schülerfreundlicher, offener, liberaler und

lebensnäher ist als die Schule früherer Zeiten, so sind doch viele Erwachsene „schulgeschädigt“. Negative Schulerinnerungen sind für sie eine Weiterbildungsbarriere. Gleichzeitig erwarten viele Teilnehmer auch in der Erwachsenenbildung einen Lehrstil, wie sie ihn aus der Schulzeit gewohnt sind. Diese Lernerwartungen und Lerngewohnheiten können nicht ohne weiteres zugunsten einer scheinbar progressiven Methodik ignoriert werden. Andererseits muß schon durch das Veranstaltungsprogramm signalisiert werden, daß Erwachsenenbildung etwas anderes als „Schulbankdrücken“ ist. Zwar ist Erwachsenenbildung fast immer „Anschlußlernen“, aber nicht unbedingt Fortsetzung der Verschulung. Diese „Diskontinuität“ sollte deutlich werden bei den Veranstaltungsthemen und -inhalten, die auf die Lebenswelt und die Probleme der Adressaten verweisen. Ebenso wichtig ist der Lernort, der möglichst nicht eine „kindgemäße“ Schule sein sollte. Auch bei abschlußbezogenen Lehrgängen sollten konkurrenzfördernde Selektionsrituale der Schule vermieden werden. *Lipsmeier* hat dieses Problem der Kontinuität für die berufliche Bildung untersucht und gelangt zu dem Ergebnis: „Angesichts der von den Jugendlichen in der beruflichen Erstausbildung vorab durchlaufenen schulischen und familiären Sozialisation und der während der Berufsausbildung vermutlich wirksamen Sozialisation kann eine Sozialisationskontinuität für die Weiterbildung allgemein nicht, schon gar nicht für die berufliche Weiterbildung wünschbar sein“ (*A. Lipsmeier 1977, 729*).

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Ich halte eine weitere Institutionalisierung der Erwachsenenbildung für wünschenswert, da nur personell, finanziell und organisatorisch gut ausgestattete Einrichtungen auf Dauer Angebote gerade auch für benachteiligte Zielgruppen machen können. Wünschenswert sind aber makro- und mikrodidaktische Alternativen zur Schule. Um solche Alternativen zu entwickeln und zu erproben, sind mehr professionalisierte Mitarbeiter der Erwachsenenbildung erforderlich (vgl. *Pädagogenqualifikation*).*

4.6 Ausgewogenheit versus Parteinahme

Insbesondere für öffentlich-rechtliche Bildungseinrichtungen wie die Volkshochschule ist das Prinzip der Ausgewogenheit des Programms von besonderer Bedeutung. In der Bildungspraxis wird diese Ausgewogenheit meist nach parteipolitischem Proporz bemessen. Ausgewogenheit ist kein primär didaktisches Prinzip. Zu einem Thema können nicht alle möglichen Theorien „ausgewogen“ herangezogen werden, als ob sie alle gleich richtig und relevant wären. Zu fordern ist jedoch, daß wichtige Positionen und Themen nicht aus taktischen und opportunistischen Gründen unberücksichtigt bleiben, daß die Dozenten nach ihrer Qualifikation und nicht nach ihrer Parteizugehörigkeit ausgewählt werden. Wichtig ist aber auch, zwischen kritischem Lernen und

* vgl. Quellenverzeichnis

politischer Interessenvertretung zu unterscheiden. Ziel aller Bildungsveranstaltungen sind Erkenntnis, Einsicht in – sit venia verbo – Wahrheit, die Diskussion zwischen Verschiedendenkenden (*Tietgens*), nicht dagegen Positionsbehauptungen und die Durchsetzung von Ansichten. Zur Wahrheitsfindung gehört es, sich offen und vorurteilslos mit solchen Interpretationen und Theorien vertraut zu machen, die man bisher eher abgewertet hat. So muß bei der Themenformulierung und Dozentenauswahl sichergestellt werden, daß die Teilnehmer verschiedene Sichtweisen kennenlernen können. In diesem Sinne muß eine Objektivität der Bildungsarbeit gewährleistet sein.

Eine solche Mehrdimensionalität schließt eine Parteinahme für Wahrheit, Vernunft, Demokratie, Gerechtigkeit und Humanität nicht aus, sondern ein. Zu einer solchen Parteinahme auch für die Benachteiligten und für eine Demokratisierung unserer Gesellschaft ist die Erwachsenenbildung verpflichtet, denn: „Wer in dieser bestehenden Gesellschaft nicht Partei nimmt, nimmt Partei für das Bestehende ... Auch ... die Nichtparteinahme ist eine Parteinahme, freilich eine verschleierte“ (P. v. *Oertzen* 1977, 167). Auch wenn Erkenntnis und Interesse untrennbar miteinander verbunden sind, darf eine solche Parteinahme nicht solche Theorien ignorieren oder verzerren, die den eigenen Standpunkt infrage stellen.

Bei der Programmplanung sollten besondere Anstrengungen zur Bildung benachteiligter Randgruppen unternommen werden. Auch sollte die Erwachsenenbildung Mängel und ungelöste Probleme unserer Gesellschaft zur Diskussion stellen. Es dürfen keine Denkverbote dadurch aufgebaut werden, daß unbequeme Erklärungsmuster ausgeblendet werden und nicht zur Sprache kommen. Auch in dieser Beziehung hat Erwachsenenbildung die Aufgabe, einem Konformismus gegenzusteuern.

5 Theoretische und empirische Aspekte

Zur Erklärung und Analyse der Programmplanung erscheinen Theoreme und Kategorien der Systemtheorie brauchbar, da diese Theorie am ehesten institutionelle Strukturen und Abhängigkeiten erfaßt:

Erwachsenenbildung erfolgte früher informell und integriert in Großfamilien und in die Arbeitswelt, sie ist aber seit Beginn des 19. Jahrhunderts immer mehr vergesellschaftet, institutionalisiert und als eigenes Subsystem etabliert worden. Dabei neigte die Erwachsenenbildung in den 20er Jahren und nach 1945 dazu, ihre Systemgrenzen zu überschätzen und ihre Eigenständigkeit und Autonomie überzubewerten. Mit der zunehmenden internen, funktionalen Differenzierung innerhalb der Bildungseinrichtungen ist die Programmplanung zu einer professionellen Aufgabe von Experten geworden. Bei dieser Programmplanung wird Komplexität dadurch reduziert, daß aus der Fülle möglicher Themen einige wichtige Lerninhalte ausgewählt werden. Gleichzeitig werden mit diesem Themenangebot den Adressaten Probleme und Lernauf-

gaben bewußt gemacht, und es wird für sie Komplexität gesteigert. Das Programm einer Einrichtung dokumentiert einerseits deren Kontinuität und Stabilität, andererseits läßt es zugleich die besondere Identität dieser Institution erkennen.

Der Prozeß der Programmplanung läßt sich als Regelkreis beschreiben. Dabei können die Veranstaltungsangebote als Input und die Beteiligung sowie die Lernerfolge als Output definiert werden. Der Vergleich der Soll-Ist-Werte bestimmt weitgehend die Revision des Programms. Veranstaltungen, für die sich nur wenige Interessenten gemeldet haben, werden revidiert oder auch gestrichen. Wichtig ist aber nicht nur ein solcher Soll-Ist-Vergleich – z.B. durch die Analyse des Dropout (vgl. *Nuissl/ Sutter* 1979) –, sondern auch die Auswahl und Qualität der Informationen, die als Planungsdaten bei der Programmplanung verarbeitet werden. Je mehr Informationen berücksichtigt werden, desto weniger unterliegt das Programm dem Prinzip von „Versuch und Irrtum“. Qualitativ entscheidend ist aber auch, *wer* als Informationsquelle akzeptiert wird, ob z.B. die derzeitigen Teilnehmer, die Nicht-Teilnehmer, die Dozenten, die „Abnehmer“ oder „Experten“ befragt werden. Das didaktische Handeln der Programmplaner muß einen Ausgleich zwischen konditionalen und normativen Faktoren, d.h. zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen und den theoretisch begründeten Zielsetzungen herstellen. Die Programmplanung der Erwachsenenbildung ist – im Unterschied zu geschlossenen Systemen – in hohem Maße *offen* gegenüber Umwelteinflüssen. Diese Offenheit geht z.T. sogar so weit, daß sie als Anhängsel anderer Systeme, z.B. des Beschäftigungssystems oder der Kirche, Gewerkschaft u.ä. erscheint, so daß ihre eigenen Sinn Grenzen kaum noch erkennbar werden. In diesem Fall fehlt der Programmplanung eine eigene, „erwachsenenpädagogische“ Legitimation (vgl. *Lühr/Schuller* 1977). Desgleichen muß die Differenz zu dem Beschäftigungssystem präzisiert werden, ohne daß eine totale Entkoppelung vom Arbeitsmarkt erfolgt.

Mit diesen Stichpunkten sollte angedeutet werden, wie die Programmplanung systemtheoretisch erklärt werden könnte. Es ist aber auch deutlich, daß die Systemtheorie relativ inhaltsneutral bleibt und kaum eine Zielsetzung der Programmplanung und Prioritäten für die Auswahl von Veranstaltungsthemen begründet. Es „bleibt die Frage, ob dieser Ansatz auch einen Erklärungszusammenhang für das Problem des gesellschaftlichen Wandels sozialer Systeme bietet, wobei zugleich die Richtung dieses Wandels anzugeben wäre“ (*J. Olbrich* 1974, 48). Wenn die Programmplanung der Erwachsenenbildung nicht auf funktionale Qualifizierung zur Anpassung an soziale und technische Veränderungen und damit auf Systemstabilisierung ausgerichtet sein soll, muß der systemtheoretische Ansatz durch eine didaktische Theorie der Programmplanung oder eine Bildungstheorie ergänzt werden.

Eine solche Theorie erfordert empirische Vorarbeiten. So ist z.B. das Verhältnis von Fachwissenschaften, Lebensproblemen und Lerninhalten noch ungeklärt. Zweifellos erfaßt die spezialisierte, fachwissenschaftliche Systematik nur in

Ausnahmen die interdisziplinäre Komplexität unserer Alltagsprobleme. Deshalb kann das Programm der Erwachsenenbildung nicht ohne weiteres den Wissenschaftskanon widerspiegeln. Aber unsere Lebensprobleme sind auch nicht identisch mit Lerninhalten. Probleme, die mit Wohnverhältnissen, Depressionen, Sozialkontakten, Existenzängsten, Krankheiten u.ä. zusammenhängen, lassen sich kaum in Veranstaltungen organisierter Erwachsenenbildung lernend bewältigen. Wer unmittelbar von einer Identitätskrise betroffen ist, wird meist nicht zu distanzierteren, rationalen Lernprozessen in der Lage sein. In einem Kurs der Erwachsenenbildung kann man nur zu einem geringen Teil leben lernen. Was aber in einer solchen organisierten Kurzzeitpädagogik lernbar ist und was nicht, wie sich die „offiziellen“ Lernziele zu dem „heimlichen Lehrplan“ verhalten, ist weithin ungeklärt (vgl. Y. Kejcz u.a. 1979b). Auch die Lernbedürfnisse und Lebenswelten der Erwachsenen müssen genauer, und zwar mit didaktischer Fragestellung untersucht werden. Zwar gibt es statistische Unterlagen, aus denen hervorgeht, wie sich die Teilnehmergruppen auf die Themengebiete verteilen. Aber für welche Lerninhalte interessieren sich die Nicht-Teilnehmer? Bei entsprechenden direkten Befragungen werden meist nur die üblichen, als sozial erwünscht geltenden Themen genannt. Immer wieder stellt man fest, daß aktuelle politische Themen (Energiekrise, Iran, Arbeitslosigkeit ...) als Seminarthemen der Erwachsenenbildung wenig Anklang finden. Vielleicht ist ein mittlerer Grad an Betroffenheit durch ein Thema notwendig, um als Impuls für eine Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen zu wirken? Lerninteresse ist sicherlich nicht identisch mit Teilnehmerinteresse (vgl. *Angebotsplanung*).

Seit einiger Zeit werden wieder verstärkt Ansätze und Ergebnisse einer Lebenslaufforschung diskutiert, wobei die Fehler älterer Phasenmodelle nicht wiederholt werden dürfen. Immerhin lassen sich typische Lebenssituationen und „Erlebnismarken“ in den Biographien Erwachsener feststellen. „Erwachsenenbildung stellt sich konsequent als Möglichkeit dar, den Lebensvollzug zu bereichern. Die Themen verlagern sich schwerpunktmäßig von einem pragmatisch-instrumentellen, beruflich-nützlichen Anwendungsbereich über das Feld der Selbststeigerung, Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit und Erlebnisbereicherung zur Problematik der Sinnfindung des Lebens und schließlich auch das Arrangement mit den letzten Sinnfragen des Lebens in der Nähe des unausweichlichen Endes“ (R. Dieterich 1980, 116).

Die Motivationsforschung zur Weiterbildung ist zwar umfangreich, war aber bisher für die Programmplanung wenig ergiebig. Dies hängt sicherlich mit der relativen Inhaltsneutralität dieser Untersuchungen zusammen. Erforscht werden allgemeine Motivstrukturen und die Entstehungsprozesse von Motiven, kaum aber die Gegenstände der Motivation (vgl. P. Schenk 1980). Die psychologische Motivationsforschung muß daher durch eine didaktische Interessenforschung ergänzt werden. Dazu müssen die herkömmlichen standardisierten

* vgl. Quellenverzeichnis

Befragungen, bei denen der Forscher oft bestimmte Antworten induziert, um qualitative, interpretative Forschungsmethoden, z. B. durch die Analyse von Biographien, erweitert werden.

Diese Interessenforschung sollte prognostisch ausgerichtet sein und künftige Bildungsanforderungen antizipieren. Bisher hat die Erwachsenenbildung mit ihrer Programmplanung eher auf einen vorhandenen Bedarf reagiert und weniger auf neue Probleme hingewiesen. Es erscheint aber denkbar, aus demographischen und wirtschaftlichen Prognosen auch Rückschlüsse auf Programmschwerpunkte zu ziehen. So haben das höhere Durchschnittsalter unserer Bevölkerung und die steigende durchschnittliche Lebenserwartung nicht nur eine wachsende Bedeutung der Seniorenbildung, sondern auch der Gesundheits- und Ernährungsprobleme zur Folge. Da die Arbeitslosigkeit vermutlich in Zukunft kaum abnehmen wird, bleibt die Bildung Arbeitsloser eine Daueraufgabe, aber mit einer Arbeitszeitverkürzung wächst auch der Bedarf an musisch-kultureller Freizeitbildung. Auch ausländische Jugendliche sind eine Problemgruppe, für die Weiterbildung immer wichtiger wird. Ferner könnte das verbesserte Schulbildungsniveau der jüngeren Generation zu höheren Anforderungen an die Weiterbildungsangebote führen.

Diese Bildungsforschung muß jedoch theoretisch fundiert sein. So ist zu überprüfen, ob die herkömmlichen Begriffe und Klassifizierungen unsere Bildungswirklichkeit noch angemessen bezeichnen. Ist die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung noch brauchbar, wenn allgemeine Qualifikationen wie logisches Denken, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit für berufliches Handeln zunehmend wichtiger werden als traditionelle fachliche Kenntnisse? Wie aussagekräftig ist der Begriff politische Bildung, wenn er auch die Vermittlung regulativen, ideologischen Wissens in der Managementschulung einschließt?

Wenig erforscht sind auch die Entscheidungsprozesse bei der Programmplanung. Vielleicht verlaufen diese Prozesse so zufällig, situations- und personabhängig, daß kaum generalisierbare Aussagen möglich sind. Wenn aber die Programmplanung öffentlicher Einrichtungen ein Kommunikations- und Partizipationsprozeß aller Betroffenen sein soll, so ist eine Transparenz der Entscheidungsvorgänge erforderlich. Die erwachsenenpädagogische Forschung könnte einen Beitrag zur Demokratisierung der Programmplanung leisten.

In diesem Zusammenhang sind auch die Handlungstheorien der für die Programmplanung verantwortlichen Mitarbeiter der Erwachsenenbildung von Interesse. Z.Z. führt die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes entsprechende Untersuchungen durch (vgl. *Gieseke/Tietgens/Venth* 1979). Von den Handlungstheorien dieser Pädagogen hängt es nicht zuletzt ab, ob restriktive Rahmenbedingungen als Sachzwänge widerstandslos akzeptiert werden oder ob begründete Zielsetzungen unter Ausnutzung aller Möglichkeiten realisiert werden. Zur Praxis der Erwachsenenbildung gehören nicht nur die vorfindlichen Gegebenheiten, sondern auch die noch ungenutzten Möglichkeiten. „Es kommt darauf an, die Wirklichkeit selbst als Möglichkeit

zu begreifen“ (K. Senzky 1977, 7). Konkret folgt daraus: Die Programmplanung muß – unterstützt durch Weiterbildungsforschung – systematisch die regionalen, curricularen und sozialen Defizite der Bildungsangebote verringern (D. Kuhlenkamp 1980, 269).

Literatur:

- Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus, Frankfurt 1974.
- Baethge, M.: Empirische Qualifikationsforschung und Weiterbildung, in: Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979.
- Dieterich, R.: Entwicklungspsychologische Grundlagen des Erwachsenenlernens, in: Sarges/Haerberlin (Hrsg.), Marketing für die Erwachsenenbildung, Hannover 1980.
- Duscheleit/Frommann/Volpert: Persönlichkeitsförderliche Arbeitsplätze, in: Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979.
- Flehsig/Haller: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart 1975.
- Gieseke/Tietgens/Venth: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, PAS/DVV (Hrsg.), Bonn 1979
- Griese, H.: Erwachsenensozialisationsforschung, in: Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979.
- Großmann/Kührt/Markert/Schweizer: Entwicklungstendenzen im Weiterbildungssektor, in: Argument – Sonderband 38/1979, Berlin 1979.
- Karl, C.: Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation, in: Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979.
- Kejcz/Nuissl/Paatsch/Schenk: Lernen an Erfahrungen; Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen; Hrsg.: Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 1979 b.
- Kuhlenkamp, D.: Programmplanung und -organisation, in: Dahm G. u.a. (Hrsg.), Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980.
- Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 10/1977.
- Lühr/Schüller: Legitimation und Sinn, Braunschweig 1977.
- Mader/Weymann: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung, in Siebert, H. (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, in: Siebert, H. (Hrsg.), Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977.
- Nuissl/Sutter: Drop-out in der Weiterbildung, Heidelberg 1979.
- Oertzen, P. v.: Arbeiterbildung als kritisch emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Siebert, H. (Hrsg.), Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977.

- Olbrich, J.: Erwachsenenbildung als soziales System, in: Knoll J.H. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen*, Hamburg 1974
- Popp, W.: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie, in: Dahmen, G. u.a. (Hrsg.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*, München 1970.
- Reuter, L.R.: Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“*, Bonn 1978.
- Robinson, S.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, Neuwied 1967.
- Runkel, W.: *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1976.
- Sarges/Haeberlin (Hrsg.): *Marketing für die Erwachsenenbildung*, Hannover 1980.
- Schlutz, E.: *Ermittlung von Planungsdaten (SESTMAT der PAS des DVV)*, Frankfurt 1976.
- Senzky, K.: *Systemorientierung der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1977.
- Strunk, G.: Zur Entwicklung einer Didaktik der Erwachsenenbildung, in: Sarges/Haeberlin (Hrsg.), *Marketing für die Erwachsenenbildung*, Hannover 1980.
- Strzelewicz, W.: Über gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, in: Ruprecht/Sitzmann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Weltenburger Akademie* 1977.
- Tietgens, H.: *Angebotsplanung und -realisation*, Fernuniversität Hagen 1978.
- Tietgens, H.: *Einleitung in die Erwachsenenbildung*, Darmstadt 1979.
- Werder, L. v.: *Alltägliche Erwachsenenbildung*, Weinheim 1980.

Jürgen Badura

Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit *

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wurde vor allem durch mehrere Beiträge von D. Mertens anfangs der 70er Jahre einer breiteren Öffentlichkeit nahegebracht (1). Für die einen „ein Omnibus, in dem alles Platz hat“ (2), für andere „... nicht mehr als jene Kompetenzen, über die jeder Erwachsene nach einigermaßen geglückter Primär- und Sekundärsozialisation verfügen sollte“ (3), und für Dritte Garant für „... die Bewältigung der einer modernen Industriegesellschaft immanenten Veränderung“ (4), erleben sie gegenwärtig eine Renaissance. Ihre Relevanz wird für verschiedenste Bildungsbereiche diskutiert, wengleich natürlich mit unterschiedlichsten Vorzeichen und Akzenten. Der Beitrag gibt in knapper Form einen Aufriß des Mertens'schen Konzepts, zeigt wichtige Argumentationslinien der gegenwärtigen Diskussion auf, faßt kritische Einwendungen zusammen und stellt einige Überlegungen zur konkreten Umsetzung von Schlüsselqualifikationen in der praktischen VHS-Arbeit an.

I Das Mertens'sche Konzept (5)

1. Darstellung

Mertens geht bei seinen Überlegungen vom Bild einer „modernen Gesellschaft“ aus, die durch hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung gekennzeichnet sein soll. Schulung, d.h. die Vermittlung von Fähigkeiten zur Problembewältigung in einer derartigen Umwelt, hätte drei Dimensionen zu berücksichtigen:

- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.

In Bildungsprozessen sei der Schwerpunkt vor allem auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu legen. Dies sind „... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht nur mittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“

Konkret nennt Mertens vier *Typen* von Schlüsselqualifikationen:

- „Basisqualifikationen“ umfassen Fähigkeiten wie logisches, analytisches, strukturierendes, konzeptionelles, dezisionistisches, kreatives usw. Denken.
- „Horizontalqualifikationen“ bedeuten „Informiertheit über Informationen“, d.h. die Fähigkeit, Informationen gewinnen, interpretieren und verarbeiten zu können.
- „Breitenelemente“ sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die an vielen Arbeitsplätzen als praktische Anforderungen auftreten. Beispielhaft nennt Mertens Kenntnisse in Arbeitsschutz, Meßtechnik und Anlagenwartung.
- „Vintage-Faktoren“ tangieren speziell die Erwachsenenbildung. Sie sollen die intergenerativen Bildungsdifferenzen beheben, die sich aufgrund der Weiterentwicklung schulischer Lehrpläne zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Zeitablauf ergeben. Entsprechende Stoffbereiche wären etwa Mengenlehre, Programmiertechniken usw.

Überlegungen und Diskussionen in Richtung „Schlüsselqualifikationen“ waren natürlich, worauf Mertens auch hinweist, nicht neu. Etwa unterschied Dahrendorf (6) schon 1956 zwischen „funktionalen“ und „extrafunktionalen“ Qualifikationen, letztere zu interpretieren als Schlüsselqualifikationen. Auch der Versuch von Kern/Schumann (1970), anhand der Analyse konkreter Arbeitsplatzbedingungen neben „prozeßabhängigen“ auch „prozeßunabhängige“ Qualifikationen nachzuweisen, hatte ähnliche Überlegungen im Auge (7). Weitere Etikettierungen für Schlüsselqualifikationen sind etwa „Langzeit“ gegenüber „Kurzzeitqualifikationen“ (8) oder auch „multifunktionale Fähigkeiten“ (9). Im angelsächsischen Sprachraum werden sie als „generic skills“ diskutiert, im französischen als „qualifications-clés“ (10).

2. Begründung

Ein wichtiger Grund für die Identifikation von Schlüsselqualifikationen bei Mertens rührte aus Überlegungen im Anschluß an die Diskussion der 60er Jahre zur Frage zukünftiger Bildungsnotwendigkeiten und damit zukünftig erforderlicher Kapazitäten für die verschiedenen Bildungssektoren her. Dieses Problem wurde von zwei gegensätzlichen Ausgangspositionen angegangen (11). Zum einen versuchte man zu ermitteln, welche Erfordernisse sich an das Bildungssystem ergeben, wenn bestimmte, als wünschenswert betrachtete wirtschaftliche, technologische und strukturelle Entwicklungen von Ökonomie und damit Beschäftigungssystem vonstatten gehen. Im Rahmen dieses sog. „manpower requirement approach“, bei dem eindeutig das Beschäftigungssystem über das Bildungssystem dominiert (12), wurde deshalb versucht, über Schätzung der künftigen Entwicklung des Sozialprodukts, dessen sektoraler Aufteilung der Produktivitätsentwicklung usw., Trends für das Beschäftigtenvolumen und die Beschäftigtenstruktur (Aufteilung auf Berufsgruppen usw.) abzuleiten. Anhand dieser Größen sollte die Nachfrage nach bestimmten Berufsqualifikationen ermittelt und schließlich für die verschiedenen Bildungsbereiche die notwendige Kapazität geplant und realisiert werden.

Eine diametrale Position, nämlich die Dominanz des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem, verfochten mit gesellschaftspolitischen Begründungen die Vertreter einer „Bildung als Bürgerrecht“, die Chancengleichheit über Bildungsprozesse initiieren wollten (13). Bei diesem sog. „social demand approach“, nach dem sich das Bildungssystem vom Beschäftigungssystem abzukoppeln habe bzw. letzteres aktiv beeinflussen solle, ergeben sich bereitzustellende Bildungskapazitäten durch Schätzung der künftigen Bevölkerungsentwicklung, der jeweiligen Bildungsbeteiligung verschiedener Altersgruppen, der Übergangsquoten zwischen verschiedenen Bildungsbereichen usw.

Die Argumente zu diesen beiden Positionen sind, abgesehen von dem Hauptstreitpunkt, ob dem Beschäftigungs- oder Bildungssektor letztlich die Priorität zukommen soll, vielfältigster Natur (14). Ein herausragendes Problem des „manpower requirement approach“ liegt darin, daß gegenwärtig und auch auf absehbare Zeit keinerlei hinreichend genaue Prognosemethoden existieren, um Richtung und Intensität des technischen Fortschritts und damit des wirtschaftlichen Wandels abzuschätzen zu können. Damit stehen Qualifikationsvoraussagen auf tönernen Füßen. Für den „social demand approach“ wiederum stellt sich vor allem die Frage, wie Ungleichgewichte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgelöst werden sollen, sofern ersteres zu „Überschußproduktionen“ führt. Für beide Ansätze ist also grundsätzlich mit Divergenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungsbereich zu rechnen.

Letztlich erfolgt aber über den Arbeitsmarkt, wengleich nicht ohne Friktionen, ex post ständig eine „Synchronisation“ zwischen beiden Sektoren, ein Phänomen, das Gegenstand der sog. „Flexibilitätsforschung“ ist, und hieraus ergab sich für Mertens, als Arbeitsmarktforscher, der entscheidende Ansatzpunkt für Schlüsselqualifikationen (15). Im Rahmen dieser „Flexibilität“ untersucht man beispielsweise als „Mobilität“, welche unterschiedlichen Arbeitsplätze ein bestimmter Beruf abdecken kann, als „Substitution“ wird interpretiert und analysiert, inwieweit ein bestimmter Arbeitsplatz durch verschiedene Berufe abgedeckt werden kann, und der Suche nach „Absorptionseffekten“ liegt die Frage zugrunde, ob und wie sich bestimmte Berufe bzw. Qualifikationen selbst eine Nachfrage im Beschäftigungssystem schaffen. Alle drei Symptome weisen demnach auf die Existenz berufsübergreifender Qualifikationen hin.

Wenn sich also einerseits wegen bestehender Prognosedefizite keine konkreten Qualifikationserfordernisse als Orientierungshilfe für die Bildungsplanung ausmachen lassen, andererseits aber Divergenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem über eine Größe „Mobilität“ auflösen, schien es sinnvoll, im Bildungsprozeß den Akzent auf Elemente zu legen, die diese positiv beeinflussen, eben Schlüsselqualifikationen.

II Zur Renaissance von Schlüsselqualifikationen

Zur momentanen, fast inflationär anmutenden Renaissance der Diskussion über Schlüsselqualifikationen hat vor allem der gegenwärtig zu verzeichnende, rasante technologische Wandel geführt, verkörpert vorzugsweise im Vordringen der Mikroelektronik und plakativ als „neue industrielle Revolution“ bezeichnet. Mit der Beschleunigung dieser Entwicklung veraltet zum einen praxisbezogenes, konkretes Wissen entsprechend schnell (16). Damit liegt es nahe, nach Qualifikationen zu suchen, deren „Obsoleszenztempo“ entsprechend niedrig ist, also Schlüsselqualifikationen im Sinne von Langzeitqualifikationen.

Zum anderen konstatiert und extrapoliert man aufgrund des technischen Fortschritts gegenwärtig auch eine generelle Änderung von Berufsbildern. Der Trend in Richtung ganzheitlicher Aufgabenzuschnitte in Verwaltung und Produktion soll, neben neuen fachspezifischen Kenntnissen, eine tendenzielle Höherqualifizierung erforderlich machen und zwar vor allem im Hinblick auf schlüsselqualifikatorisch zu interpretierende Fähigkeiten. Hingewiesen wird etwa im Produktionsbereich auf Veränderungen beim Maschinenbediener in Richtung vermehrter Prozeßsteuerungs-, Instandhaltungs- und Wartungstätigkeiten mit anspruchsvollen disponierenden, überwachenden und steuernden Merkmalen (17). Gefördert werden soll diese Entwicklung außerdem durch die stärkere Vernetzung der verschiedenen betrieblichen Funktionalbereiche, Stichwort: CIM, womit sich weitere Anforderungen an Überblickswissen, Kommunikationsfähigkeit usw. der Beschäftigten stellen.

Gerade dieser Aspekt von Schlüsselqualifikationen hat bereits in einigen (vor allem Groß-)Unternehmen intensive Diskussionen um Ziele, Inhalte, konkrete Vermittlungsmethoden, Ausbilderqualifikationen usw. in Gang gesetzt (18), wengleich sich diese gegenwärtig primär auf die Erstausbildung konzentrieren.

Darüber hinaus wird aber unbedingt ein Transfer in den Weiterbildungsbereich als erforderlich erachtet, nicht zuletzt weil aufgrund der Bevölkerungsentwicklung in den nächsten Jahren nicht mehr damit gerechnet werden kann, daß sich die geforderten Qualifikationsverschiebungen in Richtung Schlüsselqualifikationen ausschließlich über Berufsanfänger via Erstausbildung im Beschäftigungssystem implementieren lassen.

III Zur Diskussion um Schlüsselqualifikationen

Im folgenden sollen einige Aspekte der Diskussion um Schlüsselqualifikationen angerissen werden und zwar vorzugsweise solche, die bei ihrer konkreten Umsetzung in der Volkshochschul-Arbeit von Bedeutung sein könnten.

1. Künftige Relevanz von Schlüsselqualifikationen

Diskussionsbedürftig scheint zunächst die Frage, ob der technische Fortschritt tatsächlich zukünftig eine Favorisierung von Schlüsselqualifikationen impliziert. Erinnert sei nur an die langjährigen intensiven Auseinandersetzungen um die sog. „Dequalifizierungsthese“, wonach dem technologischen Wandel eher eine Entwertung der beruflichen Qualifikation und Absenkung geforderter Qualifikationsprofile für breite Beschäftigtengruppen unterstellt wurde.

Entsprechende Aussagen scheinen heute allerdings nur noch vertreten zu werden, wenn die Perspektive von Rationalisierungseffekten auf spezielle und isolierte Verrichtungssequenzen in Produktion und Verwaltung fokussiert oder auf „soziale“ Dequalifizierungsprozesse, etwa in Form intensiverer Leistungskontrollen usw., rekurriert wird (19). Autoren, die die Analyse auf breitere Tätigkeitsspektren erweitern, modifizieren die These in ihrer einfachen Form doch erheblich und halten zukünftig für größere Arbeitnehmergruppen verstärkt „Produktionsintelligenz“ für erforderlich (20).

Dieser Trend scheint auch für den Verwaltungs- bzw. Angestelltenbereich valide. Speziell in marktbezogenen Funktionsbereichen soll es u.a. „... zur Erhöhung der inhaltlichen Komplexität der Tätigkeiten ...“ kommen; erforderlich werden „... gute Fachkenntnisse, eine hohe intellektuelle Flexibilität ..., ausgeprägte analytische Fähigkeiten ... und eine differenzierte sozial-kommunikative Kompetenz“ (21).

Interessant scheint ferner, daß Schlüsselqualifikationen auch abseits traditioneller Beschäftigungsmuster eine hohe Valenz beigemessen wird. So leitet eine Studie für den „zweiten Arbeitsmarkt“, charakterisiert durch Beschäftigungs- und Bildungsinitiativen, Kooperativen, selbstverwaltete Betriebe, Netzwerke usw. mit häufig alternativem betriebswirtschaftlichen Ansatz, explizit Anforderungsprofile für Beschäftigte im Sinne Mertens'scher Qualifikationen ab (22).

Bezüglich der künftigen Relevanz von Schlüsselqualifikationen durch Anforderungen der Arbeitswelt besteht also weitgehender Konsens, und für die Volkshochschul-Arbeit, speziell im Bereich der beruflichen Weiterbildung, scheint eine intensive Implementierung entsprechender Konzepte angezeigt. Ein wichtiger Aspekt sei allerdings noch angemerkt: In den Analysen zu Tendenzen in Berufs- und Qualifikationsprofilen wird stets betont, daß es neben Höherqualifizierung auch zu Dequalifizierungen bei bestimmten Beschäftigtengruppen kommt, auch im Sinne von „Ausgrenzung“ bzw. „Zwei-Drittel-Gesellschaft“. Damit stellt sich für Volkshochschulen natürlich ebenso dringlich die Frage, inwieweit auch dieser Adressatenkreis Berücksichtigung im Programmangebot findet.

2. Bestimmung von Schlüsselqualifikationen

Eine weitere wichtige Frage ist die nach der Art der Bestimmung von Schlüsselqualifikationen. Zwei Positionen sind hier denkbar, nämlich zum einen eine empirische Deduktion, zum anderen eine „normative“ Vorgehensweise.

Empirische Bestimmung

Diese Art der Ermittlung liegt vor, wenn etwa aus konkreten Arbeitsplätzen Qualifikationsprofile abgeleitet werden (23). Auch die Analyse von Stellenbeschreibungen oder die Befragung von Personalexperten bildet häufig die Grundlage für eine systematische Deduktion (24).

Zwei Probleme stellen sich bei diesem Vorgehen: Zum einen wird durch arbeitsplatzorientierte Analysen auf den status quo abgestellt bzw. dieser extrapoliert, was gerade im Zeichen schnellen technologischen Wandels zu falschen Schlußfolgerungen führen kann. Zum anderen wird befürchtet, die Akzeptanz vorgefundener betrieblicher Strukturen erschwere die Einbringung überbetrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen (25).

Diese Überlegungen, im Verein mit den oben genannten Prognosedefiziten, machen deutlich, weshalb bei der Präzisierung von Schlüsselqualifikationselementen normative Ansätze dominieren.

Normative Bestimmung

Bei dieser Vorgehensweise werden letztlich als relevant oder wünschenswert erachtete Bildungselemente zugrundegelegt. So gewinnt etwa Mertens sein Konzept durch eine „hermeneutisch-hypothetische Reflexion“ über Bildungserfordernisse in einer modernen Gesellschaft. Derartige Deduktionen gründen sich damit natürlich jeweils auf ein bestimmtes, grundlegendes Bildungsverständnis bzw. Menschenbild, womit Subjektivismen und entsprechende Auseinandersetzungen nicht zu vermeiden sind, was im folgenden deutlich wird.

3. Inhalte eines Schlüsselqualifikationskonzeptes

Die meisten Befürworter von Schlüsselqualifikationen folgen durchaus noch der Mertens'schen Differenzierung nach einer personalen, beruflichen und gesellschaftlichen Dimension, soweit sich diese auf einem derart allgemein gehaltenen Begriffslevel bewegt. Hingegen scheiden sich die Geister schnell bei der Konkretisierung dieser Begriffe bezüglich Zielrichtung und Inhalten, und gerade dieser Aspekt ist für die praktische Volkshochschul-Arbeit von eminenter Bedeutung. Einige relevante Diskussionslinien seien deshalb aufgezeigt.

Integrationsaspekte

Für Mertens stellen sich die Auswirkungen des Bildungsprozesses im Hinblick auf die drei Dimensionen stets mehrwertig dar. „Wenn diese Ambivalenz erkannt wird, ist es sinnlos geworden, von allgemeiner Bildung einerseits und von beruflicher Bildung (bzw. Ausbildung) andererseits zu sprechen“ (26). Allerdings scheint es ihm eher darum zu gehen, daß durch Bildung *indirekt* stets mehrere Verhaltensebenen tangiert werden; denn ein konsequenter Integrationsansatz taucht bei seiner konkreten Ausformulierung der vier Schlüsselqualifikationstypen nicht mehr auf.

An genau dieser Stelle setzen pädagogisch orientierte Konzeptionen an, etwa aus dem Volkshochschul-Bereich (27), die eine enge Verzahnung von beruflich orientierten Schlüsselqualifikationen mit Elementen der allgemeinen und politischen Bildung zum Ziel haben. Bei dieser Interpretation nähert sich die Diskussion um Schlüsselqualifikationen der alten „Integrationsproblematik“ (28), und es liegt die Frage nach dem „alten Wein in neuen Schläuchen“ auf der Hand (29) bzw. man ist gar versucht, den Brückenschlag zur „ewig neuen“ Auseinandersetzung um „die Allgemeinbildung“ herzustellen, bei der auch stets grundsätzliche Bildungsziele, das Verhältnis materialer zu formalen Kategorien und deren jeweiliger Kanon eine zentrale Rolle spielen (30).

Hier liegt auch ein Kernpunkt der Auseinandersetzung. Zwar läßt sich auf breiter Front eine grundsätzliche Befürwortung integrativer Ansätze ausmachen, nämlich sowohl in öffentlichen Verlautbarungen (31) als auch bei Vertretern der Wirtschaft (32). Damit ist aber noch nicht geklärt, inwieweit hiermit eine „curriculare“ Integration intendiert ist, da im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung häufig die Vermittlung gesellschaftspolitischer Komponenten Trägern außerhalb der Wirtschaft zugewiesen wird (33). Darüber hinaus bleibt eine entscheidende Frage, welche Zielrichtung der Konkretisierung der allgemeinen bzw. politischen Bildungsinhalte zugrundeliegt. Kritiker (34) sehen in einigen von öffentlicher Seite vorgelegten Thesen zu Schlüsselqualifikationen vor allem ein technokratisch-affirmativ orientiertes Bildungskonzept verfochten. Berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen käme dabei die Aufgabe zu, via Verbesserung der Qualifikationsstruktur die Realisierung des erwarteten bzw. forcierten technischen Fortschritts zu ermöglichen, während die als integrativ plakatierten Inhalte ausschließlich auf Implementierung von Technikakzeptanz hin instrumentalisiert seien. Bemängelt werden Defizite im Hinblick auf aufklärerisch-emanzipatorische Bildungsziele, die an der Vorstellung des Menschen als mit sich selbst identischem, in Selbstverantwortung handlungskompetent agierendem Individuum ansetzen. Unter diesem Vorzeichen wären z. B. technologische Trends nicht als gegebene Zwänge hinzunehmen, sondern als hinterfragbar und gestaltbar zu begreifen.

Dieser Aspekt führt wieder zum Mertens'schen Konzept zurück, bei dem folgendes Problem auftaucht: „Flexibilität“ bezieht sich vorwiegend auf die Fähigkeit der Beschäftigten, sich mit ihren Qualifikationen an unterschiedliche bzw. sich wandelnde Arbeitsplätze anzupassen. Befürchtungen gehen nun dahin, daß mit einer Forcierung von Schlüsselqualifikationskonzepten die „Rigidität“ (35) von Arbeitsplätzen grundsätzlich akzeptiert wird, anstatt auch hier zu intervenieren (36). Unter dieser Perspektive scheint es konsequent, für ein Qualifikationskonzept auch die Vermittlung „innovativer Qualifikationen“ zu verlangen, nämlich „Qualifikationen zur Durchsetzung und Wahrnehmung von Interessen bei der Gestaltung von Arbeitsbedingungen durch die Arbeitenden“ (37). Derartige Qualifikationselemente werden bereits explizit, und anscheinend nicht ohne Erfolg, in betriebliche Modellprojekte zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen in traditionelle Ausbildungsgänge aufgenommen

(38). Folgt allerdings in solchen Fällen nicht die gesamte Unternehmensphilosophie und Organisationsentwicklung ebenfalls derartigen Qualifikationszielen, bleibt fraglich, inwieweit auf seiten der Auszubildenden im Hinblick auf die Zeit nach der Ausbildung letztlich nicht nur ein erhebliches Frustrationspotential aufgebaut wird.

Bei einer Polarisierung von schlüsselqualifikatorisch orientierter Weiterbildung in integrativ konzipierte Aufklärung (mit pädagogischer Zielsetzung) einerseits und qualifikationstheoretische Instrumentalisierung (unter ökonomischer Perspektive) andererseits sind Parallelen zur Diskussion um „social demand approach“ und „manpower requirement approach“ natürlich nicht zu übersehen. Die Auseinandersetzung macht deutlich, daß bei Einbettung eines Schlüsselqualifikationsansatzes in ein übergeordnetes Bildungskonzept stets bestimmte Lernziele wie auch materiale Lerninhalte impliziert sind. Letzteres wird etwa besonders deutlich bei Negts Katalog „alternativer“ gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen, die von „geschichtlicher Kompetenz“ über „ökologische Kompetenz“ bis hin zur „Fähigkeit zur Alternativproduktion“ reichen (39).

Zwei Einschätzungen scheinen im Hinblick auf Integrationsaspekte von Schlüsselqualifikationen für Volkshochschulen noch erwähnenswert: Zum einen soll gerade dieses Konzept „... die Chance einer ‚subjektorientierten‘ Neuorientierung der beruflichen Erwachsenenbildung (bieten)“ (40). Zum anderen wird darauf hingewiesen, daß „ mit der neuen Popularisierung des Begriffes der Schlüsselqualifikationen und mit dem Versprechen, zur ‚Selbstentfaltung‘ des Menschen beizutragen, Angebote beruflicher Weiterbildung auch explizit hinein(-greifen) in den ehemals arbeitsteilig der politischen Bildung überlassenen Teil ...“. Diese steht somit „... in der Gefahr, ihren Gegenstand und somit ihre Klientel zu verlieren“ (41).

Soziale Qualifikationen

Über eine grundsätzliche Einbeziehung von „sozialen Qualifikationen“, meist definiert als „Kooperationsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Fähigkeit zur Konfliktbewältigung“, besteht weitgehend Konsens (42). Denn die neuen Technologien lassen sich zwar sowohl in kooperativ strukturierte als auch tayloristisch hierarchisierte Arbeitsorganisationen einfügen; auch für letztere muß man aber wohl ein Minimum an Kooperation zwischen den Beschäftigten unterstellen (43), und favorisiert man kooperative Organisationsmuster, ist die Förderung komplementärer Verhaltensweisen eine systemimmanente Notwendigkeit. Entsprechende Positionen werden seitens der Wirtschaft nicht nur theoretisch formuliert (44), sondern auch in konkreten Modellen, etwa der „Lernstattkonzeption“, umgesetzt (45). Kritische Einwendungen gegen betriebliche Kooperationsmodelle beziehen sich meist auf die zweckrationale Instrumentalisierung dieses Qualifikationsziels (46) bzw. es wird gefragt, ob in einer auf Wettbewerb und Leistung orientierten Gesellschaft derartige Ziele nicht grundsätzlich illusorisch bleiben müssen.

Personale Qualifikationsziele

Gewisse Divergenzen treten auch bei der Dimension „Persönlichkeitsentwicklung“ in einem Konzept von Schlüsselqualifikationen auf. Ein vorgelegtes Raster teilt diese auf das Individualverhalten abstellenden Bildungsziele z.B. nach willensbedingten Elementen wie Lern- und Leistungsmotivation, Konzentration, Selbstbeherrschung usw., haltungsbedingten Elementen wie Zuverlässigkeit, Verantwortlichkeit usw. und arbeitsbedingten Elementen wie Ordnungssinn, Belastbarkeit usw. auf (47). Derartige „Sekundär- bzw. Arbeitstugenden“ wären wohl grundsätzlich auch für Positionen denkbar, die die personale Entwicklung als „Anregung und Begleitung der Identitätsentwicklung des einzelnen Erwachsenen“ (48) begreifen; befürchtet wird allerdings wiederum, daß bei einer Instrumentalisierung von Schlüsselqualifikationen auf affirmative Bildungsziele hin auch solche affektiven Attitüden teilweise unter dieser Prämisse funktionalisiert werden könnten.

Beruflich-fachliche Qualifikationen

Formale Qualifikationen

Die Mertens'schen Basis- und Horizontalqualifikationen sind genau genommen eine Präzisierung *formaler* Lernziele (49a) und damit, sieht man vom ‚integrativen‘ Kontext ab, prinzipiell wertfrei. Insofern ist kaum verwunderlich, daß die wenigsten Auseinandersetzungen bei der Identifizierung bzw. Auswahl derartiger Elemente von Schlüsselqualifikationen auftauchen, und die von verschiedensten Seiten präsentierten Nomenklaturen „formaler“ oder „kategorialer“ Qualifikationen ähneln weitgehend den Mertens'schen Basisqualifikationen. Diskutiert wird noch die Frage, inwieweit sich möglicherweise *berufsfeldspezifische* Schlüsselqualifikationen ableiten lassen, die zwischen speziellen Fachkenntnissen und allgemeinen Schlüsselqualifikationen Mertensscher Provenienz anzusiedeln wären (49b). Ein anderer Aspekt betrifft das Problem, inwieweit auch Schlüsselqualifikationen in gewissem Rahmen im Zeitablauf Modifizierungen unterliegen können (50). Wie bei Mertens wird in den meisten Konzepten „Lern- und Arbeitstechniken“ eine hohe Priorität zugebilligt.

Materiale Inhalte

Neben speziellem Fachwissen hatte Mertens als Schlüsselqualifikationen noch Breiten- bzw. Vintage-Elemente definiert. Nachdem diese *materiale* Lerninhalte beschreiben, finden sich hiergegen eher Einwände (51), denn es sind natürlich auch Kataloge mit anderen Schwerpunkten denkbar bzw. lassen sich diese beliebig ausdehnen.

4. Zur grundsätzlichen Kritik am Konzept

Abgesehen von einem einzelnen kritischen Beitrag aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (52), der einige Präzisierungen von Mertens provozierte (53), stießen dessen Thesen zunächst in der (interessierten) Öffentlichkeit auf mehr

oder weniger allgemeine Zustimmung. Diskutiert wurde, wie eben illustriert, fast ausschließlich die Frage, welche Komponenten einem Schlüsselqualifikationskonzept zuzuordnen seien. Mit dessen Renaissance finden sich allerdings häufiger Anmerkungen, die grundsätzliche Kritik üben. Die wichtigsten Einwendungen seien aufgezeigt.

Schlüsselqualifikationen unter Systemaspekten

Gegen Mertens' arbeitsmarktpolitische Perspektive von Flexibilität bzw. Mobilität wurden schon von Anfang an unter systemkritischen Vorzeichen Vorbehalte angebracht: Dieses Problem „... hat sich mit der Etablierung kapitalistischer Produktionsverhältnisse herausgebildet; es ist zugleich deren Bedingung und Resultat“ (54), Mobilität impliziert „Gleichgültigkeit als sozialstrukturelles Erfordernis“, der Kapitalismus ist somit als „pathologische Gesellschaftsstruktur“ zu definieren. Die Sozialisationsprozesse zur Schaffung mobilitätsadäquater Verhaltensdispositionen bei den Individuen führten letztlich zu einer Zerstörung von deren Identität bzw. zu verschiedenen Syndromen.

Offen bleibt bei dieser These, ob Mobilität ausschließliches Merkmal kapitalistischer Gesellschaften ist oder nicht grundsätzliche Bedingung hochentwickelter Industriegesellschaften mit permanentem Strukturwandel, ferner, inwieweit „menschliche Existenz“ in ihrer zeitlichen Dimension mit ständigen Änderungen der Umwelt als adäquate Verhaltensdispositionen des Individuums nicht gewisse Flexibilitätspotentiale erforderlich macht, um persönliche Krisen zu vermeiden usw.

Systembezogen ist auch die These, wonach Schlüsselqualifikationen eine „Verschärfung sozialer Abhängigkeiten“ bedingen (55): Aufgrund des ständigen technischen Fortschritts sollen Fachkenntnisse letztlich zu „Wegwerfqualifikationen“ degenerieren, womit auch eine permanente Entwertung der Beschäftigten, die sich diese Qualifikationen angeeignet hatten, erfolgt. Um diesen Vorgang gegenüber den Betroffenen zu verschleiern und keinen Widerstand zu provozieren, würde die ständige Anpassungsnotwendigkeit als „Schlüsselqualifikation“ definiert, womit diejenigen, die diese Notwendigkeiten definieren, ihre Machtposition verbessern könnten. Da die Wissensaneignung überdies „privatisiert“ würde, hat das Konzept „... im Arbeitsbereich darüber hinaus eine sehr banale, nämlich kostenreduzierende Funktion.“

Hierzu wäre anzumerken, daß sich natürlich durchaus Verlautbarungen finden lassen, in denen die Propagierung von Schlüsselqualifikationen mit der Forderung nach einer verstärkten Privatisierung von Weiterbildung verknüpft wird. Eine Ableitung dieser letzteren Forderung allein aus dem pädagogischen Konzept der Schlüsselqualifikationen ist demgegenüber schwer nachvollziehbar.

“Entberuflichung“ durch Schlüsselqualifikationen

Ein weiterer grundsätzlicher Einwand gegenüber Schlüsselqualifikationen rührt aus der Vermutung (56), daß ihre Forcierung zu einer Aufweichung bzw. Auf-

lösung traditioneller Berufsbilder bzw. Ausbildungsberufe führen könnte. Damit würde deren Schutzfunktion für die Beschäftigten in ihrer Rolle als Anbieter auf dem Arbeitsmarkt verschwinden, ohne daß durch Schlüsselqualifikationen etwas Adäquates an diese Stelle träte.

Ob diesem Argument starke Bedeutung zukommt, ist fraglich: In Vorschlägen, Projekten u.ä. zur Implementierung von (formalen) Schlüsselqualifikationen gerade in Ausbildungsgänge rangieren diese als Lernzielvorgaben wie Methoden- bzw. Sozialkompetenz meist nachrangig zur Fachkompetenz; methodisch wird ferner überwiegend davon ausgegangen, daß Schlüsselqualifikationen nicht alternativ, sondern gerade über die Fachinhalte zu vermitteln sind. Gleiches läßt sich u.a. einwenden, wenn Schlüsselqualifikationen als „Metaqualifikationen“ definiert werden, die „... das Konzept der konkreten Auseinandersetzung mit konkreten Tätigkeiten (verabschieden)“, und „... so auch ein Zeichen der Substanzlosigkeit von Bildungsaktivitäten (sind)“ (57).

Schlüsselqualifikationen als „Didaktischer Reduktionismus“

Verschiedentlich werden Schlüsselqualifikationen als Neuauflage eines „Didaktischen Reduktionismus“ gedeutet und unter diesem Vorzeichen einer grundsätzlichen Kritik unterzogen (58). Derartige pädagogische Ansätze versuchten stets, mit wenigen einfachen, zentralen Bildungselementen ein generelles Lösungsrepertoire für viele wechselnde, vor allem auch komplexe Anforderungen zur Verfügung zu stellen.

Inwieweit man bereit ist, den entsprechenden Einwänden zu folgen, hängt wohl in starkem Maße zum einen davon ab, ob man (formale) Schlüsselqualifikationen als grundsätzlich vorrangige Lernziele gegenüber fachlichen ansieht oder ihnen nur eine Komplementärfunktion zubilligt, zum anderen davon, ob man die vorgelegten, teilweise seitenlangen Qualifikationskataloge bestimmter Schlüsselqualifikationskonzepte wirklich als „Reduktionsmodelle“ betrachten will.

Schlüsselqualifikationen als psychologische Kategorien

Unter psychologischem Blickwinkel wird kritisiert, daß sich das „... Konzept der Schlüsselqualifikationen implizit auf ein diffuses Konglomerat vermögens- und assoziationspsychologischer Annahmen (stützt), die nicht mehr dem Erkenntnisstand der heutigen Psychologie entsprechen“ (59). Gestützt wird diese These vorzugsweise mit (meist historischen) empirischen Befunden der psychologischen Transferforschung, wonach Denk- und Gedächtnisleistungen inhaltlich gebunden sind bzw. Transfers nur bei strukturell identischen Situationen funktionieren (vgl. dazu noch im folgenden). Ferner wird darauf verwiesen, daß kognitive Verhaltensdispositionen nicht ohne die mit ihnen verbundenen Motivations- bzw. Interessenlagen diskutiert werden können (60).

Zur Vermittelbarkeit von Schlüsselqualifikationen

In der gesamten Diskussion um (formale) Schlüsselqualifikationen findet sich

eigentlich kein Hinweis zur Frage, ob diese überhaupt *erlernt* und damit vermittelt werden können oder nicht in langwierigen Sozialisationsprozessen ausgeprägt werden oder gar angeboren sind. Implizit wird unterstellt, daß derartige kognitive Intelligenzleistungen durch das Individuum grundsätzlich trainiert bzw. weiterentwickelt werden können.

Gefragt wird hingegen, ob für *Erwachsene* noch entsprechende „didaktische (Vermittlungs-)Arrangements“ möglich sind oder ob Schlüsselqualifikationen nicht nur „... im Wege einer grundlegenden Persönlichkeitsentwicklung erworben werden können, wie sie sich im Erwachsenenalter nur im Ausnahmefall ergibt“ (61). Vom Stellenwert der Erwachsenenbildung her interessant wäre hierbei zum einen die Frage, welche Defizite der Sekundärsozialisation im Bereich formaler Kategorien unter welchen Bedingungen noch aufgearbeitet werden können; zum anderen, ob eine Einübung formaler Schlüsselqualifikationen in Schul- und Berufsausbildung für das gesamte Berufsleben ausreicht oder durch Weiterbildung flankiert werden kann bzw. muß. Im Bereich materialer Bildungsinhalte steht der Stellenwert der Weiterbildung ja kaum zur Debatte.

Bezüglich der Vermittelbarkeit formaler Schlüsselqualifikationskategorien wurde bereits auf zitierte Befunde der Transferforschung verwiesen, wonach derartige Intelligenzleistungen nur beschränkte Transferpotentiale aufweisen. In letzter Konsequenz würde dieser Sachverhalt eine Negation formaler Schlüsselqualifikationen bedeuten. Das Transferausmaß scheint aber davon abzuhängen, inwieweit für „Lernsituation“ und „neue Situation“ „strukturelle Isomorphie“ vorliegt. Somit bestünde das Problem der Identifikation von Schlüsselqualifikationen darin zu evaluieren, inwieweit für verschiedene Bildungs- bzw. Stoffbereiche identische Problemstrukturen bestehen und entsprechende Transfers formaler Lösungsroutinen möglich sind. Dies tendierte in Richtung der bereits genannten „berufsfeldspezifischen“ Schlüsselqualifikationen. In diesem Zusammenhang scheint ferner eine Rolle zu spielen, welche Problemstrukturen (epistemische oder heuristische) bei der Analyse herangezogen werden, inwieweit vor allem komplexe Lösungsstrategien bzw. Strategiebündel trainiert werden usw. (62). Insgesamt ist hier wohl noch vieles offen, und es dürfte fraglich sein, ob ein Rekurs allein auf historische Forschungsergebnisse dem Problem noch gerecht wird.

IV Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Die Häufigkeit, mit der gegenwärtig auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen verwiesen wird, korreliert (leider noch) nicht positiv mit entsprechenden Ausführungen zur Frage ihres curricularen Transfers (63). Naturgemäß ist aber gerade diese für die Volkshochschul-Arbeit vor Ort von größter Bedeutung.

Es kann in diesem Beitrag nicht darum gehen, unter dem Vorzeichen der Diskussion um Schlüsselqualifikationen das Problem der curricularen Realisie-

rung der Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung zu bewältigen, auch wenn dieser ganzheitliche Aspekt bei ihrer Implementierung zu berücksichtigen ist. Die folgenden Ausführungen beziehen sich deshalb primär auf einige Überlegungen zur Einbettung Mertens'scher Basis- bzw. Horizontalqualifikationen in Volkshochschul-Angebote, speziell solche zur kaufmännischen Weiterbildung.

1. Isolierte versus fachintegrierte Vermittlung

Ein Problem bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen betrifft die Frage, ob sie integrativ mit bestimmten Fachinhalten erfolgen soll, also quasi „quer“ zu den Fachthemen, oder ob Schlüsselqualifikationen isoliert und abstrakt angeeignet werden können. Dabei bedeutet „abstrakt“, daß zwar an konkreten Inhalten vermittelt wird, aber eben nicht an jeweils fachspezifischen.

Mertens hatte für seine Basisqualifikationen, im folgenden kurz mit „allgemeiner Problemlösefähigkeit“ charakterisiert, eher abstrakte „Vehikel bzw. Lerngegenstände“ spezifiziert, für „analytisches Vorgehen“ etwa Geometrie, für „koooperatives Vorgehen“ Spiele usw. Manche Autoren vermuten nun entweder, daß bei einer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen außerhalb des beruflichen Kontexts der Transfer nicht mehr zwingend gewährleistet sei (64), oder zitieren die historischen Befunde der Transferforschung. Einer der wenigen jüngeren, expliziten Tests zu dieser Frage scheint demgegenüber nachzuweisen, daß die „abstrakte“ Einübung von schlüsselqualifikatorischen Fähigkeiten die Leistung bei konkreten Problemlösungen verbessert (65).

Wenig strittig dürfte sein, daß gewisse Qualifikationen per se *fachunabhängige*, instrumentelle Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten sind. Damit finden sich wohl zu Recht in Volkshochschul-Programmen verschiedenste Angebote, die eine isolierte, eigenständige Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum Ziel haben, vom Kurs „Lern- und Arbeitstechniken“ bzw. „Selbstmanagement“ über „Kreativitäts- und Entscheidungstechniken“ und „Wirtschaftsrhetorik“ bis hin zu „Verhandlungstechniken für Beruf und Alltag“ und „Rationales Konfliktverhalten“ (66).

Da Fachwissen auch zukünftig, unabhängig von Schlüsselqualifikationen, unabdingbar bleibt, sprechen natürlich zusätzliche pragmatische bzw. zeitökonomische Gründe dafür, Formalqualifikationen auch fachintegrativ zu vermitteln. Dies ermöglicht eine permanente und deshalb wohl nachhaltigere Unterweisung, denn der Lernerfolg der eben genannten, meist punktuell durchgeführten Veranstaltungen dürfte nicht zu hoch zu veranschlagen sein.

2. Didaktische Einbettung von Formalqualifikationen

Neue Formen der Lernorganisation

Ansatzpunkte für formale Schlüsselqualifikationen im fachbezogenen Unterricht ergeben sich bei einigen Faktoren der Unterrichtsplanung, vor allem den Lernzielen, den Methoden und den Inhalten. Allerdings lehnt sich diese Vorgehensweise an eher traditionelle didaktische Unterrichtsparadigma an. Ver-

steht man Schlüsselqualifikationen hingegen als „Prinzip“, wäre zu fragen, ob dieser Leitlinie nicht auch durch völlig neue Formen der gesamten Lernorganisation gefolgt werden müßte. Wenn etwa „selbständige Problemlösungsfähigkeit“ als Hauptlernziel firmiert, mit involvierten Subqualifikationen wie „kompetentes Informationshandling“, „eigenständige, strukturierte Problembearbeitung“ usw., muß der Unterrichtsprozeß hierzu befähigen und analog konzipiert sein. Dies impliziert eine Absage an traditionelle Unterrichtsparadigmen bzw. die Suche nach neuen Konzepten, und in dieser Richtung bewegen sich seit einiger Zeit vor allem betriebliche Lerninnovationen in der beruflichen Erstausbildung. Genannt seien etwa die Leittextmethode, die Projektmethode, Lernstattkonzeptionen, die Etablierung von Juniorfirmen usw. (67).

Der komplette Transfer solcher Konzepte in den normalen Volkshochschul-Alltag mag aus verschiedensten Gründen nicht realisierbar sein. Zu prüfen wäre aber, ob nicht bestimmte Elemente solcher Modelle ansatzweise vor allem in längerfristige Lehrgänge sinnvoll eingebracht werden könnten.

Einbettung in traditionelle Unterrichtskonzepte

Der Versuch, in traditionelle Curricula verstärkt schlüsselqualifikatorische Elemente einzubauen, korrespondiert wohl am ehesten mit einer realistischen Einschätzung üblicher Volkshochschul-Gegebenheiten. Einige kursorische Anmerkungen sollen die Bandbreite der Ansatzmöglichkeiten verdeutlichen.

Lernzielaspekte

Zwar bleibt bei Mertens die Beziehung seiner lernzielorientierten Formalqualifikationen zu gängigen Lernzielhierarchien, etwa der von Bloom, offen (68). Um subtile Taxonomiediskussionen zu vermeiden bzw. für pragmatische Zwecke geht man aber wohl nicht fehl, wenn man sie als Konglomerat höherer Bloom'scher Lernziele, also oberhalb der Ebene „Wissen bzw. Kenntnis“, interpretiert; teilweise sind sie ja identisch, teilweise implizit enthalten.

Eine stärkere Betonung von Schlüsselqualifikationen bedeutet demnach eine Präferenzierung höherer Lernziele. Nachdem auch die Arbeitsverwaltung gegenwärtig offensiv mit dem Bereich Schlüsselqualifikationen umgeht, lassen sich außerdem durchaus auch für geförderte Lehrgänge, Auftragsmaßnahmen usw., sofern keine offiziellen Lernziel- bzw. Stoffkataloge (etwa von Industrie- und Handelskammern usw.) vorliegen, Lernzielmodifizierungen ins Auge fassen. Und selbst für Lehrgänge mit externen Lernzielvorgaben wäre zu prüfen, inwieweit nicht ein „Lernziel-enrichment“ vorgenommen werden könnte. Dies muß dann zu keiner Verschlechterung der Stoff-Zeit-Relation führen, wenn diese Erweiterung des Lernzielkatalogs in Richtung Schlüsselqualifikationen durch entsprechende Methodenoptimierung abgedeckt wird und die Bedienung indirekt erfolgt. Genau aus diesem Grund wird die Frage der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen häufig primär als Methodenproblem interpretiert (69).

Methodische Überlegungen

Unterrichtsmethoden kommt also beim Transfer von Schlüsselqualifikationen ein hoher Stellenwert zu. Bei der Selektion von Sozial- bzw. Aktionsformen sollten grundsätzlich teilnehmerorientierte, teilnehmeraktivierende, kommunikationsfördernde und lerneffiziente Verfahren dominieren (70).

Der Leitidee „selbstbestimmtes Lernen“ korrespondiert auf methodischer Ebene z.B. in akzeptabler Weise die „Moderationsmethode“ (71), für viele Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung derzeit noch ein Fremdwort. Dabei lassen sich zum einen auch Einzelelemente dieser Methode (Kartenabfrage, Speicher, Visualisierung usw.) sehr gut in „traditionellen“ Unterricht einbringen (72); zum anderen kann sie auch in wenig aufwendiger Weise, also ohne teure Metaplan-ausstattungen praktiziert werden; und schließlich sind ihre Elemente für diverse Formalqualifikationen nutzbar: Über den Stellenwert von Gruppenarbeit ist unter diesem Vorzeichen kaum ein Wort zu verlieren (obwohl selbst hier in vielen Kursen noch Defizite bestehen), die visualisierenden Entwicklungen bzw. Präsentationen unterstützen strukturierendes Denken, die Artikulation auch zurückhaltender Teilnehmer/-innen wird durch das Procedere gefördert usw. Nicht sehr häufig sind im Volkshochschul-Bereich bisher auch Fallstudien und vor allem Planspiele zu finden, ebenfalls schlüsselqualifikatorisch effiziente Methoden. Beide beinhalten stets eine konkrete, mehr oder weniger komplexe Problemlage, die durch die Teilnehmer/-innen nach dem bekannten Schema eines Entscheidungsprozesses zu lösen ist. Während bei Fallstudien dieses Schema nur einmal durchlaufen wird und außerdem die Konsequenzen getroffener Entscheidungen „theoretisch“ bleiben, wird bei Planspielen der Entscheidungsvorgang mehrfach absolviert und Maßnahmewirkungen durch die Simulation „erfahrbar“ gemacht. Der starke Motivationseffekt und die hohe Lerneffizienz sollten ein weiterer Grund für die verstärkte Einbeziehung vor allem von Planspielen sein (73). Wirtschaftliche Simulationsmodelle bieten im Hinblick auf „ideologische“ Implikationen sowohl der Modellspezifizierung (Konkurrenzhypthesen, Parameterwahl usw.) als auch alternativer Instrumenteinsätze überdies gute didaktische Aufhänger für gesellschaftspolitische Problemstellungen.

Die Fähigkeit zur „eigenständigen Problemlösung“ kann etwa in Kursen zur EDV-Textverarbeitung dadurch gefördert werden, daß weniger ein „sequentieller“, sondern verstärkt ein „explorativer“ Lernstil praktiziert wird. Dieser bereitet die Teilnehmer/-innen durch „trial-and-error-Training“ gezielt auf die spätere Praxissituation vor (74). Auch die Erstellung von didaktisch aufbereiteten Exzerpten der Software-Handbücher als Art „Leittexte“, in Verbindung mit einer problemorientierten Unterrichtsgestaltung, um zu einem späteren, eigenständigen Umgang anzuleiten, scheint ein sinnvoller Schritt in diese Richtung. Generell schiene in vielen Fällen, in denen bisher traditionelle Skripten Verwendung finden, deren Modifizierung in Richtung „Leittexte“ überlegenswert und praktikierbar, natürlich mit komplementären Variationen des Unterrichtsablaufs.

Zu bedenken wäre auch, inwieweit nicht häufiger eine Art „Projektmethode im kleinen“ im traditionellen Unterricht zum Zuge kommen kann (75). Hierzu scheint oft weniger ein erhöhter materieller Aufwand erforderlich als vielmehr einige Kreativität beim Auffinden von Anlässen und Umsetzungsmöglichkeiten. Zu intensivierende Methoden wären ferner das „exemplarische Lernen“, auch zur Optimierung des Stoff-Zeit-Reduktionsproblems, sowie Rollenspiele (76). Bei letzteren läßt sich oft kooperatives Zusammenwirken mit der Vermittlung kognitiver Formalqualifikationen und spezieller Fachkenntnisse hervorragend verbinden. Auch bei der gegenwärtig im Volkshochschul-Bereich Anhänger gewinnenden Methode des „Sokratischen Gesprächs“ scheinen Bezüge zu schlüsselqualifikatorischen Ebenen herstellbar (77).

Förderlich im Sinne Mertens'scher Horizontalqualifikationen dürfte ferner sein, Teilnehmer/-innen im Unterricht stärker zur Eigenarbeit zu aktivieren. Anhand didaktisch aufbereiteten Materials können diese z.B. an vielen Stellen im Unterricht Statistiken, Tabellen usw. selbständig erstellen, bei verschiedensten Textvorlagen ist die Ausarbeitung von Exzerpten denkbar, und eine angeleitete Protokollerstellung durch Teilnehmer/-innen, ebenfalls in verschiedensten Veranstaltungsformen und zu unterschiedlichsten Anlässen anzuwenden, wirkt wohl ebenso positiv (78). Der konsequente Einbau von Kurzreferaten, sei es zu erarbeiteten Themen, nach Arbeitsgruppen, bei Protokollen, fördert daneben noch rhetorische Kompetenzen usw.

Kerngedanke ist also, die Anwendung bestimmter, durchaus bekannter Methoden, denen eine positive Wirkung im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen unterstellt werden kann, zu intensivieren. Zu berücksichtigen bleibt allerdings, daß möglicherweise bestimmte Methoden bezüglich ihrer Motivationswirkungen nur mit speziellen Lerntypen korrespondieren (79) und auch hier noch manche Frage offen ist.

Inhaltliche Aspekte

Vor allem längerfristige Bildungsmaßnahmen sollten auf jeden Fall mit einer Sequenz „Lern- und Arbeitstechniken“ beginnen. Die Lehrkräfte sollten kontinuierlich in dieser Richtung aktiv bleiben. Das hieße etwa, daß sie ihren Lernstoff nicht nur für sich klar gegliedert haben, sondern derartige Strukturen, Gliederungen usw. auch als Lernhilfe für die Teilnehmer/-innen deutlich machen.

Untersuchungen deuten darauf hin, daß eine „Metakommunikation“ über Lösungsstrategien, Verfahrensregeln, Problemalternativen usw. mit den Teilnehmern/-innen, die diese zur Selbstreflexion anhält, die Problemlösefähigkeit verbessern kann (80). Dies wäre also bei Fallstudien, Planspielen, problemorientierter Gruppenarbeit, Rollenspielen usw. angebracht und würde bedeuten, daß gängige Problemlöseinstrumentarien, quer zu den Fachinhalten, intensiv zu vermitteln sind. Zu verdeutlichen wären sowohl unterschiedliche Problemstrukturen (epistemische versus heuristische), spezielle Lösungstechniken (analytische, synthetische, dialektische usw.), wie globale Vorgehensweisen

zur Problemlösung (Taktik, Strategie usw.) (81), natürlich in jeweils didaktisch adäquater Art und Weise.

Dies alles bedingt eine entsprechende Aufbereitung bzw. Planung des gesamten Unterrichtsstoffs in möglichst „handlungsorientierter“ d.h. entscheidungsorientierter bzw. problemorientierter Form. Ideal schiene eine Stoffpräsentation als permanente Abfolge einzelner kleiner Problemlagen, die durch die Teilnehmer/-innen zu lösen sind und deren Schwierigkeitsgrad im Kursverlauf ständig zunimmt (82).

V Fazit

Mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wurde ein altes Bildungsproblem durch Mertens in einen griffigen Terminus gegossen. Die Relevanz von Schlüsselqualifikationen für die Volkshochschul-Arbeit liegt auf der Hand. Für ihre Einbettung in das übergeordnete Bildungsverständnis von Volkshochschulen ist Sorge zu tragen, eine integrative Verpflichtung, die bekanntermaßen nicht leicht einzulösen ist.

Weitere Curriculumforschungen werden notwendig sein, um dieses zwar einleuchtende, aber noch relativ allgemein gehaltene Konzept weiter zu präzisieren, zu strukturieren und zu kanonisieren. Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung werden nicht ausbleiben.

Da große Lösungen vermutlich noch länger auf sich warten lassen, sollte in der Zwischenzeit bereits mit kleinen Schritten in der Volkshochschul-Arbeit begonnen werden. Sinnvolle Ansätze hierfür sind gegeben. Sieht man von schwer realisierbaren Maximalforderungen ab, geht es in der Summe wohl darum, bekannte Unterrichtselemente intensiver, reflektierter und gezielter einzusetzen.

Eine wichtige Rolle bei diesem Transfer von Schlüsselqualifikationen kommt nach allgemeiner Auffassung letztlich den Lehrkräften zu. Ihnen wäre deshalb unbedingt ein entsprechendes Problembewußtsein zu vermitteln, verbunden mit konkreten Hinweisen auf Ansatzmöglichkeiten bei der Unterrichtsgestaltung. In einer entsprechenden Kursleiterweiterbildung liegt deshalb, neben der weiteren inhaltlichen Arbeit am Konzept, für Volkshochschulen eine wichtige Aufgabe zum Problem „Schlüsselqualifikationen“.

Anmerkungen

- *) Aktualisierte Fassung des Beitrages „Schlüsselqualifikationen - Konzept, Diskussionsstand und Konsequenzen für die VHS-Arbeit“, VHS-Kurs- und Lehrgangsdienst, IV/1988, S.29-38. Berücksichtigt wurden vor allem jüngste kritische Einwendungen gegen das Mertens'sche Konzept.
- 1) Vgl. Mertens, D., Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, o.O., 1972; derselbe, Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, MittAB, 1974, S.36-43. Als jüngere Stellungnahme zu diesem Thema vgl. derselbe, Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (LFrWb), Heft 22, 1988, S.33-46.
 - 2) Klöppel, W., in: BMBW (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung, Bonn, 1986, S.40.
 - 3) Bergmann-Krauss, B., Vom Aushandeln von Qualifikationen, in: Mertens, D., Kaiser, M. (Hrsg.), Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion, Bd.2, BeitrAB, 1987, S.5.
 - 4) Kommission Weiterbildung, Herausforderung und Chance, Stuttgart, 1984, S.111.
 - 5) Vgl. zum folgenden Mertens, D., 1974, aaO, S.37ff.
 - 6) Vgl. Dahrendorf, R., Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, KZfSozPsych, 1956, S.540-568.
 - 7) Vgl. Kern, H., Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt, 1970, S.67f.
 - 8) Vgl. hierzu auch Kaiser, M., Schlüsselqualifikationen - Entwicklungen, Konzept, Anwendungsbezüge, IBV, 1987, S.768ff.
 - 9) Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Differenzierung des Studienangebotes, o.O., 1978, S.17ff.
 - 10) Vgl. Smith, A., et.al., Generic Skills in the Reasoning and Interpersonal Domains, Saskatchewan, 1974, S.17ff; Cardinet, J., Chancerel, J.L., Identification des Qualifications-clés en Vue de la Construction des Unités Capitalisables, Straßburg, 1973.
 - 11) Vgl. z.B. Klose, J., Die Problematik der Abstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, BeitrAB, 1987, S.24ff.
 - 12) Auslöser für derartige Überlegungen waren etwa der „Sputnikschock“, die Diskussion um die „Bildungskatastrophe“ usw.
 - 13) Vgl. Dahrendorf, R., Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg, 1965.
 - 14) Vgl. Klose, J., aaO.
 - 15) Vgl. Mertens, D., 1974 und 1988, aaO.
 - 16) Auch dieser Aspekt spielt bei Mertens eine Rolle, da er unterstellt „...., daß das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxishöhe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert“ (ebenda).
 - 17) Vgl. z.B. Meyer-Dohm, P., Technischer Fortschritt und lebenslanges Lernen im Industriebetrieb, in: BMBW (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen ..., aaO, S.11ff.

- 18) Vgl. dazu noch unten.
- 19) Vgl. z.B. Briefs, U., Informationstechnologien und Zukunft der Arbeit, Köln, 1984; Haefner, K., Die neue Bildungskrise, Stuttgart, 1982.
- 20) Vgl. Kern, H., Schumann, M., Das Ende der Arbeitsteilung?, München, 1986.
- 21) Baethge, M., Oberbeck, H., Die Gleichzeitigkeit von Entwertung und Aufwertung der Fachqualifikation: Zur Entwicklung von Tätigkeitsprofilen im Büro, SOWI, 1986, S.21.
- 22) Vgl. Kaiser, M., Qualifizierung in Beschäftigungsinitiativen - Herausforderung an eine lokale Bildungs- und Beschäftigungspolitik, MittAB, 1987, S.305ff, speziell S.315.
- 23) Vgl. Kern, H., Schumann, M., 1970, aaO.
- 24) Vgl. z. B. Teichler, U., u.a., Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis, Bad Honnef, 1984.
- 25) Vgl. Dedering, H., Mobilitätsforschung und berufliche Curricula, in: Mertens, D., Kaiser, M. (Hrsg.), Berufliche..., Bd.3, aaO, S.97.
- 26) Mertens, D., 1974, S.37.
- 27) Vgl. z. B. Tietgens, H., Berufliche Bildung als Aufgabe der VHS, o.O., 1987.
- 28) Vgl. etwa Liebl, P., Dokumentation zur Integration beruflicher und politischer Bildung, Frankfurt, 1981.
- 29) Vgl. Reutter, G., Schlüsselqualifikationen - „alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Eintrittskarte in die schöne neue Welt“?, VHS-Kurs- und Lehrgangsdienst, 1987, S.111-114.
- 30) Vgl. z.B. Wilhelm, T., Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung!, NeuSamml, 1985, S.120ff; Klafki, W., Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, ZfP, 1986, S.455-476.
- 31) Vgl. Kommission Weiterbildung, aaO, S.12; BMBW, Thesen zur Weiterbildung, Bonn, 1985.
- 32) Vgl. Schlawke, W. Thesen zur Weiterbildung, Köln, 1986.
- 33) Vgl. Arlt, F., Erwachsenenbildung in der Wirtschaft. in: Münch, J. (Hrsg.), Berufsbildung Erwachsener, Braunschweig, 1970, S.44.
- 34) Vgl. Strunk, G., Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn, 1988.
- 35) Vgl. Mertens, D., Kaiser, M., Rigidität und Flexibilität, MittAB, 1981, S.74ff.
- 36) Vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen des Bildungssystems, Berlin, 1975, S.150f.
- 37) Vgl. Fricke, E., u.a., Beteiligung und Qualifizierung, Bd.1, Bonn, 1980, S.12.
- 38) Vgl. z.B. BiBB, Modellversuch „Vermittlung innovatorischer und modernisierter fachlicher Qualifikationen in der kaufmännischen Berufsbildung“, Modellversuchs-Information Nr.1, 1988.
- 39) Vgl. Negt, O., Zukunft der Arbeit, Erziehung zur Arbeitslosigkeit. Was sollen unsere Kinder lernen?, in Engholm, B. (Hrsg.), Demokratie fängt in der Schule an, Frankfurt, 1986, S.25ff.
- 40) Markert, W., Berufliche Weiterbildung zwischen Benachteiligtenprogramm und betrieblicher Qualifikationsbedarf, LFrWB, 22/1988, S.74.

- 41) Nuissl, E., Zur Krise der politischen Bildung, LFrWB, 20/1977, S.20f.
- 42) Teilweise werden hiermit auch Verhaltensweisen wie etwa „Einstellung zu Arbeit und Beruf“ assoziiert. Vgl. etwa Blaschke, D., Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf, MittAB, 1986, S.536ff.
- 43) Vgl. Laur-Ernst, U., Lernziel Kooperativität - angesichts menschenleerer Fabriken?, BWP, 1986, S.101f.
- 44) Vgl. Meyer-Dohm, P., aaO, S.10.; Schlawke, W., aaO.
- 45) Vgl. z. B. Hohmann, R., Innovationen in der Weiterbildung, ZBW, 1986, S.619ff.
- 46) Zur unterschiedlichen Interpretation von Kooperationsmodellen vgl. etwa bei Laur-Ernst, U., aaO, S.102.
- 47) Vgl. Stössel, H., Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Berufsausbildung, o.O., 1986, S.42ff.
- 48) Vgl. Strunk, D., aaO, S.231.
- 49a) Vgl. Elbers, D., u.a., Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung?, BWP, 4/1975, S.28.
- 49b) Vgl. ebenda, sowie Kaiser, M., Schlüsselqualifikationen..., aaO, S.771.
- 50) So bereits Mertens, D., 1974, S.40.
- 51) Vgl. Elbers, D., u.a., aaO.
- 52) Es handelt sich hierbei um den Beitrag von Elbers, D., u.a.
- 53) Vgl. Mertens, D., Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung - Versuch einer Erwidern, BWP, 5/1975, S.24-25.
- 54) Bammé, A., u.a., Erziehungswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Aspekte beruflicher Mobilität, in: Mertens, D., Kaiser, M. (Hrsg.), Berufliche..., aaO, Bd.3, S.2f.
- 55) Vgl. Geißler, K., Schlüsselqualifikationen - Ein Schlüssel auch zum Abschließen, LFrWB, Heft 22, 1988, S.89ff.
- 56) Vgl. Arnold, R., Was verschließen die Schlüsselqualifikationen, LFrWB, Heft 22, 1988, S.85ff.
- 57) Geißler, K., aaO, S.90f.
- 58) Vgl. Zabeck, J., „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, WuE, 3/1989, S.77ff.
- 59) Ebenda, S.81; so auch bereits Elbers, D., u.a., aaO.
- 60) Vgl. ebenda, wie auch Doerner, D., Problemlösen als Informationsverarbeitung, Stuttgart, 1976, S.141.
- 61) Arnold, R., aaO, S.86f.
- 62) Vgl. Doerner, D., aaO, S.139ff.
- 63) Vgl. z.B. Anmerkungen bei Stössel, H., S.44ff und Gaugler, E., Gedanken zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der organisierten Weiterbildung, in: BMBW (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen..., aaO, S.25ff. Konkreter neuerdings bei: Maders, W., Wiener, O., Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen, in: TIBB, 4/88 und 1/89.

-
- 64) So z. B. Kaiser, M., Schlüsselqualifikationen..., aaO, S.771. Die gegenteilige These vertritt etwa: Expertenkommission, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung, Mainz, 1985, S.102ff. Möglich ist natürlich, daß gewisse Teilqualifikationen nur am Arbeitsplatz bzw. durch die Praxis zu erlernen sind.
 - 65) Vgl. Doerner, D., aaO, S.139.
 - 66) Vgl. Badura, J., Schlüsselqualifikationen - Schlüssel wozu?, Forum, 1980/4, S.40-42.
 - 67) Vgl. zur Projekt- und Leittextmethode z.B. bei Passé-Tietjen, H., Stiehl, H. (Hrsg.), Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders, Wetzlar, 1985; Berretty, R. u.a., PETRA, Projekt- und transferorientierte Ausbildung, Berlin München, 1988; zu AULA Jaehring, D., Was sind Schlüsselqualifikationen, LFrWB, 1988, S.56-59; ABB (o.V.), IFAS - Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen, Mannheim, 1988; zur Lernstatt etwa Dunkel, D. (Hrsg.), Lernstatt, Köln, 1983; Fix, W., Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorfirmen, WuB, 1984, Nr.7.
 - 68) So bereits Elbers, D., aaO. Vgl. auch die diesbezügliche Kritik von Lisop, I., Schlüsselqualifikationen - Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand, LFrWB, Heft 22, 1988, S.78-83 am Petra-Konzept.
 - 69) Vgl. Stössel, H., aaO, S.44.
 - 70) Westphal-Georgi, U., Schlüsselqualifikationen und Realitätsbewältigung, AFG-Lgdst, 1978, Blatt 171-175, fordert zusätzlich Methoden, die das „Ich-stärkende Lernen“ fördern.
 - 71) Vgl. z.B. Klebert, J., u.a., Moderationsmethode, München, o.J.
 - 72) Auch Kurzmoderation genannt, vgl. Klebert, J., u.a., Kurzmoderation, Hamburg, 1985.
 - 73) Vgl. Badura, J., Mit dem Computer gegen die Stagflation, Forum, 4/1984, S.22-26; derselbe, Computer-Simulationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, Sowi, 4/1988, S.252-260.
 - 74) Vgl. Altmann, A., Schulte-Göcking, H., Empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen im EDV-Bereich, Frankfurt, 1987, S.15ff.
 - 75) Vgl. z.B. Heinzelmann, G., Projekte mit Unternehmen - eine Möglichkeit verstärkter Praxisorientierung im Wirtschaftslehre-Unterricht, WuE, 11/1988, S.358-363.
 - 76) Vgl. Stössel, H., aaO.
 - 77) Vgl. Seidel, E., Das Sokratische Gespräch als Methode der politischen Erwachsenenbildung, LFrWB, Heft 20, 1987, S.59-72.
 - 78) Vgl. de Sully, G., Schröder-Jänecke, U., Frauen und Schlüsselqualifikationen, BiBB-Projektbericht, o.J., S.66.
 - 79) Vgl. z.B. Orbach, E., Simulation Games and Motivation for Learning, Simulation & Games, 1979., S.3ff.
 - 80) Vgl. Doerner, D., aaO.
 - 81) Vgl. ebenda.
 - 82) Vgl. Krogoll, T., u.a., CLAUS - CNC-Lernen, Arbeit und Sprache, Stuttgart, 1986, sowie diverse Berichte in: Passé-Tietjen, H., Stiehl, H. (Hrsg.), aaO.

Johannes Weinberg

Didaktische Reduktion und Rekonstruktion

Die in der Überschrift verwendete Terminologie bedarf der Erläuterung. Mit didaktischer Reduktion ist der Vorgang gemeint, der darin besteht, daß aus einer großen Menge von Sachverhalten die für das Lehren und Lernen benötigten Sachverhalte ausgewählt werden. Mit didaktischer Rekonstruktion ist der Vorgang gemeint, der darin besteht, daß die ausgewählten Sachverhalte lehr- und lerngerecht geordnet werden. Beide Tätigkeiten, die didaktische Reduktion und die didaktische Rekonstruktion gehören in den Bereich der Planung und Vorbereitung von Unterricht.

Immer wenn gelehrt und gelernt wird, ist dem eine Arbeitsphase vorausgegangen, in der die Inhalte und Ziele des Unterrichts ausgewählt und auf das Lernen hin arrangiert worden sind. Allerdings geschieht das Auswählen und Arrangieren der Inhalte und Ziele nicht in jedem Fall und ausschließlich durch den einzelnen Lehrer. Wenn der Unterricht anhand eines Lehrbuchs erfolgt, dann haben der Lehrbuchautor und der Lehrbuchhersteller dem Lehrer die Vorbereitungsarbeit des Auswählens und Arrangierens weitgehend abgenommen. Handelt es sich um einen Unterricht, der ohne Lehrbuch erfolgt, dann gibt es doch zumindest Rahmenrichtlinien, die als verbindlich gelten. Die Unterrichtsvorbereitung bewegt sich in diesem Fall im Rahmen der in den Richtlinien zum Ausdruck kommenden Vorentscheidungen über die Auswahl der Inhalte und die Reihenfolge ihrer Behandlung im Laufe eines Schuljahres oder Lehrabschnitts.

Ohne didaktische Reduktion und Rekonstruktion, so läßt sich festhalten, sind organisiertes Lehren und Lernen nicht denkbar. Allerdings handelt es sich um einen Vorgang, der nur auf die unmittelbare Unterrichtsvorbereitung bezogen ist. Vielmehr handelt es sich bei dem, was unter didaktischer Reduktion und Rekonstruktion verstanden wird, um einen weitläufigen, für die Lehrenden und Lernenden nur schwer durchschaubaren Prozeß. An ihm ist eine Vielzahl von Personen und Institutionen beteiligt. Mit anderen Worten: Bei der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion handelt es sich um einen Vorgang, der nicht auf pädagogische Tätigkeiten im unmittelbar unterrichtsbezogenen Sinne beschränkt ist. Vielmehr sind damit Zusammenhänge angesprochen, die über den Horizont der Schulstube hinausreichen. Die Thematik der Auswahl und des Arrangements der für das Lehren und Lernen bestimmten Inhalte und Ziele muß daher sowohl im Hinblick auf die Binnenstruktur des Unterrichts als auch im Hinblick auf dessen gesellschaftliche Bedingungsstruktur entfaltet werden. Das soll im folgenden versucht werden.

Allerdings soll die Problematik nicht in bezug auf die Tätigkeit von Lehrern in der Kinder- und Jugendschule behandelt werden, sondern im Hinblick auf

die Tätigkeiten und Aufgaben von Fachbereichsleitern in der Volkshochschule. Daher muß, bevor auf das Thema der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion direkt eingegangen wird, etwas darüber gesagt werden, inwiefern das Thema für Fachbereichsleiter an Volkshochschulen relevant ist.

Aufgabe von Fachbereichsleitern ist es, zusammen mit dem jeweiligen nebenberuflichen Kursleiter (Dozent) Kurse vorzubereiten, auszuwerten und zu verbessern. Der Fachbereichsleiter muß also fähig sein, Kurse seines Fachbereichs planen, beobachten, begleiten und auswerten zu können. Auch wenn er diese Kompetenz nur in geringem Maße gebraucht, um selber einen Kurs zu leiten, benötigt er diese didaktischen Fähigkeiten vor allem, um Kursleiter zu beraten, d.h., er muß in der Lage sein, seine Fähigkeiten als Didaktiker phantasievoll und anregend in Kommunikation mit anderen anzuwenden. Die spezifische Schwierigkeit, angesichts der er kreativ tätig sein muß, besteht also darin, daß er nicht nur in dem Fachgebiet didaktisch anregende Aktivität entfalten muß, in dem er selber ein Fachmann ist, sondern auch in benachbarten Fachgebieten, die mit zu seinem Fachbereich gehören, in dem er aber allein nicht in der Lage wäre, einen Kurs vorzubereiten und durchzuführen.

Zum Beispiel ist es durchaus notwendig, daß der studierte Chemiker mit dem Kursleiter für Elektronik oder Elektrotechnik und daß der studierte Wirtschaftspädagoge mit dem Kursleiter für Buchhaltung oder kommunale Neuordnung Fragen der Stoffauswahl und Strukturierung, der Formulierung von Lernzielen und der Auswahl von Arbeitsmitteln unter dem Gesichtspunkt eines möglichst lernfördernden Unterrichts bearbeitet. Das, was der Fachbereichsleiter für diesen Zweck braucht, ist die Fähigkeit, didaktische Fragen auf einer allgemeineren als nur fachspezifischen Ebene durchdenken und bearbeiten zu können.

Für den in der Regel fachwissenschaftlichen, aber auf jeden Fall in einem Berufsfach ausgebildeten Fachbereichsleiter bedeutet das dreierlei. Erstens muß er in der Lage sein, mit den Inhalten und Fragestellungen seines eigenen Fachs, das er studiert hat bzw. in dem er eine Ausbildung hat, didaktisch umgehen und gemeinsam mit einem Fachkollegen die Didaktikproblematik diskutieren zu können. Beispiel: Ein Chemiker muß in der Lage sein, zusammen mit einem Ingenieur zu klären, welche Inhalte und Fragestellungen in einem Kurs „Einführung in die Technologie“ bearbeitet werden sollen. Zweitens muß er in der Lage sein, mit dem Vertreter eines benachbarten Fachs didaktische Fragestellungen ansprechen und klärend diskutieren zu können. Beispiel: Ein Diplompädagoge, der auch Englisch-Didaktik studiert hat, muß in der Lage sein, mit einem Hauptschullehrer abzuklären, wie der Deutschunterricht in einem Lehrgang zum Nachholen des Hauptschulabschlusses möglichst anregend und lernwirksam gestaltet werden kann. Drittens muß er in der Lage sein, zu erkennen und gemeinsam mit anderen zu erarbeiten, welchen Beitrag sein Fach und andere Fächer zur didaktischen Strukturierung einer ungeordneten Problemlage liefern können. Beispiel: Ein Sozialpsychologe, der aufgefordert ist,

ein Seminar mit Krankenschwestern über Kommunikationsprobleme vorzubereiten, muß in der Lage sein, dazu den Beitrag seines Faches und den möglichen Beitrag anderer Fächer zu erkennen und die im Seminar zu bearbeitenden Inhalte und Fragestellungen mit den in Frage kommenden Fachleuten abzusprechen.

Für die weitere Darstellung des Themas der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion soll der unmittelbare Handlungs- und Aufgabenbereich des Fachbereichsleiters den Rahmen bilden. Das heißt, die Thematik der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion wird erst einmal im Rahmen der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Erwachsenenunterricht behandelt. Dabei geht es nicht um das genaue Nachzeichnen detaillierter Arbeitsschritte, sondern vielmehr um das Aufzeigen der bei der praktischen Arbeit des Didaktisierens zu beachtenden gedanklichen Vorgehensweise.

Notwendigkeit von didaktischer Reduktion (1)

Für den Fachbereichsleiter und den Leiter eines Kurses, also für diejenigen, die den Erwachsenenunterricht machen, ergibt sich die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion aufgrund der Stofffülle, die vorliegt. Das Problem der Stofffülle stellt sich allerdings unterschiedlich dar.

Natur- und Technikwissenschaften

Blickt man auf Fachgebiete wie Elektronik und Biologie, dann ist erkennbar, daß die Stofffülle in jedem Fall systematisch geordnet ist. Die systematische Ordnung ist gegeben, ganz gleich, ob es sich um ein wissenschaftliches Standardwerk handelt oder um ein Fachbuch für den Berufsschulunterricht. Fragt man sich, woher solche systematischen Ordnungen kommen, dann stellt man fest, daß die Herkunft dieser Ordnungen fachwissenschaftlicher Natur ist. Es handelt sich um Ordnungssysteme, die der Darstellung des Wissens dienen, das sich in einem Fachgebiet im Laufe der Zeit aufgrund der Forschungsarbeit ergeben hat. Solche Ordnungen, die der Darstellung des Wissens dienen, gibt es auch in den Geisteswissenschaften. Die Dudengrammatik der deutschen Sprache ist ein Beispiel dafür. Beim Fachstudium, beim Fachunterricht in den Schulen gilt das in Darstellungssystemen geordnete Wissen über weite Strecken als das, was gelernt und in einer Prüfung gekonnt werden muß. Die verwendeten Fach- bzw. Lehrbücher sind ein Beleg dafür. Natürlich spüren alle, die Lehrenden und Lernenden, daß mit Lehrbüchern dieser Art irgendetwas nicht stimmt. Die Frage ist, was da nicht stimmt. Sicherlich geht es nicht nur um das Problem der Stofffülle, sondern ebenso um das Ordnungssystem, das jeder Darstellung zugrunde liegt. Bei der Begründung dieser Ordnungssysteme wird nicht nur auf die Darstellungssystematik der Fachdis-

ziplin Bezug genommen, sondern außerdem behauptet, daß die verständliche Darstellung des Fachgebiets nur möglich sei, wenn gewisse einfache Sachverhalte erst einmal bekannt sind und gekannt werden. In der Tat gibt es in jedem Fachgebiet grundlegende Sachverhalte, die die Voraussetzung bilden für eine ausführliche Beschäftigung mit dem Fachgebiet. Der Vorteil der Natur- und Technikwissenschaften gegenüber den Geisteswissenschaften besteht darin, daß bei den Natur- und Technikwissenschaften eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung darüber besteht, welches jeweils die grundlegenden Sachverhalte sind. Die didaktische Schwierigkeit aber auch in diesem Fall besteht darin, daß das Einfache und Grundlegende zwar leicht verständlich ist, es aber für den Lernenden funktionslos ist, wenn die grundlegenden Sachverhalte am Anfang eines Lehrgangs gelernt werden sollen. Festzuhalten ist daher, daß mit der Reduktion auf das Grundlegende das Problem der didaktischen Reduktion noch nicht zufriedenstellend gelöst ist.

Das Problem der didaktischen Reduktion wird erst bearbeitbar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß für die jeweiligen Fachvertreter die Darstellungssysteme des vorhandenen Wissens bestimmte Funktionen erfüllen. Es handelt sich vor allem um die Funktion der möglichst klaren, fehlerfreien und unbezweifelbaren Information und Kommunikation von Forschern und anderem akademisch ausgebildetem Personal untereinander. Sie sind in der Lage, die Darstellungskompendien zu Rate zu ziehen, weil sie die darin dargestellten Sachverhalte auf von ihnen selber anzustellende Berechnungen und Experimente beziehen bzw. die den Sachverhalten zugrunde liegenden Forschungshypothesen, Untersuchungsreihen und forschungsstrategischen Kontroversen erkennen können. So geht etwa ein Maschinenbauer oder Chemiker, der in einem Industriebetrieb arbeitet, mit dem systematisch geordneten Wissen handlungsbezogen um. Er geht in die Fachbibliothek des Werks, weil er vor einem Analyseproblem steht, dessen Lösung ihm aus dem Gedächtnis nicht gelingt. Oder er soll z.B. eine Trockentrommel für ein bestimmtes Produkt bauen, aber seine Erfahrungen und die der Handwerker reichen nicht aus, um die dabei auftretenden Fragen, z.B. wie die Bewegung des Trockenguts in der Trommel so gesteuert werden kann, daß Qualitätseinbußen nicht auftreten, zu lösen.

Das systematisch geordnete Wissen funktioniert also als Auskunftssystem für diejenigen, die handelnd, sei es forschend, sei es fertigungstechnisch anwendend, damit umgehen wollen. Nicht den Sachverhalt in seinem systematischen Zusammenhang machen sie sich zu Nutze, sondern die in dem Sachverhalt zum Ausdruck kommende Gesetzmäßigkeit, den spezifischen Reaktionsablauf, z.B. den spezifischen Zusammenhang von Transportgeschwindigkeit und Temperaturkonstanz eines bestimmten Produkts in einer Trockentrommel.

Halten wir fest: Hier findet ein Suchen nach experimentell oder technologisch erprobten, zumindest rechnerisch durchgeprüften Gesetzmäßigkeiten statt, weil ein ebensolches oder ähnliches Problem gelöst werden muß. Hier wird aus einer großen Menge von Wissen das ausgewählt, was wegen seiner experi-

mentell, rechnerisch oder anwendungstechnologisch bewiesenen Gesetzmäßigkeit eine Lösung des anstehenden Problems als möglich erscheinen läßt. Hier wird im Vorgang des Suchens, Verwerfens, Auswählens das Wichtige vom Unwichtigen getrennt, das für die Problemlösung in Frage kommende ausgewählt. Hier wird im Berufsalltag didaktisch reduziert. Ausgewählt wird die für die Problemlösung benötigte Gesetzmäßigkeit. Das Darstellungssystem des Fachgebiets ist ein die Orientierung und die Suche erleichterndes Instrument. Daß aber überhaupt gesucht werden will und eine ungefähre Vorstellung von dem besteht, was gefunden werden muß, beruht auf der Zweckmittelrelation, die herzustellen ist zwischen zu lösendem Problem und zu findender Gesetzmäßigkeit.

Damit ist der entscheidende Ansatzpunkt zur Bearbeitung des Problems der didaktischen Reduktion in natur- und technik-wissenschaftlich fundierten Fachgebieten gewonnen. Die Gesetzmäßigkeiten und Arbeitsweisen einerseits und die Zwecksetzungen, zu denen sie benötigt werden, andererseits sind die beiden Ausgangspunkte der didaktischen Reduktion.

Besonderen Nachdenkens bedarf dabei der Begriff der Zwecksetzung. Als pädagogischer Begriff kann er nicht einfach hingenommen werden, so wie er im Handlungszusammenhang des Industriebetriebs oder des Forschungsbetriebs hingenommen werden kann und auch meistens wird. Zwar läßt sich auch dort darüber nachdenken, welches die Entscheidungen sind, die der Tatsache zugrunde liegen, daß jeweils bestimmte technologische oder forschungstechnische Probleme zu lösen sind; aber als Begriff des pädagogischen Handelns bedarf der Begriff der Zwecksetzung von vornherein weiterreichender Überlegungen. Sie können in verschiedene Richtungen gehen.

Der pädagogische Begriff der Zwecksetzung läßt sich nur erörtern, wenn die dabei vorausgesetzten Annahmen benannt und mit ihnen als gegeben umgegangen wird. In unserem Fall ist von Zwecksetzungen des pädagogischen Handelns in Volkshochschulen und beruflichen Fortbildungs- und Umschulungseinrichtungen auszugehen. Angenommen wird, die Planung, Verwirklichung und Auswertung von Kursen und Lehrgängen mit natur- und technik-wissenschaftlichen Inhalten geschieht zu dem Zweck, Teilnehmern die Vorbereitung auf anerkannte Prüfungen zu ermöglichen, wobei die Prüfungen die Voraussetzung für die Erhaltung, unter Umständen auch die Verbesserung des sozialen Status und der beruflichen Qualifikation sind. Gleichzeitig erfüllt diese Zwecksetzung auch eine sozialpolitische Aufgabe. Danach gilt, daß der besser Ausgebildete auch die besseren Chancen hat, die bessere Arbeit zu bekommen. Die bessere Arbeit, das ist die Arbeit, die es verglichen mit der Arbeitslosenunterstützung oder dem Arbeitslosengeld anzunehmen lohnt und die als weniger unfallgefährdet und als arbeitsplatzsicherer gilt als die vorhergehende.

Das pädagogische Handeln wird sich des Rahmens dieser sozialpolitischen Zwecksetzung bewußt sein müssen. Es wird im Bewußtsein seiner begrenzten Instrumentalität seine Intentionen darauf zu richten haben, dem Zweck

entsprechend möglichst optimale Bedingungen herzustellen, damit Erwachsene lernen können, was sie ihrer Meinung nach als Bedingung für die Herstellung beruflicher Sicherheit benötigen. Der Frage, ob es und wenn ja, wie es möglich ist, den sozialpolitischen Stellenwert eines solchen Lehrgangs selber zum Gegenstand des Lernens zu machen, soll hier nicht nachgegangen werden. Aus dem Vorhergesagten ergibt sich: Das beruflich Verwendbare als pädagogischer Zweck und die dafür benötigten Kenntnisse über naturwissenschaftlich technologische Gesetzmäßigkeiten bilden den Maßstab für die didaktische Reduktion. Das, was aus der großen Menge naturwissenschaftlich technologischer Gesetzmäßigkeiten unter dem Gesichtspunkt beruflicher Verwendbarkeit für das Lehren und Lernen auszuwählen ist, kann am ehesten aus Anwendungsbereichen der Industrie abgeleitet werden. Nicht die grundlegenden modellhaften Experimente der in Frage kommenden Fachdisziplinen, sondern die apparativen Anwendungen verschiedener naturwissenschaftlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten, die in der Industrie im Gebrauch sind, sollten daher maßstababbildend für die didaktische Auswahl sein.

Die beiden zentralen Begriffe, an denen sich die didaktische Reduktion zu orientieren hat, sind daher „berufliche Verwendbarkeit“ und „apparative Anwendung“. Aus der apparativen Anwendung sind die Sachverhalte und Probleme naturwissenschaftlich-technologischer Art abzuleiten, die als Lerninhalte zum Zweck beruflicher Verwendbarkeit gelernt werden müssen.

Die direkte Zuordnung der mit den beiden Begriffen bezeichneten Sachverhalte macht es dem Fachbereichsleiter allerdings noch nicht möglich, didaktisch reduzierend tätig zu werden. Nur wenn am Arbeitsplatz gelehrt und gelernt würde und der Lehrende selber ein Spezialist an diesem Arbeitsplatz wäre, ist die direkte Umsetzung von in der Arbeitstätigkeit gehandhabtem Wissen in Unterweisung und dementsprechend nachahmendes Lernhandeln vorstellbar. Die didaktische Reduktion geschieht in diesem Fall quasi automatisch, ohne daß sie gedanklich expliziert wird. In jeder Unterweisung und lehrenden Anleitung am Arbeitsplatz ist diese nicht entfaltete, oft mit großer Geschicklichkeit gehandhabte didaktisch reduzierende Tätigkeit enthalten.

Der Nachteil unterweisenden Lehrens ist jedoch, daß ein selbständiges Übertragen des einmal Gelernten auf andere, ähnlich gelagerte, aber nicht identische Maschinen oder Automaten nicht gelingt. Dafür bedarf es eines Lehrens und Lernens, das theorieintensiv ist. Es bedarf der Vermittlung und des Erwerbs der naturwissenschaftlich-technologischen Gesetzmäßigkeiten, die die Bedingung darstellen für die prozeßhaften Abläufe verschiedenartiger Maschinen und Automaten. Der Erwerb von Fertigkeiten muß also verbunden werden mit dem Erwerb von Wissen und Problemverständnis technologisch-naturwissenschaftlicher Art. Der Pädagoge als Fachmann für organisiertes Lehren und Lernen muß diesen Zusammenhang herstellen.

Dazu ist es notwendig, daß der Schwierigkeitsgrad bestimmt wird, auf dem die Lerninhalte und ihre Verwendbarkeit angesiedelt sein sollen. Was damit gemeint ist, läßt sich folgendermaßen erläutern. Apparative Prozesse und die

in ihnen wirksamen naturwissenschaftlich-technologischen Gesetzmäßigkeiten lassen sich sowohl vereinfacht als auch in ihrer höchstmöglichen Differenziertheit und Komplexität darstellen. Die berufliche Verwendbarkeit von Wissen kann sowohl darin bestehen, damit routinemäßig und zuverlässig umzugehen, als auch darin, es zur Problemidentifizierung und Problemlösung zu gebrauchen. Sollen Schwierigkeitsgrad und Verwendbarkeit von zu lernenden Sachverhalten einander zugeordnet werden, muß geklärt werden, welche Ebenen von Schwierigkeitsgraden zwischen höchstmöglicher Differenziertheit und Komplexität einerseits und weitestgehender Vereinfachung und Allgemeinheit andererseits es gibt.

Die didaktische Reduktion, so ist gesagt worden, ist notwendig, um mit der Stofffülle und der Komplexität der Sachverhalte fertigzuwerden. D.h., Stofffülle und Komplexität müssen auf einen für die Lerner faßlichen Schwierigkeitsgrad reduziert werden. Diese Reduktion darf allerdings nicht willkürlich, sondern muß sachgerecht erfolgen. Sachgerecht heißt, daß die strukturellen Gesetzmäßigkeiten des technologischen Prozesses oder der chemischen Wirkzusammenhänge, um die es geht, vereinfachend, aber nicht verfälschend darzustellen sind. Der Pädagoge muß daher Kenntnisse haben bzw. in der Lage sein, sich die Kenntnisse zu verschaffen, die es ihm erlauben, allein oder mit einem Fachmann zusammen zu erarbeiten, welche Ebenen der Vereinfachung, d.h. der Komplexitätsreduktion, der strukturellen Gesetzmäßigkeit des zu behandelnden Sachverhalts angemessen sind. Didaktische Reduktion heißt also, daß auch in der vereinfachten Darstellung eines Sachverhalts dessen Komplexität und Differenziertheit implizit enthalten sein muß. Für die didaktische Reduktion als gedanklicher Arbeitsvorgang bedeutet das, daß die Vereinfachung nur stufenweise, von Ebene zu Ebene erfolgen kann. Nur auf diese Weise ist gewährleistet, daß Details des strukturellen Zusammenhangs nicht unbewußt verloren gehen, sondern bewußt ausgeschieden werden. Geschieht das, ist es möglich, die bei der Vereinfachung entstehenden Leerstellen kenntlich zu machen. Das Ergebnis einer solchen stufenweisen Vorgehensweise bei der didaktischen Reduktion ist als Vereinfachungsreihe darstellbar. In dem folgenden Beispiel geht es um die Kalkverarbeitung, ausgehend von der Kalkgewinnung hin zur Verwendung des Kalks als Bindemittel beim Bau. Es handelt sich um eine Thematik, die in das Fach „Werkstoffkunde des Bauwesens“ (2) fällt.

Die Wahl des Beispiels „Kalkverarbeitung“ erfolgt deshalb, weil es dargestellt werden kann ohne Zuhilfenahme erläuternder Strukturzeichnungen, wofür ein besonderer Aufwand notwendig gewesen wäre. Die Nachteile des Beispiels sind offenkundig. Erstens handelt es sich um ein nicht mehr aktuelles Beispiel, denn nirgends wird mehr mit Kalkmörtel, sondern überall wird mit Zementmörtel gebaut. Zweitens handelt es sich bei dem Beispiel nicht um einen apparativen Prozeß, wie das etwa beim Thema „Bau und Funktion eines Hochofens“ oder einer „Trockentrommel“ der Fall wäre. Trotz dieser Nachteile kann aber an dem Beispiel veranschaulicht werden, was unter didaktischer Reduktion als stufenweiser Vereinfachung zu verstehen ist.

In der ursprünglichen Darstellung umfaßt die Vereinfachungsreihe die Stufen 1 – 5. Die folgende Wiedergabe beschränkt sich auf die Stufen 1, 3, 4 und 5.

Stufe 1: Für den graduierten Bauingenieur ist der Kalkkreislauf ein Vorgang von hoher Komplexität. Das Ausgangsmaterial ist der im Steinbruch gewonnene Kalkstein. Er besteht vorwiegend aus *Kalziumkarbonat* und *Magnesiumkarbonat*, daneben auch *Siliciumoxyd*, *Aluminiumoxyd* und *Eisenoxyd*. Der gebrochene Kalkstein wird zu Branntkalk gebrannt. Das geschieht bei Temperaturen unterhalb der Sintergrenze, in der Regel in einem Schacht- oder Ringofen. Die Temperatur muß sich zwischen 800 und 1400° Celsius bewegen. Dadurch wird das *Kalziumkarbonat* in *Kalziumoxyd* und das *Magnesiumkarbonat* in *Magnesiumoxyd* umgewandelt, wobei *Kohlendioxyd* entweicht. Dabei werden das *Silicium*, *Aluminium* und *Eisenoxyd* ebenfalls aufgeschlossen, so daß ihr Anteil am *Kalzium-* und *Magnesiumoxyd* etwa 10 % ausmacht. Der Branntkalk wird durch Hinzufügung von Wasser in Löschkalk umgewandelt. Aus dem *Kalziumoxyd* wird dabei *Kalziumhydroxyd* und aus dem *Magnesiumoxyd* wird *Magnesiumhydroxyd*. Aus dem Löschkalk wird durch Hinzufügung von Sand und Wasser im Verhältnis 1:3:1,2 Kalkmörtel zubereitet. D.h., *Kalzium-* und *Magnesiumhydroxyd*, *Siliciumoxyd*, *Aluminiumoxyd* und *Eisenoxyd* werden mit Sand und Wasser vermischt. Nach einiger Zeit erhärtet sich der Kalkmörtel (er bindet ab) zu Kalkstein mit eingelagerten Sandkörnern. Aus dem *Kalziumhydroxyd* wird dabei in Verbindung mit dem *Kohlendioxyd* der Luft *Kalziumkarbonat*. Aus dem *Magnesiumhydroxyd* wird *Magnesiumkarbonat*. Das darin enthaltene Wasser entweicht in die Luft. Das *Silicium-*, *Magnesium-* und *Eisenoxyd* verbinden sich mit dem *Kalzium-* und *Magnesiumhydroxyd*. Daraus entstehen *Kalzium-* bzw. *Magnesiumhydrosilikate*, *-Aluminate* und *-Ferrite*. Bei der Bildung von Kalziumkarbonat und Magnesiumkarbonat handelt es sich um die gleiche Verbindung, die im Kalkstein vorhanden ist, wenn er gebrochen wird. Charakteristisch für die Darstellung auf dieser Stufe ist die detaillierte Verwendung der in der Chemie üblichen Fachbegriffe. Sie sind kursiv gesetzt. Zu jedem dieser Fachbegriffe gehört eine bestimmte chemische Formel. Parallel zu dieser Fachbegrifflichkeit wird eine Fachterminologie verwendet, die berufssprachlicher Herkunft ist. Eine solche präzisierte Parallelisierung von Formeln, Begriffen, Termini hat den Vorteil, daß damit eine wissenschaftlich und fachlich präzise, unter methodischem Aspekt variable und für die Lerner verständliche Unterrichtssprache möglich wird.

Stufe 3: Die Vereinfachung in der Darstellung auf dieser Stufe besteht in der Beschränkung auf die Veränderungen des Kalziums. Vernachlässigt werden die Beimengungen. Die Formulierungen der Sätze sind darauf angelegt, die inhaltlichen Leerstellen gegenüber der Stufe 1 erkennbar zu machen: Bei der Gewinnung von Kalkstein im Steinbruch fällt *vorwiegend* Kalziumkarbonat an. Es wird auch kohlenaurer Kalk genannt. Durch Brennen unterhalb der Sintergrenze (800/1400° Celsius), *meistens* in einem Schachtofen, wird daraus Kalziumoxyd (gebrannter Kalk). Dabei entweicht Kohlendioxyd. Aus dem Branntkalk wird durch Hinzufügung von Wasser Löschkalk. D.h., das Kalziumoxyd

verwandelt sich in Kalziumhydroxyd (gelöschter Kalk). Aus dem Löschkalk wird durch Hinzufügung von Sand und Wasser in einem bestimmten *Mischungsverhältnis* Kalkmörtel. Nach einiger Zeit erhärtet sich der Kalkmörtel. Es entsteht Kalkstein mit eingelagerten Sandkörnchen. Das geschieht durch die Verbindung des Kalziumhydroxyds (gelöschter Kalk) mit dem Kohlendioxyd der Luft. Dabei entsteht Kalziumkarbonat (kohlensaurer Kalk), während das Wasser in die Luft entweicht. Die kursiven Wörter signalisieren, daß hier inhaltliche Details fehlen. Wie in der Stufe 1 werden in der Chemie übliche Fachbegriffe parallel zu einer für den Unterricht brauchbaren berufsspezifischen Verständigungsterminologie verwendet. Diese Termini werden ergänzt durch ebenfalls übliche Fachtermini. Sie sind in Klammern gesetzt. Ihr Zweck kann sein, sie im Unterricht zu erklären, weil zu vermuten ist, daß sie bekannt sind, aber unklar ist, was sie bedeuten.

Stufe 4: Auch auf dieser Vereinfachungsstufe wird der gesamte Kalkkreislauf, unterteilt in die einzelnen Arbeitsphasen, dargestellt. Die Darstellung bewegt sich allerdings ausschließlich auf der Ebene berufsspezifischer Fachtermini. Die wissenschaftliche Begrifflichkeit ist nicht anwesend. Dennoch wird nichts Falsches ausgesagt. Die Zahl der mitgeteilten Details ist gering. Aber die Art der Formulierungen macht es möglich, diejenigen Leerstellen zu identifizieren, die inhaltlich aufzufüllen sind, wenn das notwendig ist. Die Darstellung auf der Stufe 4, das läßt der folgende Text erkennen, bewegt sich auf einem hohen Allgemeinheitsgrad: Kalk wird in der Form von Kalkstein in Steinbrüchen gewonnen. Allerdings handelt es sich nicht um reinen Kalk, vielmehr sind im Kalkstein Beimengungen enthalten. Der Kalkstein wird zu Branntkalk verarbeitet. Hierbei laufen bei einer bestimmten Temperatur bestimmte chemische Vorgänge ab. Durch Hinzufügung von Wasser, wobei bestimmte chemische Vorgänge ablaufen, wird der Branntkalk zu Löschkalk umgewandelt. Aus dem Löschkalk wird durch das Hinzufügen von Sand und Wasser Kalkmörtel hergestellt. Dabei muß zwischen Kalk, Sand und Wasser ein bestimmtes Mischungsverhältnis eingehalten werden. Bei der anschließenden allmählichen Mörtelerhärtung entsteht durch bestimmte chemische Vorgänge Kalkstein mit eingelagerten Sandkörnern.

Stufe 5: In der Darstellung auf dieser Vereinfachungsstufe werden nur noch Anfangs- und Endphase des Kalkkreislaufs direkt benannt: Kalkstein wird in Steinbrüchen gewonnen. Danach durchläuft er bestimmte mechanische Verarbeitungsphasen und chemische Prozesse, bis er zu Kalkmörtel wird, der, wenn er erhärtet ist, nichts weiter ist als Kalkstein mit eingelagerten Sandkörnchen. An diesem Vereinfachungsbeispiel erkennt der Pädagoge, der unvorbereitet auf diesen Satz stößt, nicht, daß es sich um eine bewußt allgemein gehaltene Formulierung handelt. Das gleiche gilt für den Lerner. Er kann mit diesen beiden allgemeinen Sätzen wenig oder gar nichts anfangen. Andererseits ist aber für denjenigen, der den Stellenwert dieser Sätze in der hier vorgestellten Vereinfachungsreihe kennt, einsehbar, daß die Sätze in ihrer Allgemeinheit den Sachverhalt des Kalkkreislaufs durchaus zutreffend kenn-

zeichnen. Die Sätze können als Ausgangspunkt genommen werden für die stufenweise inhaltliche Ausfüllung und Präzisierung.

Dieser Gedanke soll allerdings an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, weil damit bereits das Problem der Rekonstruktion angesprochen wäre, auf das erst weiter unten eingegangen wird.

Versucht werden soll aber an dieser Stelle eine Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen. Didaktische Reduktion ist ein gedanklich geleiteter stufenweise voranschreitender Arbeitsvorgang. Gedanklicher Ausgangspunkt sind Sachverhalte von hoher Komplexität und einer größeren Zahl detaillierter Informationen. Werden die Sachverhalte aus dem naturwissenschaftlich-technologischen Bereich genommen, werden sie aus einem dem Fachmann bekannten Wirkzusammenhang genommen. D.h., die Sachverhalte haben eine in sich funktionierende Struktur. Diese vorgegebene, bekannte funktionale Struktur der Sachverhalte muß in jeder einzelnen Vereinfachungsstufe implizit enthalten sein. Wenn das beachtet wird beim Voranschreiten von Vereinfachungsstufe zu Vereinfachungsstufe, ist die dabei auftretende Allgemeinheit der Aussagen eine Allgemeinheit, die didaktisch handhabbar ist. Es handelt sich um allgemeine Aussagen, die stufenweise wieder inhaltlich gefüllt, d.h. konkretisiert werden können. Diese allgemeinen Aussagen sind daher alles andere als unverbindlich. Sie sind vielmehr im höchsten Maße verbindlich am Maßstab der komplexen Sachverhalte, von denen sie abgeleitet sind. Darin besteht die rationale und inhaltliche Faßlichkeit der Aussagen auf jeder Stufe bzw. Ebene der Reduktion.

Sozialwissenschaften

Ebenso wie bei naturwissenschaftlich-technologischen Sachverhalten kann bei sozialen Sachverhalten die didaktische Reduktion als Arbeitsvorgang nur näher beschrieben werden, wenn diese didaktische Arbeit in einem Zweckmittelzusammenhang gestellt wird. Ebenfalls scheint es angebracht zu sein, das Problem der didaktischen Reduktion auch in diesem Bereich nicht aus einzelwissenschaftlicher Sicht, sondern von Handlungs- und Arbeitszusammenhängen her anzugehen. Andererseits sind die besonderen sachstrukturellen Gegebenheiten im sozialwissenschaftlichen Bereich zu bedenken, damit das, was an Hand des naturwissenschaftlich-technologischen Bereichs entwickelt worden ist, nicht quasi „blind“ in diesen anderen Bereich übertragen wird. Begonnen werden soll mit einem Beispiel.

Im Fernsehen und in der Tagespresse wird regelmäßig über die Bewegung auf dem Arbeitsmarkt berichtet. Hervorgehoben wird dabei die Bewegung der Zahl der Arbeitslosen während der letzten Monate. Diese Zahlenbewegung wird der der offenen Stellen gegenübergestellt. Außerdem werden diese aktuellen Zahlenangaben mit den entsprechenden des Vorjahrs verglichen. Damit ist die Informationssequenz zur Lage auf dem Arbeitsmarkt beendet. Hin und

wieder werden Fachleute gebeten, diese Zahlenbewegung zu interpretieren und z.B. etwas dazu zu sagen, ob sich in den Zahlen bereits eine Konjunkturbelebung niederschlägt. Die Begründungen zu dem Ja oder Nein, die der Fachmann daraufhin äußert, sind sehr viel weniger präzise als die vorher vorgestellten Zahlenbewegungen.

Dem Beispiel kann das zentrale sachstrukturelle Merkmal des sozialwissenschaftlichen Bereichs entnommen werden. Widerspruchsfrei darstellbar ist, daß sich bestimmte Sachverhalte über bestimmte Zeitintervalle hin ändern. Über die Ursachen solcher Veränderungen läßt sich zwar auch sehr viel Verlässliches sagen, aber ebensovieles beruht auch auf Vermutungen. Die verlässlichen Daten können dazu dienen, das Ausmaß an Vermutungen zu begrenzen. Bei den Erklärungen, worauf denn die Zahlenbewegungen beruhen, handelt es sich nicht um Ursache-Wirkung-Zusammenhänge im naturwissenschaftlich-technologischen Sinne, sondern um das Aufweisen von Interdependenzen. Sie erlauben es, in der Form von Wenn-dann Sätzen, Tendenzausagen mit einem hohen Wahrscheinlichkeitsgrad und Voraussagewert zu machen, aber nicht eine hundertprozentige Gesetzmäßigkeit zu konstatieren.

Den daraus sich ergebenden Fragen zur Lösung der didaktischen Reduktionsproblematik soll nachgegangen werden, indem erst einmal das oben verwendete Beispiel noch etwas weiter entfaltet wird.

Fest steht, daß die Angaben in den Massenmedien über die Zahlenbewegungen auf dem Arbeitsmarkt aus einer sehr viel umfangreicheren und differenzierteren empirischen Datensammlung herausgenommen sind. Fest steht auch, daß in den Instituten, in denen diese Datensammlungen vorgenommen werden, dies nicht ausschließlich im Hinblick auf den Arbeitsmarkt erfolgt, sondern empirische Daten auch über diejenigen gesellschaftlichen Teilbereiche erarbeitet und zusammengestellt werden, aus denen heraus die Ursachen und die Folgen dessen, was auf dem Arbeitsmarkt erkennbar ist, erklärt werden können. Es kann, allgemeiner formuliert, angenommen werden, daß das sozial-, wirtschafts- und finanzwissenschaftliche Untersuchungs- und Prognoseinstrumentarium in den letzten zehn Jahren sehr weit ausgebaut worden ist, damit es als Entscheidungshilfe für das politische Handeln mit einigem Erfolg genutzt werden kann. Die gesellschaftlichen Krisenerscheinungen, verbunden mit einem vorher niemals so konsequent realisierten sozialpolitischen Engagement, haben zu einer bis dahin in der Bundesrepublik unbekanntem Zuverlässigkeit des sozialempirischen Analyse- und Prognoseinstrumentariums geführt.

Damit einher ist die Differenzierung der Erklärungsmodelle gegangen, die es erlauben, die Interdependenzen bestimmter ausgewählter Sozialindikatoren zu erkennen. Die differenzierte Erkennbarkeit einer großen Menge in sich sehr komplexer Sozialdaten im Hinblick auf ihre Interdependenz hat gleichzeitig die Anzahl und den Präzisionsgrad sozialer Handlungsalternativen erhöht. Allerdings kann nach wie vor von dem sozialen Handlungsinstrumentarium

nicht behauptet werden, daß es in jedem Fall „greift“. Offensichtlich muß davon ausgegangen werden, daß jedes Erklärungsmodell, durch das die Interdependenz sozialer Faktoren rational erkennbar gemacht wird, gleichzeitig bewirkt, daß eine mehr oder weniger große Zahl anderer bekannter und unbekannter Faktoren ausgeschlossen wird. Dieser Sachverhalt macht es notwendig, niemals nur mit einem, sondern stets mit mehreren möglichen Erklärungsmodellen auf demselben Differenzierungsniveau zu arbeiten, um sich schließlich für eines davon zu entscheiden.

Wenn der hier skizzenhaft dargestellte Sachverhalt als zutreffend angenommen wird, stellt sich die Frage, wie dieser Sachverhalt für die didaktische Reduktion genutzt werden kann. Die Antwort lautet, eine solche direkte didaktische Nutzung ist nicht möglich. Der Grund dafür ist folgender: Der interdisziplinäre Wissenschaftsstand und der Standard des sozialen Handelns, so wie er umrissen wurde, stehen nur einer ganz kleinen Zahl von Fachleuten und professionellen Politikern zur Verfügung. Mit anderen Worten, dieser Standard ist irgendwo in den oberen Etagen der Hierarchie politischer Herrschaft in unserer Gesellschaft angesiedelt. Die stufenweise didaktische Vereinfachung müßte also die politische Herrschaftsstruktur miteinbeziehen. Das wäre nur möglich, wenn dem Didaktiker dasselbe Instrumentarium und dieselbe Faktorenkomplexität zur Verfügung stünden wie der oben erwähnten kleinen Zahl von Fachleuten und Politikern in zentralen Positionen. Das aber ist nicht der Fall.

Wenn die direkte Nutzung der komplexen Datenmengen nicht möglich ist, stellt sich die Frage, auf welche andere Weise der oben dargestellte Sachverhalt für die didaktische Reduktion von Bedeutung ist und welche anderen strukturellen Sachverhalte zur weiteren Klärung der Reduktionsproblematik herangezogen werden können.

Der Didaktiker, in diesem Fall der Fachbereichsleiter einer Volkshochschule, wird sich überlegen müssen, auf welcher Ebene der Darstellbarkeit sozialstruktureller Interdependenzen und politischen bzw. sozialen Handelns er sinnvoller Weise tätig werden kann. Sich die Situation dessen zu vergegenwärtigen, der die Nachrichten und Interpretationen der Massenmedien konsumiert, kann dabei hilfreich sein.

Der Bürger X, der als Nichtbeamter ein abhängig Beschäftigter ist und nicht zu der kleinen Zahl bestinformierter und über zentrale Herrschaftsmittel verfügender Personen in dieser Gesellschaft gehört, kann mit den Informationen zur Arbeitsmarktlage und den dazu abgegebenen Interpretationen, die er den Massenmedien entnimmt, rational wenig bis gar nichts anfangen. Mit Bestimmtheit kann angenommen werden, daß die in Meldungen und Kommentaren verwendeten Begriffe wie „strukturelle Arbeitslosigkeit“, „konjunktureller Aufschwung“ für ihn nichts inhaltlich Präzises enthalten. Die Situation des Bürgers X läßt sich demnach folgendermaßen kennzeichnen: Er ist ein Konsument von Sozialdaten, die aus Datensammlungen stammen, die er nicht kennt, und die mit anderen Daten in einem interdependenten Zusammenhang ste-

hen, der ihm nicht bewußt ist. Er ist ein Konsument von Interpretationen dieser Sozialdaten, deren Stellenwert er nicht einschätzen kann. Der Konsument merkt, daß in der Gesellschaft etwas vorgeht, aber was das genau ist, kann er nicht erkennen. So kann er auch nicht entscheiden, ob das, wovon er merkt, daß es geschieht, ihn betrifft bzw. betreffen wird oder nicht. Verallgemeinernd läßt sich sagen: Soziale Probleme werden in stärkerem Maße gespürt und erlitten als bewußt wahrgenommen. Auch handfeste Konflikte werden nicht in ihrer sozialen Verflochtenheit, sondern in ihrer situativen Begrenztheit wahrgenommen. Erklärungen für das, was passiert ist, oder Begründungen für das, was angesichts von Konflikten zu tun wäre, bestehen daher aus einer Mischung von unbegründbaren Vorstellungen und rational schwer nachvollziehbaren Gedankenketten. Deren Funktion für das einzelne Individuum besteht offenbar darin, angesichts für undurchschaubar gehaltener sozialer Interdependenzen Erklärungen verfügbar zu haben, die es erlauben, das eigene Denken, Fühlen und Wollen mit dem sozialen Geschehen in Übereinstimmung zu halten. Der Bürger X handhabt eine „naive Verhaltenstheorie“ (3). Sie ermöglicht es ihm, sowohl zu konsumieren als auch zu handeln.

Angesichts dieser Situationsdarstellung könnte der Eindruck entstehen, als ob das Gesagte für den Didaktiker nicht zutrifft. In der Tat hat er die Möglichkeit, auf die ihm bekannten und in diesem Zusammenhang relevanten Wissenschaften zurückzugreifen. Diese übliche Vorgehensweise löst aber das Problem der Darstellungs- und Handlungsebene nicht. Angemessener dürfte es sein, wenn der Didaktiker erst einmal davon ausgeht, daß er sich als Konsument von Sozialdaten in genau derselben Situation befindet, wie der angenommene Bürger X. Welches der Stellenwert seines Wissens und möglicherweise seiner Erfahrungen sein kann, ist eine erst später klärbare Frage.

An dieser Stelle der Überlegungen kann versucht werden, Ansatzpunkte und Vorgehensweisen didaktischer Reduktion im sozialwissenschaftlichen Bereich zu entwickeln.

Auszugehen ist von der feststellbaren Diskrepanz zwischen dem handelnden Umgehen mit sehr komplexen sozialen Interdependenzen einerseits und dem Angewiesensein auf individuell erfahrbare und im individuellen Handeln umsetzbare Sozialdaten andererseits. Diese Diskrepanz ist etwas, was der Fachbereichsleiter als Didaktiker als Bewußtsein in seinem Kopf hat. Was er nicht leisten kann, ist die Deduktion, das stufenweise Vereinfachen, ausgehend von den hochkomplexen Interdependenzen hin zu den individuell erfahrbaren, einfach erscheinenden sozialen Sachverhalten. Mit der hochkomplexen sozialen Interdependenz kann also nicht als verfügbarem Faktum, sondern nur als angenommenem Sachverhalt umgegangen werden. Ein verfügbares Faktum stellen demgegenüber diejenigen sozialen Interdependenzen dar, die in der unmittelbaren Reichweite von Individuen angesiedelt sind, von denen der Lebenszusammenhang einzelner oder mehrerer Individuen direkt beeinflußt wird. Faßbar wird also eine Ebene objektiver Sachverhalte, die sich unterschei-

den sowohl von den in der Alltagspraxis individuell wahrgenommenen und gehandhabten Sachverhalten als auch von den hochkomplexen gesamtgesellschaftlichen Interdependenzen. Man könnte das die objektiven Bedingungen der individuellen Alltagserfahrungen nennen. Gemessen an dem, was an gesamtgesellschaftlicher sozialer Komplexität zur Zeit bereits rational darstellbar ist, handelt es sich zweifellos um die Ebene geringerer Komplexität und geringerer rationaler empirischer Differenziertheit. Andererseits ist auch erkennbar, daß die darstellbare soziale Interdependenz auf dieser Ebene inhaltlich genauer und datenmäßig umfangreicher ist als auf der Ebene der individuellen Erfahrungen und Erklärungen. Es handelt sich um eine mit der Alltagspraxis eng verbundene, aber mit ihr nicht identische Zwischenebene. Die Nähe dieser Ebene sozialer Bedingungsstrukturen zum individuellen Erfahrungsbe-
reich würde es nahelegen, in diesem Rahmen stufenweise deduktiv ableitend didaktisch zu reduzieren. Dagegen spricht jedoch einiges.

Die Hierarchie des Vorhandenseins von und der Verfügbarkeit über soziale Interdependenzen ist sowohl eine Folge des Handelns vieler Individuen als auch Bedingungsstruktur für individuelles Handeln. Die didaktische Reduktion von oben nach unten würde bedeuten, daß diese wechselseitige Beeinflussung unterschlagen wird. Demgegenüber wäre die didaktische Reduktion aus der Dialektik zwischen individuellem Lebenszusammenhang und damit unmittelbar verknüpfter Bedingungsstruktur abzuleiten. Dazu scheint es jedoch umfangreicherer empirischer Aufarbeitungen von sozialen Lernprozessen und der entsprechenden didaktischen Bemühungen zu bedürfen, als bislang bekanntgeworden sind. Der Lösung zugänglich würde das Problem der didaktischen Reduktion aber auch dann nur, wenn der pädagogische Zweck geklärt ist, der mit der didaktischen Bemühung verbunden ist. Folgende Zwecksetzung wird angenommen: Der individuelle Erfahrungszusammenhang enthält in sich unentfaltet und nicht ausdifferenziert äußerst vielfältige einander bedingende Sachverhalte. Zweck des Lernens ist es, das Ausmaß unaufgearbeiteter Erfahrungen in bestimmten Sozialbereichen zu verringern und die Bedingungsstrukturen der eigenen Lage zu erkennen, so daß die Fähigkeiten und das Wissen erworben werden, die es erlauben, in sozialen Zusammenhängen die Strukturen zu erkennen, zu kritisieren und zu verändern, die die eigene Personwerdung behindern und der Ausweitung der gesellschaftlichen Mitbestimmung entgegenstehen (4).

Im Sinne dieser Zwecksetzung und aufgrund des bis dahin Gesagten ergibt sich für die Vorgehensweise bei der didaktischen Reduktion folgendes: Gegenstand der Reduktion ist die Verknüpftheit individueller Impulse und Erfahrungen mit sozialen Bedingungsstrukturen. Diese Verknüpftheit ist wirksam sowohl im Alltagsleben als auch in den Bedingungsstrukturen des Alltagslebens. Zu bedenken ist also zweierlei: die Verknüpftheit der Ebene Alltagsleben mit der Ebene ihrer Bedingungen und die soziale Strukturiertheit jeder dieser Ebenen in sich. Der Didaktiker hat es demnach mit den folgenden zwei interdependenten Gegenstandsbereichen zu tun:

Alltagsleben <—————> Bedingungen des Alltagslebens

Jeder dieser Bereiche ist wiederum in sich strukturiert, besteht aus miteinander verknüpften Teilbereichen. Am Beispiel des Alltagslebens sieht das folgendermaßen aus

Alltagsleben

Geld verdienen
Essen, schlafen, ausruhen
Einkaufen für den laufenden Bedarf
Kochen, Haushalt in Ordnung halten
Kinder versorgen und erziehen
Lesen, lernen, spielen, fernsehen, werken
Geld zurücklegen, größere Anschaffungen machen
Nachbarliche Kontakte pflegen
Mit Freunden und Verwandten zusammen sein
Ausgehen
Auf Urlaub fahren
Mitarbeiten in Gremien, Vereinen, Parteien.

Der Bereich der Bedingungen des Alltagslebens läßt sich ebenfalls als Katalog von untereinander verknüpften Teilbereichen darstellen (5).

Bedingungen des Alltagslebens

Arbeitssituation und Arbeitsbedingungen
Einkommen
Ausgaben, Besitz und Ersparnisse
Einkommenssicherung durch sozialpolitische Maßnahmen
Wohnsituation
Rollendifferenzierungen in der Ehe
Eltern-Kind-Beziehungen
Soziale Beziehungen außerhalb der Familie
Physiologische Regeneration
„Zuverdienen“ in der von beruflicher Arbeit freien Zeit
Ausbildungssituation der Kinder und Eltern
Freizeitnutzung und Urlaub.

Die didaktische Reduktion besteht also in der Auswahl bestimmter aufeinander bezogener Teilbereiche sowohl aus dem Komplex „Alltagsleben“ als auch aus dem Komplex „Bedingungen“ des Alltagslebens. Für den Teilbereich „Versorgung und Erziehung der Kinder“ ergibt sich folgender sachstruktureller Zusammenhang:

Alltagsleben

Geld verdienen
 Einkaufen für den laufenden Bedarf
 Kochen, Haushalt
 Kinder versorgen und erziehen
 Mit Freunden und Verwandten
 zusammen sein
 Nachbarliche Kontakte pflegen

 Geld zurücklegen, gr. Anschaffungen

Bedingungen des Alltagslebens

Einkommen
 Zuverdienen
 Rollendifferenzierung in der Ehe
 Eltern-Kind-Beziehungen
 Ausbildungssituation der Eltern und
 Kinder
 Soziale Beziehungen außerhalb der
 Familie
 Ausgaben, Besitz und Ersparnisse
 Wohnsituation

Zugegebenermaßen wäre es notwendig, den sachstrukturellen Zusammenhang zugleich konkreter und differenzierter darzustellen, als das hier geschieht. Allerdings wäre dazu ein Aufwand nötig gewesen, der hier nicht geleistet werden konnte. Auffallend ist jedoch, daß Mikroanalysen (6) für diesen sozialen Teilbereich ebenso wie für andere bisher kaum bekanntgeworden sind. Das Fehlen solcher Situationsanalysen, die inhaltliche und funktionale Interdependenzen innerhalb sozialer Teilbereiche sowie der Teilbereiche des Alltagslebens und seiner Bedingungsstrukturen untereinander erkennbar machen, hat in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendbildung dazu geführt, daß die Erarbeitung von Situationsanalysen zum Bestandteil des Kursverlaufs selber geworden ist. Dabei steht der Gedanke im Vordergrund, daß die Lerner an der Herstellung der Lernstrukturen zu beteiligen seien (7). Diese für die Gestaltung der Lernprozesse und für die Bestimmung der Lerninhalte gewiß vorteilhafte Intention enthebt aber den Didaktiker nicht der Aufgabe, vorher didaktisch planen zu müssen. Dabei sollte die didaktische Reduktion einen klaren Platz einnehmen. Dafür würden jedoch unter Hinzuziehung soziologischer Verfahrensweisen und unter Auswertung vorhandener Untersuchungen Mikroanalysen von Teilbereichen des Alltagslebens und seiner Bedingungsstrukturen benötigt.

Notwendigkeit von didaktischer Rekonstruktion

Unter didaktischer Rekonstruktion als Bestandteil unterrichtsvorbereitender Arbeiten wird das Arrangieren der auf dem Wege der Reduktion verfügbar gemachten Lerninhalte verstanden, so daß sie von den Lernern angeeignet, in Auseinandersetzung mit ihnen die gewünschten Lernziele erreicht werden können. Der zentrale Begriff, der hierbei ins Spiel kommt, ist der des Umgangs, genauer der Umgangsfähigkeit. Dieser Begriff wird aus mehreren Gründen gewählt.

Die Vorbereitung organisierten Lehrens und Lernens, das sich nicht einfach

damit begnügen will, bewährtes Kulturgut weiterzuvermitteln, sondern das ausstatten will mit dem Wissen und mit den intellektuellen Fähigkeiten, die nötig sind für eine rationale Umgestaltung vorhandener Benachteiligungen in gleichmäßig menschenwürdige Verhältnisse, wird darauf gerichtet sein müssen, daß zu diesem Zwecke sowohl orientierendes Wissen als auch Problemverständnis, Problemlösungsfähigkeit und Verhaltensweisen erworben werden können. Beim Lehren und Lernen geht es also nicht primär und nicht ausschließlich darum, etwas zu erwerben, was lediglich dazu dient, Credits zu erwerben, Prüfungen zu bestehen, sichere Positionen zu ergattern. Vielmehr geht es darum, die Fähigkeit zu erwerben, strukturelle Veränderungen innerhalb bestehender sozialer Systeme und in den Beziehungen zwischen sozialen Teilsystemen wahrzunehmen, auf ihre Ursachen und Tendenzen sowie auf ihre Veränderbarkeit hin zu untersuchen. D.h., auch das, was als berufliche Qualifikation ausgegeben wird, aber auch das, was als Consensus im Bereich sozialen Lernens ausgegeben wird, muß auf seine gesellschaftsstrukturellen Funktionen hin befragt werden. In der Erwachsenenbildung kommt einer solchen funktionalen Bestimmung des Lehrens und Lernens besondere Bedeutung deshalb zu, weil hier nicht vorbereitend auf späteres Handeln, wie in der Kinder- und Jugendschule, gelernt wird, sondern begleitend zu alltäglich stattfindenden, aus der Analyse der Bedingungsstrukturen des Handelns die verbesserte Denk- und Handlungsfähigkeit erlernt werden muß. Es kommt darauf an, daß beim Lehren und Lernen methodisch und inhaltlich so gearbeitet wird, daß damit auch außerhalb des Unterrichtsraums weitergearbeitet werden kann. Dieses „Weiterarbeiten mit dem Gelernten“ meint nicht einfach Anwenden des Gelernten. Gemeint ist auch nicht die Verkürzung der Lerntätigkeit auf Schulung für die politische Aktion. Gemeint ist ein Lehren und Lernen, dessen Inhalte und gedankliche Vorgehensweisen so aus Teilstücken schrittweise prozeßhaft aufgebaut werden, daß dieser Prozeß ein für alle Beteiligten durchsichtiger und damit von jedem nachvollziehbarer und fortsetzbarer Vorgang ist.

Das Gesagte kann den Eindruck einer idealen, nicht verwirklichtbaren Vorstellung erwecken. Gemeint sind aber praktische und handhabbare Sachverhalte.

Wenn menschliches Handeln als ein Umgehen mit Menschen, Sachen und Symbolen beschrieben wird, dann ergibt sich daraus für die didaktische Rekonstruktion, daß geklärt werden muß, welcher Umgangsbereich beim Lehren und Lernen im Vordergrund stehen soll. Aus den obengenannten analytischen Bestandteilen von Handlungskompetenz und den drei Gegenstandsbereichen des Umgangs läßt sich folgende Matrix herstellen:

Bestandteile der Handlungskompetenz	Gegenstandsbereiche des Umgangs		
	Menschen	Sachen	Symbole
Orientierungswissen			
Problemverständnis			
Problemlösungsfähigkeit			
Verhaltensweisen			

Durch das Ausfüllen der Leerstellen werden diejenigen Inhalte und Arbeitsweisen sichtbar, die im Lehr-Lern-Prozeß miteinander zu verbinden, die mit anderen Worten didaktisch zu rekonstruieren sind.

Die Frage ist, wie bei der didaktischen Rekonstruktion die gedankliche Verbindung zwischen den einzelnen Feldern der Matrix hergestellt und aufgrund welcher lerntheoretischer Annahmen die entsprechenden intellektuellen Fähigkeiten aufgebaut und die dafür benötigten Lernimpulse angeregt und betätigt werden können. Auch diese Frage kann hier nicht direkt beantwortet werden. Es ist lediglich möglich, Hinweise auf Ansatzpunkte für die Beantwortung zu geben.

Aus den Untersuchungen, die sich auf den Prozeß der Entwicklung der kognitiven Strukturen, der Sprach- und Denkfähigkeit in der früheren und späteren Kindheit beziehen, ergeben sich „Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung“ (8). Im Unterschied zu den Erklärungsversuchen der herkömmlichen Didaktik werden die Entstehung und die intentionale Beeinflussbarkeit der Entstehung kognitiver Strukturen aus den inneren „Repräsentationsprozessen“ (9), durch die die kognitiven Strukturen entstehen, erklärt. Die dementsprechenden didaktischen Überlegungen orientieren sich an der Möglichkeit der Unterstützung der Ausbildung des „gerichteten Denkens“ (10).

Um zu einem Modell zu kommen, das den Intentionen der Ausweitung der Denkfähigkeit genügt und das Aussagen enthält über die Anordnung und Abfolge des Lernstoffs, wird angenommen, daß das in Übereinstimmung mit denjenigen Auffassungen am ehesten geschehen kann, mit deren Hilfe die stufenweise geistige Entwicklung im Kindesalter erklärt wird. Daraus ergibt sich: „Optimal ist ein Lernmaterial angeordnet, wenn erst der handelnde Umgang gewährt wird, danach anschauliche Symbolisierungen angeregt und schließlich die begriffliche Fixierung gefördert wird“ (11).

Ähnlich wie diese „Position eines kognitiven Instrumentalismus“ (12) nimmt auch die Position der „etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen“ (13) die psychischen Prozesse, die beim Lernen, insbesondere beim Denkenlernen ablaufen, zum Ausgangspunkt von Überlegungen zur didaktischen Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen. Folgende „Drei Handlungsphasen bei der

etappenweisen Bildung geistiger Operationen“ (14) werden unterschieden:

1. Schaffung einer Orientierungsgrundlage,
2. eigentliche Lernhandlung,
3. Kontrollhandlung.

Abgesehen davon, daß jede dieser Phasen in sich stark differenziert ist, ist ein wichtiges Moment hervorzuheben, das kennzeichnend ist für die hier angedeuteten Auffassungen vom Lernen. Es ist das Moment der Aktivität. Man kann daher auch sagen, daß hier eine Theorie des Lernhandelns vorliegt. Auch in diesem Punkt steht die Position der „etappenweisen Ausbildung“ in Übereinstimmung mit der des „kognitiven Instrumentalismus“. Es gilt als sicher, „daß der Erfahrung und der intensiven Übung eine wichtige Rolle in der Ausbildung und Erweiterung kognitiver Strukturen zu immer universeller anwendbaren Instrumenten zufällt“ (15).

Die didaktische Rekonstruktion, so kann abschließend gesagt werden, setzt die in der didaktischen Reduktion identifizierten inhaltlichen Bestandteile unter Berücksichtigung zweier Gesichtspunkte zu einer Lernstruktur zusammen: unter Berücksichtigung des Aufbaus von Umgangsfähigkeit und der Ausweitung vorhandener Denkstrukturen. Das Endprodukt wäre die Erstellung eines strukturierten Lernverlaufplans, zur Zeit gemeinhin Curriculum genannt.

Zusammenfassung

Rational begründbare, womöglich empirisch überprüfte oder doch überprüfbare didaktische Planung sollte ein Arbeitsvorgang sein, der in zwei Arbeitsschritte, den der Reduktion und den der Rekonstruktion, zerlegbar ist. Daraus ergibt sich, daß Didaktisieren praktisch heißt: Herstellen und Zusammenetzen von Lernelementen. Daß dabei noch einige Ungeklärtheiten vorhanden sind, wurde in diesem Beitrag deutlich gemacht. Es scheint jedoch sinnvoll zu sein, den hier dargestellten Ansatz weiterzuentwickeln. Dafür spricht vor allem folgendes: Es ist notwendig, didaktisierende Vorgehensweisen zu entwickeln, die von jedem Pädagogen und in zunehmendem Maße auch von jedem Lerner gehandhabt werden können. Nur dann kann es gelingen, daß sowohl die naturwissenschaftlich-technologisch als auch die sozial- und ökonomisch bestimmte Seite unserer Alltagserfahrungen und unseres Alltagshandelns zum Gegenstand organisierten Lehrens und Lernens gemacht wird. Nur wenn es gelingt, beide Seiten des Alltagslebens so aufzugreifen und zu didaktisieren, daß die Lernelemente beider Seiten auch miteinander verbunden werden können, wird es gelingen, soziales und technologisches Lernen konkret miteinander in Verbindung zu setzen. Solches didaktisches Arbeiten, wo diese Verbindung hergestellt wird, bedarf allerdings eigener institutioneller Ausformungen. Bezogen auf die Verbindung von naturwissenschaftlich-technologischen Veränderungsprozessen mit Problemen der Arbeitsorganisation in Industriebetrieben gibt es einen lesenswerten Bericht über einen Modell-

versuch zur „Verflechtung von Forschung, Produktion und Bildung“ (16). Dargestellt werden Aufbau und Arbeitsweise eines theoretischen Zentrums in der Produktionsabteilung eines sozialistischen Industriebetriebes. Aus den genannten Gründen scheint es jedoch auch wichtig zu sein, gerade wenn es um die Erwachsenenbildung geht, in stärkerem Maße, als das bisher geschehen ist, die Diskussionen um die Einrichtung didaktischer Zentren und deren Verbindung mit der Lehrerfortbildung auf die Belange der Erwachsenenbildung zu übertragen (17). Das didaktische Geschäft der Reduktion und Rekonstruktion muß auf Dauer jedermann zugänglich gemacht werden.

Anmerkungen

- (1) Der Begriff der „didaktischen Reduktion“, so wie er in diesem Beitrag verwendet wird, verdankt seine Entstehung ausführlichen Gesprächen mit dem inzwischen leider verstorbenen Prof. Dr. D. Hering, Leiter des Instituts für Berufspädagogik an der TH Dresden, und seinen Mitarbeitern. Eine knappe Einführung in die dort bearbeiteten Fragestellungen bietet: D. Hering/F. Lichtenecker: Lösungsvarianten zum Lehrstoff-Zeit-Problem und ihre Ordnung. In: Wiss. Zeitschr. der TU Dresden Jg. 15 (1966) H.5, S. 1189 – 1216
- (2) D. Hering: Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Berlin (DDR): VEB Volk und Wissen 1959. S. 90. Die Darstellung des Kalkkreislaufs ist eine Wiedergabe dessen, was auf S. 90/91 und der Tafel 17 (Beilage) des Buchs entwickelt wird.
- (3) So lautet auch der Titel des Buchs, das sich anregend auf diese Passagen des Artikels ausgewirkt hat:
U. Laucken: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett 1974.
- (4) Das Problem der Gewinnung von Kriterien für die didaktische Reduktion im sozialwissenschaftlichen Bereich stellt sich ebenso kompliziert dar, wenn es um Curricula für die berufliche Ausbildung geht. Vgl. G. Kutscha: Ökonomie an Gymnasien. München: Kösel 1975. Darin der Beitrag von Kutscha selber: Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im „kaufmännischen“ Arbeitsprozeß. S. 196 – 230.
- (5) Dieser Katalog folgt teilweise der Gliederung von M. Osterland/W. Deppe u.a.: Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1973.
- (6) Vgl. W. Lempert: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt: Suhrkamp 1974. S. 62 – 114.
- (7) Vgl. H. Siebert: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig. Westermann 1974. S. 203.
- (8) Die Formulierung ist dem Titel des Buches entnommen, das wichtige Anregungen zur hier angesprochenen Problematik enthält: H. Skowronek: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Hannover: Schroedel 1968.
- (9) Skowronek, Denkerziehung, S. 87.
- (10) a.a.O.

- (11) a.a.O. S. 155.
- (12) a.a.O. S. 150.
- (13) P. Ja. Galperin: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa u.a.: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin (BRD): Das europäische Buch 1973. (Lizenzausgabe).
- (14) In dem Buch von H. Löwe: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (DDR): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1970, wird Galperins lerntheoretisches Konzept knapp dargestellt und auf didaktische Fragestellungen übertragen, S. 71-78. Die Darstellung der drei Handlungsphasen findet sich auf S. 74/75
- (15) H. Skowronek: Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa 1970. S. 146.
- (16) D. Hering/H. Neumerkel: Verflechtungen. Forschung, Produktion, Bildung. Berlin (DDR): VEB Volk und Wissen 1968.
- (17) Vgl.: Curriculum Konkret. Dokumentation eines Modellversuchs. Hrsg.: Projektgruppe regionale Lehrerfortbildung. Frankfurt. Vierteljährlich seit 1973. – S. Gerbaulet/O. Herz u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1972. – J. Weinberg: Wie ist eine flächendeckende Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung organisierbar? In: Hess. Blätter für Volksbildung Jg. 1973. S. 201-209.

Hermann Buschmeyer

Das soziale Umfeld mitberücksichtigen

Zur Bedeutung der Kategorie „Lebenszusammenhang“ für eine handlungsorientierte Curriculumentwicklung

In diesem Beitrag soll ein Ansatz handlungsorientierter Curriculumentwicklung dargestellt werden, der in besonderer Weise die Bedeutung objektiver und subjektiver Bedingungen für den Lernprozeß betont. Lernen wird immer unter bestimmten Bedingungen organisiert, und die am Lernprozeß Beteiligten treten immer mit bestimmten Voraussetzungen in diesen Lernprozeß ein. Die Kategorie „Lebenszusammenhang“ soll helfen, die Bedingungen, die den Lernprozeß und die an ihm Beteiligten mitbestimmen, im Blick zu behalten und sie konstruktiv in die Curriculumentwicklung einzubringen. Dabei wird zunächst die Diskussion um „offene Curricula“ bzw. handlungsorientierte Curriculumentwicklung skizziert, um von hier aus die Problemfelder bezeichnen zu können, die die Einführung einer Grundkategorie Lebenszusammenhang sinnvoll erscheinen lassen. Im zweiten Abschnitt wird versucht, die genaue Bestimmung der Kategorie Lebenszusammenhang zu präzisieren, um dann ihre Bedeutung für handlungsorientierte Curriculumentwicklung angeben zu können. Dabei werden Probleme der Bedingungsanalyse, der Zielbestimmung und deren Legitimation, der Inhalt und Organisationsformen des Lernens und Fragen der Evaluation diskutiert.

Die Diskussion über „offene Curricula“

Bereits nach einigen Jahren intensiver Diskussion um Curriculumtheorie, Revision des Curriculum, Curriculumentwicklung (1) usw. führten die vorauszuhenden Folgen dieser theoretischen und praktischen Arbeit dazu, daß sich diese Überlegungen, noch ehe sie die Schule wirklich verändern konnten, in Frage stellen lassen mußten. In der Kritik der sog. geschlossenen Curricula wurde konstatiert, daß diese

- unter Ausschluß der eigentlich Betroffenen hergestellt wurden,
- wesentliche Interessen und Erfahrungen der Schüler ausschließen, da von den vorher bestimmten Anweisungen des Curriculum nur wenig abgewichen werden darf,
- Lehrer und Schüler wegen der starken Reglementierung des Unterrichts zu bloßen Abnehmern degradieren (2).

Derart massiven Bedenken, die vom politischen Motiv der Demokratisierung und dem daraus abgeleiteten Ziel der Beteiligung der Betroffenen sowie vom pädagogischen Ziel der „Subjektwerdung“ der am Lernprozeß Beteiligten getragen wurden, führten zu einer intensivierten Beschäftigung mit Fragen einer regionalen Institutionalisierung der Curriculumrevision und -entwicklung (3) und zur verstärkten Diskussion um offene Curricula bzw. handlungsorientierte Curriculumentwicklung. Mit den Zielsetzungen von Regionalisierung und Handlungsorientierung sollte angestrebt werden,

- daß die vom Curriculum Betroffenen in zweifacher Weise an dessen Entwicklung beteiligt werden: nämlich einmal, indem Curriculumentwicklung aus dem *Horizont der Betroffenen* geschieht und in diesen zurückgeführt wird, und zum anderen dadurch, daß die Betroffenen eine reelle Chance haben, an Entscheidungen und Entscheidungsbegründungen im Verlauf der Curriculumentwicklung *mitzuwirken*,
- daß die Subjektwerdung der Teilnehmer von Lernprozessen zum Ziel des Lernens wird,
- daß Handlungszwänge und Geltungsansprüche nicht mehr naiv unterstellt, sondern in einem diskursiven Verfahren auf ihre Berechtigung hin überprüft werden.

Die gegen die geschlossenen Curricula vorgetragenen Bedenken und die mit der handlungsorientierten Curriculumentwicklung formulierten Ansprüche stellen hier den Rahmen dar, der die Einführung der Grundkategorie Lebenszusammenhang sinnvoll erscheinen lassen soll. Zum besseren Verständnis soll zunächst die Kategorie Lebenszusammenhang präzisiert werden.

Was bedeutet „Lebenszusammenhang“?

Eine gesellschaftskritische Wissenschaftstheorie kann dazu beitragen, Entstehung und Aneignung von Erfahrungen zu begreifen. Erfahrungen entstehen dann in der Vermittlung von objektiven und subjektiven Bedingungen und werden erst durch die Aufklärung über diese Bedingungen zu wahren Erfahrungen. Unter diesem Anspruch gilt es dann, die gesellschaftlich-geschichtlichen Ausprägungen der Bedingungen des Lebenszusammenhanges daraufhin zu untersuchen, welche Erfahrungen möglich sind und welche ausgeschlossen bleiben. Versucht man über die Rekonstruktion von Lebenszusammenhängen Entstehung und Aneignung von Erfahrungen auszuarbeiten, kann nicht nur der empirisch vorfindbare Gehalt des Lebenszusammenhanges erhoben werden; vielmehr geht in dessen Bestimmung und Rekonstruktion auch immer schon die Zielperspektive der Eröffnung neuer Erfahrungsmöglichkeiten ein. Die folgenden Probleme, die sich mit der Verwendung der Kategorie Lebenszusammenhang ergeben, dürfen allerdings nicht übersehen werden:

- Der Bedeutungsgehalt der Kategorie Lebenszusammenhang kann nicht vorweg objektiv bestimmt werden; vorliegende Erfahrungen und die Re-

flexion über die Bedingungen für ihr Zustandekommen gehen in die Begriffsbestimmungen ein. In diesem Sinne kann von der prinzipiellen Geschichtlichkeit der Kategorie Lebenszusammenhang gesprochen werden (4).

- Methodologisch wird damit der Anspruch erhoben, das in der empirischen Sozialforschung vorfindbare Objektivitätspostulat zu verändern. Als Ziel der Sozialwissenschaft gilt fortan nicht mehr die objektive Erfassung empirischer Daten, sondern die kontrollierte Umwandlung kommunikativer Erfahrungen in Daten (5).
- Es muß ein theoretisches Konzept ausgearbeitet werden, das die Vermittlung objektiver und subjektiver Bedingungen in ausreichendem Maße beschreibt und erklärt (6).
- Der Einfluß des Lebenszusammenhanges des Forschers auf die Rekonstruktion des Lebenszusammenhanges der Lernenden muß im gemeinsamen Lernprozeß kontrollierbar gemacht werden (7).

Mit der Skizzierung dieses Begriffs und der Problematik seiner Verwendung sind m.E. die Perspektiven vorgezeichnet, aus denen heraus sich der Lebenszusammenhang als Grundkategorie handlungsorientierter Curriculumentwicklung bestimmen läßt. In der Diskussion um diesen Komplex wurde darauf hingewiesen, daß Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der am Lernprozeß Beteiligten zum konstitutiven Bestandteil von Curriculumentwicklung gemacht werden müssen, weshalb eben diese Erfahrungen und Bedürfnisse näher zu bestimmen sind, und zwar nicht nur auf der Ebene der Beschreibung, sondern unter der Perspektive ihrer *Wahrnehmung, Erweiterung und Artikulation*. Dafür kann die Kategorie Lebenszusammenhang den entsprechenden Rahmen abgeben; sie wird daher im folgenden als Grundkategorie curricularer Entwicklung eingeführt und in ihrer Bedeutung für Entscheidungen, für die Bedingungsanalyse, Ziel- und Inhaltsbestimmungen, Organisationsformen und Evaluationsfragen dargestellt.

Bezug zur curricularen Entwicklung

Zur Bedingungsanalyse (8)

Die Bedingungsanalyse soll Auskunft darüber geben, wie sich der gesellschaftliche und institutionelle Kontext, in dem Lernen organisiert wird, und die ihm vorausgehenden Bedingungen, mit denen die am Lernprozeß Beteiligten in ihn eintreten, auf eben diesen auswirken. Schulische und außerschulische Lernprozesse finden immer unter bestimmten Bedingungen statt. Insofern muß auch bei „offener Curriculumentwicklung“ die Bedingungsanalyse am Anfang stehen. Diese ist allerdings selbst auch nicht unabhängig, sondern gehört dem Zusammenhang, den sie analysiert, durch den Akt des Erkennens selber an. Hier wird davon ausgegangen, daß eine kritische Theorie der Gesellschaft,

wie sie im Rahmen der „Frankfurter Schule“ vorgelegt wurde, am ehesten in der Lage ist, auf die gegenseitige Abhängigkeit von Gegenstand und Methode zu reflektieren (9).

Aus den Überlegungen zur begrifflichen Bestimmung der Kategorie Lebenszusammenhang ist weiter deutlich geworden, daß diese aus dem Horizont der am Lernprozeß Beteiligten heraus mit diesen selbst vorgenommen werden muß. Dieser Ansatz fordert damit eine möglichst frühe Einbeziehung der Teilnehmer und betont ihre konstitutive Bedeutung für die Curriculumentwicklung. Ohne die Rekonstruktion des Lebenszusammenhanges durch alle am Lernprozeß Beteiligten sind eine nähere Bestimmung der Handlungsorientierung und damit auch handlungsorientierte Curriculumentwicklung und Forschung nicht möglich.

Als erstes wären die objektiven Bedingungen des Lebenszusammenhanges in ihrer Bedeutung für die Lernsituation zu erheben. Dazu ist es notwendig, Aussagen zu gewinnen über die ökonomische Interessenlage, die umgebende soziale Realität und den Arbeits- und Bildungsprozeß, in deren Zusammenhang die Organisation von Lernen geschieht und in dem die am Lernprozeß Beteiligten handeln. Diese Bedingungen sind den am Lernprozeß Beteiligten aber nicht nur äußerlich, sondern wirken durch sie selbst hindurch. Wie die am Lernprozeß Beteiligten ihre ökonomische Interessenlage, die sie umgebende soziale Realität und den Arbeits- und Bildungsprozeß wahrnehmen und verarbeiten, wird so zu einem zentralen Gegenstand der Bedingungsanalyse. Die Bestimmung der subjektiven Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität muß deshalb gleichwertig neben deren objektive Analyse treten. Fragen, die sich dabei stellen, könnten etwa sein: Wie wirken sich die objektiven Bedingungen des Lebenszusammenhanges auf die subjektiven Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität aus? Welche Lebens- und Lernperspektiven wirken in welcher Form auf den Lernprozeß ein? Welche Formen hat schulisches und außerschulisches Lernen auf Grund der Bedingungen des Lebenszusammenhanges ausgebildet? Diese noch sehr allgemeinen Fragen müßten und könnten für konkrete Zielgruppen weiter differenziert werden. Erste Ansätze liegen dafür vor: Für den Bereich der Arbeiterbildung ist hier auf Negt (10), Brock u. a. hinzuweisen, die den Erfahrungsbegriff als zentrale Kategorie verwenden. Weiter sind in diesem Zusammenhang Ansätze für den vorschulischen (11) und schulischen Bereich (12), für die Elternbildung (13) und die Altenbildung (14) zu nennen.

Zur Ziel- und Inhaltsbestimmung (15)

Mit der Bedingungsanalyse vermittelt, aber analytisch davon abgehoben, müßte nun eine Zielbestimmung vorgenommen werden. Erweiterung von Erfahrungen, Artikulation von Bedürfnissen und Wahrnehmung von Interessen sind zwar solche allgemeinen Zielangaben, sagen aber noch wenig darüber aus, wel-

che Erfahrungen wie und wohin erweitert, welche Bedürfnisse artikuliert und welche Interessen wahrgenommen werden sollen. Die Zielfrage muß in den Horizont derer gestellt werden, die mit ihren Folgen zu leben haben. Als Modell bietet sich der *praktische Diskurs* an; er ist das Fundament allen pädagogischen Handelns. Fundament meint nicht, daß der Diskurs außerhalb des Geschehens als absolutes Wahrheitskriterium dienen könnte, sondern vielmehr, daß hinter ihn nicht mehr zurückgegangen werden kann; die Bedeutung des Diskurses für die Lösung praktischer Fragen kann nicht anders als mit den Mitteln des Diskurses selber geklärt werden.

Im Zusammenhang mit der Kategorie Lebenszusammenhang heißt das: Ziele müssen vom Lebenszusammenhang der Betroffenen *ausgehen* und in diesen *zurückführen*; sie können nicht von außen gesetzt, als verbindlich erklärt werden, sondern müssen bei den tatsächlichen Erfahrungen der Teilnehmer ansetzen und so weitergetrieben werden, daß sich die Teilnehmer darin selbst *wiedererkennen* können. Damit dieses Ziel überhaupt erreicht werden kann, muß der Inhalt des Lernprozesses der Lebenszusammenhang selbst sein. Für die Curriculumkonstruktion heißt das:

- Erstens wird der Lebenszusammenhang dadurch zum Gegenstand des Lernens, daß die am Lernprozeß Beteiligten *gemeinsam* versuchen, ihren Lebenszusammenhang in der Bedingungsanalyse zu rekonstruieren und damit dem Lernen verfügbar zu machen. Damit wird die Bedingungsanalyse selbst Teil des Lernprozesses.
- Zweitens richtet sich Lernen nicht vornehmlich auf das bloße Anhäufen von Wissen, sondern auf die *Bewältigung von Erfahrungsbereichen*, samt deren Blockierungen. Für unterschiedliche Zielgruppen werden diese unterschiedlich strukturiert sein, so daß erst mit der Rekonstruktion des Lebenszusammenhanges Aufklärung über diese möglich ist. Die Erfahrungsbereiche sind also nicht nur Kriterium für die Auswahl vorher bestimmter Inhalte und Methoden, sondern führen zu deren Konstruktion.
- Drittens darf dieser Ansatz nicht darüber hinwegtäuschen, daß zwischen Leben und Lernen ein Unterschied besteht, sowohl auf Grund der objektiven Organisation dieser Bereiche als auch auf Grund der subjektiven Verarbeitungsformen. Wohl aber beansprucht dieser Ansatz, durch die Thematisierung dieser Trennung Lernen wieder in den „Lebens“zusammenhang einzubeziehen. Die Trennung von Leben und Lernen ist vor allem im schulischen Lernen kritisiert worden; sie bezeichnet aber ein generelles Problem des Verhältnisses von organisiertem zu unorganisiertem Lernen. Zwar kann diese Trennung prinzipiell nicht überwunden werden, doch ist es möglich, daß Lernen zur Organisation noch unorganisierter Erfahrungen beiträgt. Dazu ist es auch notwendig, daß andere Bestimmungsgrößen des Curriculum, z. B. die Wissenschaften, in den Lebenszusammenhang einbezogen werden. Erst wenn sich ihre Funktion vor der Lebenspraxis der Teilnehmer ausweist, kann ihre Aufnahme in das Curriculum legitimiert werden.

Zu den Organisationsformen des Lernens (16)

Ein Lernprozeß, der sich in der vorgestellten Form den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der am Lernprozeß Beteiligten verpflichtet weiß, muß auch eine entsprechende Organisationsform des Lernens realisieren. Methoden können nicht mehr nur als Techniken zum Erreichen eines vorher bestimmten Zieles begriffen werden, sondern müssen aus dem Implikationszusammenhang von Bedingungsanalyse, Ziel- und Inhaltsbestimmung entwickelt werden. Auch hier muß bedacht werden, daß in der Lebenspraxis Methoden bereits unreflektiert enthalten sind, sich also auch unorganisierte Lernprozesse bestimmter Verfahren bei der Aneignung von Erfahrungen bedienen, und daß darüber hinaus in die zu vermittelnden Inhalte Methoden eingegangen sind. Diese *Methodenimmanenz von Inhalten und unorganisiertem Lernen* kann im *organisierten Lernen bewußt* gemacht werden. Dazu müssen bei der Curriculumentwicklung die Vermittlungswege nachgezeichnet werden, die zu bestimmten Verarbeitungsformen gesellschaftlicher Realität geführt haben; weiter müssen die Funktionen und Methoden, die der Konstitution von Wissenschaften zugrunde liegen, daraufhin befragt werden, was sie zur Bewältigung von Erfahrungsbereichen beitragen können. Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung können damit eine Bedeutung für die Reflexion der Lebenspraxis zurückerhalten.

Zur Evaluation (17)

Für die Evaluation folgt nun, daß sich diese nicht mehr nur auf eine objektive Erfassung des Lernerfolgs beziehen kann, sondern die Bedeutung der Wissensvermittlung für die Bewältigung von Erfahrungsbereichen zum Gegenstand machen muß. Eine solche Evaluation, die kommunikative Erfahrungen in Daten umwandeln muß, verlangt einen anderen theoretischen Unterbau und andere methodische Arrangements als bisher in der empirischen Sozialforschung üblich. Evaluation kann dann nicht mehr nur von außen betrieben werden, sondern wird zum Bestandteil des Lernprozesses selbst. In der gemeinsam durchgeführten Bedingungsanalyse, in der Zielbestimmung und Inhalts- und Methodenauswahl muß sich in Planung und Durchführung zeigen, ob diese den objektiven und subjektiven Bedingungen des Lebenszusammenhangs angemessen waren und Lernprozesse in Richtung Erfahrungserweiterung, Bedürfnisartikulation und Interessenwahrnehmung erlaubt haben.

Im Mittelpunkt: Der Lernende und seine Erfahrungen

Für die Bedeutung eines solchen Ansatzes sprechen m.E. mehrere Beobachtungen bisherigen schulischen und außerschulischen Lernens:

- Lernen, das sich nicht auf die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse

der am Lernprozeß Beteiligten bezieht, verspielt wegen Ausklammerung derselben seine Legitimation.

- Lernen, das nicht in den Lernrhythmus unmittelbarer Erfahrung gestellt ist, wirkt wenig motivierend und wird nur zufällig handlungsrelevant.
- Ein solches Lernen kann den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem es geschieht, nicht begreifen.

Für die hier aufgeführten Probleme gibt die Konzeption eines am Lebenszusammenhang orientierten Lernens Lösungsperspektiven an. Eine entsprechende Curriculumentwicklung geht von der Rekonstruktion des Lebenszusammenhanges aus, in dem Handlungsorientierungen entstehen und inhaltlich erst zu bestimmen sind. Indem die tatsächlichen Erfahrungen unter den Gesichtspunkten ihrer Entstehungs- und Aufhebungsbedingungen analysiert werden, wird die bloß beschreibende Ebene in Richtung *konkreten Handelns* verlassen. Eine solche Konzeption versucht, den gesellschaftlichen Zusammenhang von Lernen zu begreifen und den Lernenden zur Verfügung zu stellen, damit diese durch die Aneignung im bewußten Handeln zum Subjekt werden können. Pädagogisches Handeln erinnert sich damit seines „Gegenstandes“, des lernenden Subjekts, und gewinnt damit seine Legitimation.

Anmerkungen:

- (1) Den Beginn der Curriculumsdiskussion markiert das Buch von Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 4. Aufl. Neuwied/Berlin 1972 (1. Aufl. 1967 u. 1969). Einen guten Überblick über die dann einsetzende Diskussion bieten folgende Veröffentlichungen: Frank Achtenhagen, Hilbert L. Meyer, Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971. Doris Knab, Ansätze zur Curriculumrevision in der BRD, in: b: e 4 (1971) 2, S. 15-28. Hans-Albrecht Hesse, Wolfgang Manz, Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart 1972. Freerk, Huisken, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972. Andreas Flitner, Curricula für die Vorschule, in: b: e 7 (1974) 12, S. 49-53. Für die Erwachsenenbildung ist hier vor allem Horst Siebert, Curricula für die Erwachsenenbildung, Braunschweig 1974, zu nennen. Hier wird auch die Diskussion über „offene Curricula“ referiert. Für diesen Bereich ist weiter hinzuweisen auf Sabine Gerbaulet u. a., Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart 1972. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) H.3, Thema: Offene Curricula. Deutscher Bildungsrat, Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974. Heinz Moser, Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim/Basel 1974. Ariane Garlich, Klaus Heipcke, Rudolf Messner, Horst Rumpf, Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974.
- (2) Zur Kritik an den sog. geschlossenen Curricula vgl. vor allem die Aufsätze in H. 3, 1973 der Zeitschrift für Pädagogik.
- (3) Zur regionalen Institutionalisierung der Curriculumreform vgl. Gerbaulet u.a., a.a.O., Arbeitsgruppe Curriculum: Reiner Baumann, Doris Knab, Gertrud Stapel, Regionale Religionspädagogische Zentren. Stützpunkt kontinuierlicher Curriculumreform. Rahmenkonzept. Münster 1973. (D.I.P.-Diskussion Nr. 2), Deutscher Bildungsrat a.a.O.
- (4) Vgl. hierzu die Behandlung des analogen Problems des Sinnverstehens im hermeneutischen Ansatz bei Jürgen Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt 1970, bes. S. 251 – 285.

- (5) Zur Veränderung des Objektivitätspostulats vgl. Jürgen Habermas, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik (1970) in: ders., Kultur und Kritik, Frankfurt 1973 (st 125), S. 264-301.
- (6) Hierzu gibt es nur wenige Ansätze. Zwar haben einige Autoren versucht, Persönlichkeit und Gesellschaft aufeinander zu beziehen (vgl. Hans Gerth, C. Wright Mills, Person und Gesellschaft. Frankfurt 1970. Lucien Séve, Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin [Ost] 1972), doch Konzepte für diesen Vermittlungsprozeß liegen kaum vor. Im Bereich der Tätigkeitspsychologie sind hier eventuell Ergebnisse zu erwarten, vgl. A. N. Leontjew, Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie, in: Sowjetwissenschaft: Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1973, H. 4, S. 415 – 435.
- (7) Mollenhauer macht auf dieses Problem im Zusammenhang der Lebenswelt-Analyse aufmerksam, vgl. Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 36 f.
- (8) Zum Problem der Bedingungsanalyse vgl. Dieter Hoffmann-Achthelm, Didaktik und Psychologie, in: Ästhetik und Kommunikation 6 (1975) 20, S. 38 – 66.
- (9) Vgl. vor allem Habermas 1970 a.a.O.
- (10) Oskar Negt hat in seinem Buch, Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, 6. Aufl. Frankfurt 1971, ein Konzept zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung entwickelt. Dieses Konzept ist in Ansätzen weiter konkretisiert worden, vgl. Adolf Brock u.a., Themenkreis „Betrieb“, Frankfurt 1971, und hat großen Einfluß auf die Bildungsarbeit der Gewerkschaften ausgeübt.
- (11) Vgl. hierzu die Arbeiten der Reutlinger CIEL-Gruppe: Klaus Giel, Gotthilf G. Hiller, Hermann Krämer, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974. Nach ihrem Ansatz sollen Themen des öffentlichen Diskurses im Unterricht kritisch rekonstruiert werden.
- (12) Vgl. hierzu die Arbeiten der Aufbaukommission Laborschule/Oberstufen-Kolleg in Bielefeld. Exemplarisch: Klaus Heidenreich, Hans J. Knopff, Theodor Schulze u.a. 1974, Social Studies. Stuttgart 1974. Heft 6. Schulprojekte, Laborschule/Oberstufen-Kolleg.
- (13) Vgl. Gerhard Strunk, Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung, in: ders., Didaktik der Elternbildung, Münster 1975 (unveröff. Manuskript).
- (14) Vgl. Autorenkollektiv Hannover, Überlegungen zur Didaktik einer Bildungsarbeit mit älteren Menschen, in: Hess. Bl. f. Volksbildung 23 (1973) 4, S. 348-361. Hermann Buschmeyer, Ulrike Dallmer, Hubert Recktenwald, Theoretische und praktische Probleme einer Bildungsarbeit mit älteren Menschen, dargestellt an der Vorbereitung und Durchführung eines Wochenseminars im August 1973 in Goslar, in: eb, Berichte und Informationen 3/4/73, 1/2/74.
- (15) Vgl. hierzu Hilbert L. Meyer, Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972.
- (16) Bei den Organisationsformen ist auf die Nähe zur sog. Projektmethode hinzuweisen, vgl. betreff: erziehung 8 (1975) 1 und 2, Thema: Projektorientierter Unterricht. Zum Problem der Methoden s. Peter Menck, Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt 1975. Zum Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen vgl. Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, 9. Aufl., München 1975, bes. S. 94 – 101.
- (17) Zur Evaluierung vgl. den Reader von Christoph Wulf (Hrsg.) Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen, München 1972.

Manfred Bönsch

Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

Ausgang

Didaktik als Wissenschaft von Unterricht mit den Bestimmungsmerkmalen Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien und der Berücksichtigung von Ausgangsgegebenheiten wie anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen wird weithin bis heute als Vermittlungsdidaktik verstanden. D.h., daß Überlegungen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht von vornherein nur unter dem Blickwinkel angestellt werden, wie etwas möglichst effektiv einer bestimmten Gruppe von Lernenden „beigebracht“ werden kann. Und sehr verbreitet ist wohl die Auffassung, daß Unterricht einen anderen Sinn auch gar nicht haben könnte. Wenn gelernt werden soll, muß da einer sein, der das, was gelernt werden soll, kennt und kann. Der Meister, der Lehrer, der Erfahrene, der Könnler ist dann aufgefordert, sein Wissen, sein Können weiterzugeben.

Ob geisteswissenschaftliche Didaktik, ob lehrtheoretische oder kybernetische oder systemtheoretische Didaktik, alle diese Richtungen haben diesen Grundsatz, auch wenn mehr oder weniger stark das Kind, allgemeiner der Lernende, und seine Bedürfnisse und Anliegen als Faktor Berücksichtigung finden sollen. Selbst der Ansatz der kommunikativen Didaktik geht im Grunde von einem Vermittlungsauftrag aus. Denn ihre Bemühungen gehen vor allem dahin, mit der Begründung einer neuen Art des Lehr-/Lernverhältnisses (Kommunikationsgemeinschaft, Metaunterricht) die Legitimation für den Vermittlungsauftrag zu gewinnen, der qua Lehrerrolle als nicht mehr ausreichend gegeben erscheint. Etwas zugespitzt formuliert: Wenn die Lernanforderungen nur gut begründet werden, wenn das Vertrauen der Schüler in die Absichten des Lehrers durch die Kultivierung der Beziehungen gewonnen wird, hat Unterricht die notwendige Legitimationsbasis für das zu Vermittelnde.

Wenn es einen konsequenteren Ansatz geben soll, muß der Frage nachgegangen werden, ob ein Lehr-/Lernverhältnis konsequent von den Interessen und Bedürfnissen von Lernenden aus begründet und gestaltet werden kann. Die Vorstellung dabei ist, daß nicht Lehrende wissen, was für Lernende wichtig ist, sondern daß Lernende selbst wissen, was sie warum lernen wollen und welche Experten sie dafür brauchen. Diesem Ansatz nachzugehen, dienen die

folgenden Überlegungen, die natürlich ihre Vorläufer (z.B. Illich, Freire) haben, für den Bereich institutionalisierten Lernens kaum Boden gewonnen haben (eine Ausnahme mag da Glocksee sein).

Skizze einer adressatenorientierten Didaktik

Im folgenden soll am Beispiel des quartären Bereichs von Bildungsmaßnahmen, häufig mit dem Begriff „Erwachsenenbildung“ bezeichnet, versucht werden, einigermaßen konsequent einen alternativen Didaktikansatz zu beschreiben. Dafür sind zunächst einmal einige Prämissen zu setzen.

1. Prämissen

1. Der Erwachsene ist als autonomes Individuum mit je unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen, sozialem Status, beruflicher Existenz und Bewußtseinslagen anzusehen. Diese Prämisse begründet sich mit den Grundannahmen einer demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft, in der das Individuum selbstverantwortlich sein Leben lebt und seinen Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse leistet.
2. Anders als beim Schüler haben Lehrende in der Erwachsenenbildung keine für den Lerner stellvertretend wahrzunehmende Vollmacht. Die Maxime ist demzufolge nicht „Führung und Manipulation durch entsprechende Programme“, sondern „Abnehmerorientierung“.
3. Zum quartären Bereich kann es demzufolge kein schulähnliches Curriculum, kein verordnetes Lernangebot geben. Lernangebote sind prinzipiell als Reaktion auf Wünsche und Notwendigkeiten zu verstehen.

2. Didaktische Konstruktion, 1. Teil: Motiv-/Interessenartikulation

Die erste didaktische Konsequenz dieser Prämissen ist, daß ein „Anbieter“ etwas über die Interessen und Bedürfnisse seiner potentiellen „Kunden“ in Erfahrung bringen muß. Im Groben wird sicher immer schon verfolgt, was Interesse findet. An Belegungszahlen kann man z.B. ungefähr feststellen, was gefragt ist und was nicht. Dies ist aber eben immer nur eine Rückmeldung für Angebotenes, kein Finden neuer Bedürfnisse. Der Ansatz einer adressatenorientierten Didaktik muß also weiter greifen. Mit Hilfe einer Motiv-/Interessenskala kann das Gemeinte verdeutlicht werden.

< > Suche nach Sinnorientierung/Bewußtseins-erweiterung	Interesse an neuen Kommunikationsweisen, Lebensformen	Interesse an Wissen über Gesellschaft/ Kultur/ Technik/ Politik/ Wissenschaft	Interesse an Freizeitaktivitäten/Bedürfnis nach Lebenserfüllung -	Ausbildungs-(Qualifikations-)bedürfnis, nach Allgemeinbildenden Abschlüssen (Hauptschulabschluß, Abitur) oder beruflicher Qualifikation (Sekretärinnenausbildung)
---	---	---	--	---

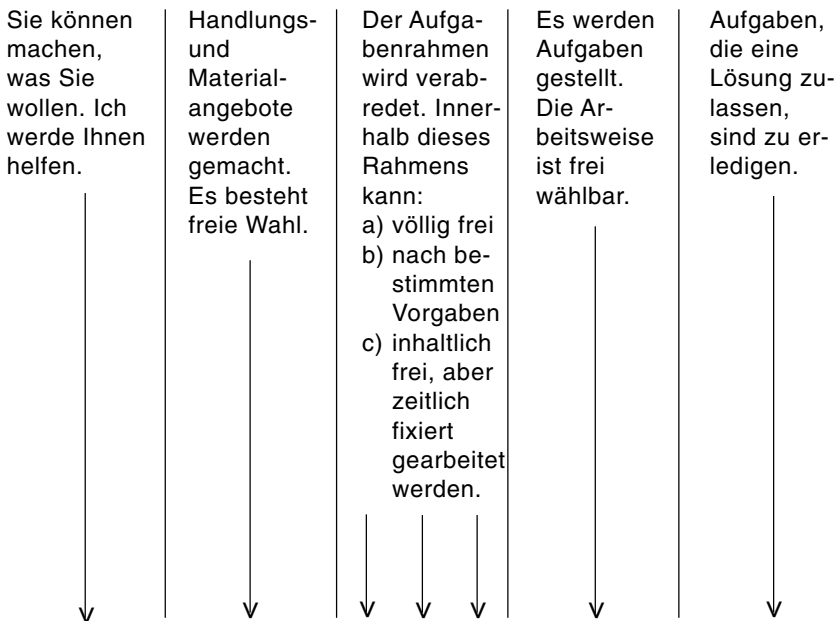
Mit solch einer Skala, die sicher erweiterbar ist, wäre zu erkunden, wo und in welchem Umfang Bedürfnisse und Interessen liegen. Methodisch gesehen: Befragungen – mündlich oder schriftlich – im Einzugsbereich eines Anbieters wären ein erster Weg. Angebote, in heuristischer Absicht gemacht, wären ein anderer Weg: Gemeint sind Angebote, die vor allem zur Prüfung der Interessen- und Bedürfnislage gemacht werden, um daraus dann in einer zweiten Phase die den „Kunden“ entsprechenden Angebote gewinnen zu können. Ein dritter Weg wäre – er sollte zum Angebot einer jeden Erwachsenenbildungsinstitution gehören –, Gelegenheit zu geben, jenseits von allen utilitaristischen Absichten in gemeinsamer Reflexion, wechselseitiger Anregung und menschlicher Begegnung eigene Bedürfnisse/Interessen erkennen bzw. entwickeln zu können. Eine der Grundintentionen des Bildungsurlaubs z.B. geht ja dahin, gerade dem Bürger, der ständig nur in Notwendigkeiten der Daseinsbewältigung stand, ein eigenes Bewußtsein für Lernbedürfnisse/-interessen entwickeln zu helfen. Dem Einwand, daß der dritte Weg, wenn er denn methodisch überhaupt gelänge, höchstens manifeste, aber nicht latente Bedürfnisse erheben werde, ist entgegenzuhalten, daß dies wohl von der Art der Veranstaltung und ihrer Durchführung abhängen wird.

3. Didaktische Konstruktion, Teil 2: Planungs- und Beratungsdidaktik

Die „Schnittmuster“ der in einem zweiten Schritt zu entwickelnden Veranstaltungen müssen unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Offenheit und vom Ansatz einer Planungs- und Beratungsdidaktik her beschrieben werden. Das Stichwort „offener Unterricht“ beherrscht gegenwärtig einen guten Teil der allgemeindidaktischen Diskussion.

Gemeint ist mit ihm eine Öffnung von Unterrichtsveranstaltungen in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht. Lernende sollen über die Inhalte mitbestimmen können, methodisch soll auf Lernbedürfnisse wie -wege der Lernenden Rücksicht genommen werden, organisatorisch muß sich eine starre Unterrichtsorganisation öffnen für flexible und neuere Formen des Lernens.

Hier wird die Frage der inhaltlichen Offenheit erörtert, da anzunehmen ist, daß die Phase der Motiv- und Interessenartikulation vorläufige Ergebnisse gefunden hat, die sich erst im konkreten Planen und Arbeiten weiter konkretisieren und ergeben werden. Die Überführung erster Lernabsichten in konkrete Lernarbeit unter der Prämisse, die Verantwortlichkeit bei den Lernenden zu halten, kann prinzipiell wieder mit einer Skala von Möglichkeiten verdeutlicht werden:



>

beginnende Lernarbeit

Es ist ersichtlich, daß auf der Skala Möglichkeiten angegeben sind, die von „völlig offen“ bis „ziemlich stark vorgegeben“ reichen. Methodisch ist für den Lehrenden wichtig, daß er je nach der konkreten Ausgangslage gewissermaßen adaptiv die Möglichkeiten wählt, die am ehesten zu gewährleisten scheinen, daß einzelne oder eine Gruppe ihr Interesse weiter artikulieren bei gleichzeitiger konkreter werdender Planung und gemeinsamer Arbeit. Wichtig ist dafür eine Beratungskompetenz, die stützt, aber nicht vorschreibt, anregt, aber nicht dirigiert, mithilft, aber nicht führt. Darauf ist noch zurückzukommen.

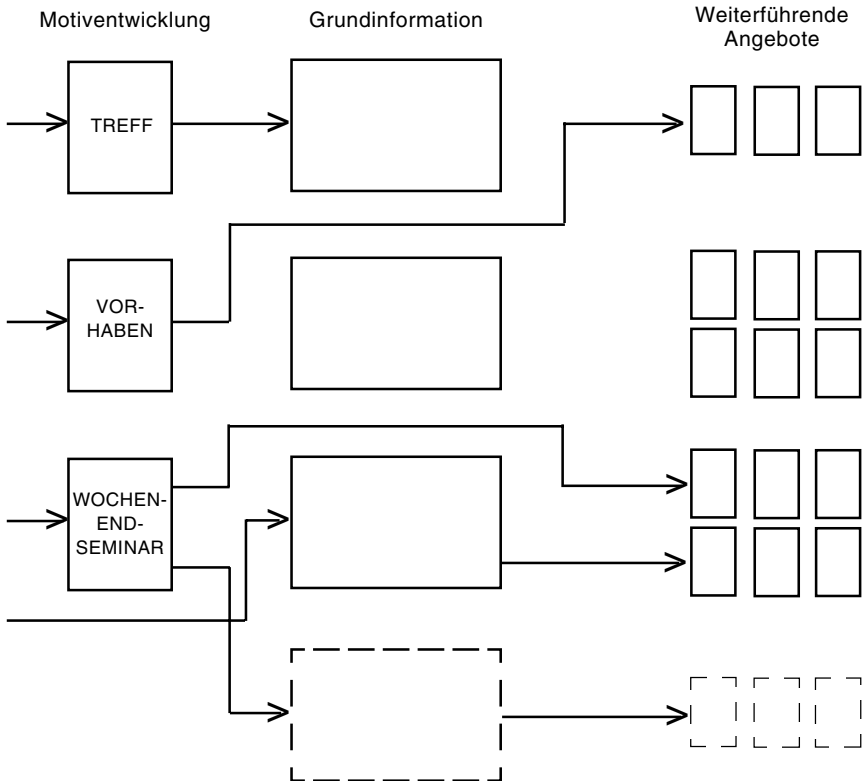
Die hier notwendige Didaktik ist im Gegensatz zu der skizzierten Vermittlungsdidaktik am ehesten mit dem Stichwort „Planungs- und Beratungsdidaktik“ zu kennzeichnen. Sie hat zunächst die Planung von Lernprozessen mit den Lernenden zum Gegenstand, sie hat weiterhin die gemeinsame Durchführung der Lernprozesse zum Inhalt und schließlich die Auswertung der erfolgten Lernprozesse. Genau so wichtig aber ist die Kultivierung der Kommunikationsprozesse, die zum Zwecke der Verständigung, Verabredung, der Arbeitsteilung, der Kooperation und der Steuerung gruppenspezifischer Prozesse wichtig sind. Begründetes Vorschlagen, aber nicht Vorschreiben, Wählen- und Planenlassen, das Mittragen von Entscheidungen und Prozessen wären wichtige Kompetenzen der Lehrenden.

Planungs- und Beratungsdidaktik hat auch einen organisatorischen und institutionellen Aspekt. Soll eine Gruppe z.B. die Planung, Durchführung und Auswertung von Lernprozessen betreiben, bedarf es des Angebotsrahmens, der darin bestehen kann, daß Wochenendsitzungen für Kontaktnahme und Planung möglich sind, der auch darin bestehen kann, daß er Medien, Räume, Materialien, Geräte, Experten zu verschiedenen Fragen bei Bedarf flexibel und schnell zur Verfügung stellt. Im Prinzip läuft Planungs- und Beratungsdidaktik darauf hinaus, daß sie ebenso viel Zeit für die Beratung zur Verfügung stellt, wie für die eigentliche Lernarbeit vorgesehen ist.

Unter curricularen Gesichtspunkten wird das Konstruktionsmerkmal „Baukasten“ das angemessene sein, da für Beratungs- und Planungsaktivitäten sowohl interessenentwickelnde wie Grundinformationen, anbietende wie weiterführende Angebote machende Veranstaltungselemente einerseits die notwendige Flexibilität sichern helfen, andererseits als Planungsbereitstellungen fungieren, die schnell abrufbar sind.

Während der häufige Fall sicher ist, daß man gezielt Angebote wählt (siehe untere durchgezogene Linie), einen Grundkurs besucht und dann weiterführende Angebote in systematischer Fortführung wählt, konkretisieren sich die hier zu entwickelnden Vorstellungen 1. im Einstieg über einen Treff, über ein konkretes Vorhaben (z.B. Bürgerinitiative), über ein Wochenendseminar (im umfassenden Fall könnte es ein Bildungsurlaub sein), in dem Orientierung, Selbstreflexion, Motiventwicklung, Interessenartikulation die zentralen Anliegen sind. Von diesen Einstiegsveranstaltungen aus ergeben sich dann Lernpläne, die 2. in Grundinformationen hineinführen oder an diesen vorbei gleich zu einzelnen weiterführenden Angeboten oder lehrgangsartigen, aufeinander

aufbauenden Kursen (z.B. Englisch I,II,III) bzw. zuerst noch zu entwickelnden, zunächst nur als Bedarf bestehenden Angeboten (siehe gestrichelt eingezeichnete Kästchen).



4. Qualifikationen der Anbieter (Lehrenden)

Eine adressatenorientierte Didaktik bedarf zu ihrer Realisierung Personen, für die der Begriff „Lehrende“ eigentlich nicht paßt. Mit ihm assoziieren sich Vorstellungen vom Wissenden, Kompetenten, der weitergibt, vermittelt, also die Anliegen der Vermittlungsdidaktik verfolgt, die im Rahmen einer adressatenorientierten Didaktik auch ihren Stellenwert hat, aber eben nur einen unter anderen Anliegen. Der Begriff des Moderators wäre vielleicht zweckmäßiger, da folgende Qualifikationen wünschenswert wären:

4.1 Animation

Animation ist im Bereich der Freizeitpädagogik ein sehr aktueller Begriff. Seine inhaltliche Bedeutung liegt im Animieren als Anregen, Erwecken, Aufwecken, Ermutigen bis hin zum Begeistern, Faszinieren, Fesseln. Er zielt weniger auf konkrete Lerninhalte und Qualifikationen und mehr auf die Förderung von Kreativität, Gruppenleben, auf die Artikulation von Bedürfnissen. In seiner Ausdifferenzierung findet man „educational animation“ als Anregung zu Bildungsaktivitäten, „social animation“ als Gemeinwesenarbeit, „cultural animation“ als Anregung zu kultureller Betätigung. Im Sinne der hier zu skizzierenden Didaktik sind Inhaltsmomente der Animation die Ermutigung zu Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, Hilfe zur persönlichen Entwicklung von Teilnehmern und Hilfen zur sozialen Einordnung von Lernmotiven und -inhalten. Vor allem für die Konstituierung von Lernmaßnahmen ist Animation mit den Elementen handlungsorientiert, improvisierend, flexibel, spontan, kreativ, anregend, verändernd, gruppenorientiert eine außerordentlich wichtige Qualifikation. Verwandt mit der altherwürdigen Mäeutik hat sie Bedürfnisse, Motiven, Interessen zur Entwicklung zu verhelfen, ohne einen Vermittlungsauftrag damit zu verfolgen.

4.2 Lernberatung, 1. Teil: Planungsberatung

Im Übergang von der Hilfe zur Artikulation von Lernanliegen zu ihrer Realisierung liegt die Aufgabe der Lernberatung. Wenn sich die Vorstellungen langsam klären, bedarf es der Beratung und Information über Lernmöglichkeiten, verstanden als Lernplanung im engeren Sinne: Bestimmung von Lernzielen, -inhalten, -methoden und -medien, über Lernangebote; was stellen welche Institutionen für Angebote bereit, über Möglichkeiten der Kooperation mit anderen: Wo sind Gleichgesinnte, wie läßt sich eine Gruppe bilden, wer kann ihr Mentor sein.

Wichtig ist, daß es sich um eine Qualifikation handelt, die nachgehend Hilfe zur Selbsthilfe darstellt, also sensibel auf die entwickelten Motive reagiert, dort Interessierte „abholt“, um ihnen weiterzuhelfen, ihnen zur konkreten Lernplanung zu verhelfen, ihnen bei der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu helfen.

Lernberatung hat eine weitere wichtige Aufgabe in der Hilfe zur Entwicklung von Lebens- und Lernperspektiven und damit eine über lerntechnische Hilfen weit hinausgehende Funktion. Wenn Lernen nicht Beschäftigungstherapie bzw. Freizeitgestaltung bleiben soll, muß es frühzeitig in eine Perspektive hineingestellt werden, die entweder sehr pragmatisch Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten aufzeigt (Anschlußqualifikationen, berufliche Verwendung u.a.m.) oder Dimensionen der Existenzweiterung entwickelt im Sinne von Bewußtseinserweiterung, neuen Lebensformen u.a.m. In diesem Ver-

ständnis ist Lernberatung eine sehr anspruchsvolle und komplizierte Aufgabe, die der gründlichen Qualifikation bedarf.

4.3 Lernberatung, 2. Teil: Realisierungsberatung

Wenn Prozesse des Lernens, Arbeitens, Diskutierens in Gang kommen, werden andere Beratungsaufgaben akut. Sofern es sich um Gruppenarbeiten handelt, ist die Beachtung des Beziehungsaspekts wichtig. Unter den Beteiligten müssen die Beziehungserwartungen und -befürchtungen abgeklärt werden. Es ergeben sich häufig Dominanzen bzw. Rückzüge bei Teilnehmern. Kooperation und Wettbewerb müssen in ein für die Gruppe günstiges Gleichgewicht gebracht werden. Die Art des Austauschs über die Vorgehensweise wie über die Bereinigung von Interaktionsproblemen muß abgeklärt werden. Möglicherweise entstehen Mißstimmigkeiten bzw. Mißverständnisse während der Arbeit, die zu Konflikten, gar zum Abbruch führen können. Alles in allem: Es bedarf einer gut ausgebildeten Sozialkompetenz, um all diesen Phänomenen gegenüber Verhaltensalternativen, Konfliktlösungs- wie Konsensfindungstechniken zu entwickeln.

Ein anderer Aufgabenbereich entsteht durch den Inhaltsaspekt der ablaufenden Prozesse. Auch wenn ein Plan entwickelt worden ist, bereitet seine Realisierung immer wieder Probleme. Abschweifungen, neue Ideen, fehlendes methodisches Rüstzeug, inadäquate Materialien, schlechte Arbeitsorganisation u.a.m. treten auf und bedürfen der Klärung bzw. Eliminierung. Der Lernberater muß schnell erkennen, wo die Probleme liegen, er muß Vorschläge, Hilfen anbieten, er muß sich ggf. ein Stück weit in die Gruppenarbeit einfügen und mitmachen, um eine Gruppe zusammenzuhalten, sich dann aber wieder herausziehen können. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, mannigfache Arbeitstechniken, ein Arsenal von Arbeitsmaterialien, dafür steht die Person des Lernberaters, wobei die Personalisierung der Hilfen, also der persönliche Rat, der individuell gerichtete Zuspruch, das Vormachen, das Engagiertsein nach allen Erfahrungen außerordentlich wichtige Charakteristika beinhaltet. Prozesse müssen möglichst zu einem Ergebnis geführt werden, diese sollten ausgetauscht, vorgestellt, diskutiert werden. Dafür müssen sie aufbereitet, mitgeteilt werden. Das bedarf besonderer Aktivitäten, die der Lernberater initiieren, begleiten und zur Realisierung bringen sollte. Er muß sich öfter zum Anwalt des Gruppenanliegens machen, wenn dies von der Gruppe nur noch vermindert verfolgt wird, weil Ermüdungstendenzen z.B. die Begeisterung zum Erlöschen bringen. Da längerfristig gesehen abgebrochene, un erledigte Arbeiten frustrieren, den Mut zu neuen Initiativen mindern, ist der Lernberater als Sachwalter eines Anliegens in wichtiger Funktion, auch wenn auf den ersten Blick es scheinen könnte, daß dies eine dem Konzept widersprechende Aktivität wäre.

4.4 Sachkompetenz

Natürlich ist auch bei einer adressatenorientierten Didaktik Sachkompetenz wichtig. Sie konstituiert aber die Rolle des Lehrenden nicht primär, so wie man es in der herkömmlichen Vermittlungsdidaktik selbstverständlich sieht. Verbreitet, u.a. auch an Hochschulen, ist ja sogar eine Art vordidaktischen Denkens, nach dem Sachkompetenz die einzige Bedingung für eine Lehrtätigkeit sei; das andere ergibt sich sozusagen von selbst. Die Vermittlung ist auf dem Weg des Erfahrungsmachens nach und nach erlernbar.

Auch der, der als Moderator, wenn wir diesen Begriff jetzt an die Stelle des Begriffs „Lehrer“ oder „Lehrender“ setzen, tätig ist, wird günstigerweise auf verschiedenen Feldern Sachkompetenz besitzen. Aber ob er sie im Bedarfsfall einbringt, ob sie ein Kollege repräsentiert oder ob man sich sog. didaktischer Laien bedient (der durch seine berufliche Tätigkeit, durch Hobbys oder anderes gewünschte Kompetenzen besitzt), dies ist sekundär. Wichtig ist, daß für den Bedarfsfall Sachkompetenz gefunden wird und durch den Lernberater so in den Arbeitskontext eingebracht wird, daß sie wirklich Hilfe bei der Bewältigung einer Aufgabe ist. Sachkompetenzen sind in vielfältiger Weise bei sehr unterschiedlichen Personengruppen gegeben. Sie nutzbar zu machen, ist wichtiger, als für alle möglichen und denkbaren Fälle professionelle Vermittler, sprich Lehrer für jeden Bedarf, zur Verfügung stellen zu wollen. D.h., daß der Moderator in bezug auf Sachkompetenz finden, organisieren, bereitstellen muß, aber nicht in jedem Fall Sachkompetenz selbst repräsentiert. Die didaktische Situation wird sogar interessanter, wenn sich Lernberatung/Moderation und Sachkompetenz auf zwei Personen verteilen, weil dann die tendenziell gegebene Gefahr, über Sachkompetenz doch wieder sehr schnell dominant zu werden, besser und wirksamer vermieden werden kann.

Wichtig aber ist die konzeptionelle Grundeinsicht, daß Sachkompetenz nicht die Rolle des Moderators konstituiert, sondern eine auch über andere Personen beibringbare Voraussetzung effektiver Lernprozesse ist. Die Rolle des Moderators ist begründet und bestimmt primär durch die als Animation und Lernberatung beschriebenen Qualifikationen. Wenn man von der Person her denkt, die eine adressatenorientierte Didaktik repräsentieren und realisieren soll, läßt sich folgende Rangfolge der Qualifikationen aufstellen:

1. Kommunikative Kompetenz
Sensibilität, Toleranz, Fähigkeit der Gesprächsführung, der Anregung zu Meditation, Reflexion, Fähigkeit zur Entwicklung sozialer Beziehungen, gruppenspezifische Fähigkeiten
2. Animationskompetenz
als Anregen-können, Organisieren-können, Freude/Spaß verbreiten, Zuversicht entwickeln
3. Interdisziplinäre wissenschaftliche Kompetenz
als wissenschaftstheoretisches, -methodologisches Können und Wissen (Grundfragestellungen entwickeln, Methoden beherrschen, fachübergreifendes Denken)

4. Sachkompetenz
in wenigen Bereichen als gründliches und breites Einzelwissen und fachspezifische Ausrüstung

5. *Methoden*

Methodische Überlegungen können bekannterweise unter mikrostrukturellen und makrostrukturellen Gesichtspunkten geführt werden. Mikrostrukturelle Aspekte sind in den vorstehenden Abschnitten zur Darstellung gekommen. Sie brauchen hier nicht wiederholt zu werden.

Makrostrukturelle methodische Aspekte einer adressatenorientierten Didaktik sollen zusammenfassend in der folgenden Übersicht unter der Rubrik Veranstaltungsformen zur Darstellung kommen. Sie enthält die Vielfalt von Veranstaltungsformen und ordnet sie nach ihrer Affinität den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen zu. Das bedeutet aber nicht, daß sie nicht auch anderen Anliegen dienen könnten. Die Schlußübersicht nimmt vorausgegangene Überlegungen ebenfalls auf und gibt damit wesentliche Aspekte einer adressatenorientierten Didaktik zur besseren Übersicht für den Leser noch einmal zusammenfassend wieder.

Christiane Rumpeltes-Westmüller

Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft

Welche Bildung ist für Frauen und Männer heute nötig, angesichts der Unübersichtlichkeit und Undurchschaubarkeit von komplexen, vielfältigen Systemen und des menschlichen Erfahrungs-, Steuerungs- und Kompetenzverlustes durch Verlagerung dieser Eigenschaften auf Maschinen sowie angesichts der rasanten Geschwindigkeit von technologischen Prozessen und des Vorhandenseins risikoreicher Auswirkungen von Großtechnologien auf unser gesamtes ökologisches System, einschließlich der Sozio- und Intimsphäre des Menschen?

Unsere „Informationsgesellschaft“ ist gekennzeichnet durch die Elektronisierung und Technisierung des Alltags, aller Arbeits- und Lebensbereiche; durch elektronische Unterhaltungsmedien und Mensch-Maschine-„Kommunikation“; durch Hochleistungs-Datennetze und -verbundsysteme und ihre machtvolle Steuerung aller gesellschaftlichen Systeme – national und weltweit.

Die Infrastruktur für den Transport von computergesteuerten und massenmedialen Angeboten ist eingerichtet; Informatisierung und Mediatisierung aller Lebensvollzüge bewirken grundlegende Veränderungen der Kommunikation und Information zwischen Menschen und der Gesellschaft als Ganzes. Wir können nicht mehr darüber hinwegsehen, daß Verluste, Verletzungen und Verdrängungen unserer originären menschlichen Ressourcen auf der gesellschaftlichen Tagesordnung stehen. Wenn für Menschen „ein Baum nicht ein Baum, sondern Nutzholz“ ist, wie Karl Mannheim bereits 1935 feststellte, was bedeutet heute für Menschen eigentlich der Mensch? Welches Menschenbild prägt uns und unsere Kinder? Die sterbende äußere Natur ist sichtbar – welche Bereiche sind in unserem Denk-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsverhalten bereits „umgekippt“, „sauer“ geworden, „verschmutzt“, „sterbenskrank“? Die drohende Sozial- und Innenweltverschmutzung ist nicht sofort sichtbar, wohl aber spürbar als Unbehagen in der Moderne. Wie sieht die Endlagerung von Informationsschrott in unseren Köpfen aus? Welche Regenerationskräfte brauchen wir für das Instandhalten und die Pflege personaler kommunikativer Interaktionsformen?

Wir konstatieren allerorten den Verlust von Erfahrungen in den allseits reduzierten natürlichen Umwelt- und Lebensräumen und den Verlust von kommunikativer Kompetenz, die wesentliche Bedingungen für soziales und zwischenmenschliches Zusammenleben sind. Wir beklagen den Entzug von Zeit und Sinn; feststellbare Entzugserscheinungen sind: unter Zeitdruck stehen, schnellstmöglicher Zugang zu allen Daten, Schnell-LeserInnen- und Schnell-HörerInnen

nen-Verhalten, keine Zeit mehr haben für die Wechselfälle des menschlichen Lebens wie Krankheit, Geburtstag, Trauer, Besuch, Geburt, Erfolgserlebnis, Feier u.a.m. Gleichzeitig wird die Sinnlosigkeit vieler Arbeits- und Tätigkeitsmerkmale, die an Maschinen abgegeben wurden, erfahren. Die abstrakte Arbeit und die entfremdeten Lebensvollzüge setzen das Konzept einer abstrakten Zeit durch – daher sind Lebensaltersrhythmen, Jahreszeitrhythmen und biologische Zeitzyklen verdrängt, scheinbar unwichtig, nicht mehr elementar und konstitutiv für Arbeit und Leben geworden. Diese Rhythmen und Zyklen sind allerdings *existent*. Und was bedeutet es für uns Menschen? Welche Folgen und Beschädigungen erwachsen aus dieser Verdrängung für unseren Umgang mit uns selbst, mit anderen, für unsere soziale Kommunikation?

Künstliche Nachbarschaften durch raum- und zeitunabhängige Telekommunikation, künstliche Erfahrungswelten durch elektronische Unterhaltungsmedien, der Verlust von Autonomie, unmittelbarer Überschaubarkeit, von Sinnlichkeit und Kreativität sind Merkmale für die Verletzung von sozialer Vernunft. Die wirtschafts- und bildungspolitisch forcierte „Qualifizierungsoffensive“ in den Bildungsbereichen stützt sich auf die berufliche Fort- und Weiterbildung (und Ausbildung). Dies ist *eine* Ebene der Anpassung des Menschen an den neuen Qualifikationsbedarf in der Informationsgesellschaft. Die *andere* Ebene der Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Entwicklungen ist in der „Qualifizierungsoffensive“ sträflich vernachlässigt und unterentwickelt: die der sozialen und kommunikativen Identitäts- und Bewußtseinsbildung, die der freien Meinungsbildung und des umfassenden Verantwortungsbewußtseins für die Pflege und Bewahrung unserer natürlichen Lebensräume und unserer natürlichen menschlichen Lebenseigenschaften sowie des Orientierungs- und Entscheidungsvermögens. Zwar verschafft der rasche Zugriff auf Informationen in der vorhandenen Datenflut eine schnellere informationelle Orientierung, doch was bedeutet dieser rein instrumentelle Orientierungs- und Entscheidungszugriff für das Individuum? Gerade durch die Undurchschaubarkeit der Vernetzung und Verdatung immer weiterer Bereiche entsteht die Ohnmacht des Individuums gegenüber dem totalitären Charakter des Technosystems – und damit auch gegenüber dem politischen und gesellschaftlichen System. Diese politisch erfahrene Ohnmacht löst die Suche nach (extrem-)politischen und religiösen Nischen aus: eine Bewegung, die totalitäre Strukturen weiter verfestigt und keine gesellschaftlich produktive und konstruktive Funktion besitzt. Dies ist anders als bei der Entstehung der Alternativ-, Öko- und Friedensbewegungen, die konkrete politische Alternativen entwickelt haben. So einseitig, wie berufliche Qualifizierung mit „Bildung“ gleichgesetzt und nicht nach dem Stellenwert menschlicher Eigenschaften und politischer Mündigkeit gefragt wird, so einseitig sind auch häufig die vielerorts entwickelten Bildungskonzeptionen und -modelle. Vor dem Hintergrund unserer gefährdeten Lebens-Zukunft ist allerdings ein *vielseitiges* (auf der strukturell-politischen Ebene), ein *plurales* (auf der institutionell-organisatorischen Ebene) und ein *breitgefächert-interdisziplinäres* (auf der konzeptionell-inhaltlichen Ebene) Bildungs-

verständnis zu entwickeln, das nicht die mechanistische Anpassungsleistung des Menschen, sondern die Bildung des *ganzen* Menschen in den Blick rückt. Gemeint ist die Unterstützung und Weiterentwicklung, auch Stabilisierung der menschlichen Potentiale und Qualitäten, die der friedvollen Koexistenz und der partnerschaftlichen Gerechtigkeit dienen und die unsere Schöpfung verantwortungsbewußt und aktiv schützen wollen. Wenn wir unsere natürlichen und menschlichen Ressourcen für diese ethischen *und* politischen Kategorien nicht begraben und unsere zukünftigen „Lebens“-Entwürfe nicht der Eigendynamik von Computermodellen überlassen wollen, so steht eines an: ein Umdenken in der Bildungsarbeit. Die menschlichen Lebens-, Entscheidungs- und Handlungsdimensionen sind nicht nur allein mit den Berufs- und Sachwissenskategorien in die Balance zu bringen. Wenn wir davon ausgehen, daß Einseitigkeit sowohl in politischen Systemen als auch in individuell-persönlichen Strukturen Beschädigungen aufweist und weitere Schäden hervorruft, dann ist die *Integration* unserer *ganz*-menschlichen Ressourcen und die *Aufwertung* eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses in der Bildungsdebatte eine Offensive wert.

Eine Frage stellt sich dabei drängender denn je, nämlich wie Bildung und Bildungsangebote auf die feststellbare Tendenz zu innerer Flucht und Disengagement einerseits und auf den politischen Radikalisierungstrend andererseits reagieren. Da bildungspolitische und -konzeptionelle Überlegungen meist von einem „Unterordnungsprofil“ ausgehen (z. B. Bildung *unter* den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, Bildung *unter* den Kriterien technologischer und ökonomischer Zweckrationalität), wird die berufs- und technikanwendungsbezogene Fort- und Weiterbildung favorisiert. Für das genannte Integrations- und Aufwertungsprinzip gilt jedoch, Bildung *über* die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zu organisieren, die Kriterien der Zweckrationalität zu überprüfen und Alternativen für eine umwelt- und menschenverträgliche Lebens-, Technik- und Bildungsgestaltung zu entwickeln.

Am Beispiel der Bildungskonzeptionen zum Thema „Informations- und Kommunikationstechnologien“ ist deshalb festzustellen, daß Bildung nicht auf die industriell-anwendungsbezogene Weiterbildung reduziert werden darf, sondern daß vielmehr die Informations- und Kommunikationstechnologien *Gegenstand* von Bildung sein müssen. Bildungsaktivitäten *über* IuK-Technologien (im Sinne des Integrations- und Aufwertungsprinzips) können das einseitig-dualistische Denken überwinden und interdisziplinäre, vernetzte und ganzheitliche Denk- und Handlungsmodelle entwickeln und fördern. Und auf diese kommt es für die Bildung von sozialer Vernunft an, wenn wir Menschen uns nicht „digital“ (hier: Verstand – dort: Emotion) verstehen, sondern wenn wir alle unsere vitalen Eigenschaften wie Freude, Trauer, Liebe, Schwäche, Engagement, Angst, Stärke etc. integrieren wollen. Auch ist die traditionelle Lebensform in der Trennung von „hier Arbeit – dort Leben“ in weiten Teilen unserer Gesellschaft schon lange nicht mehr haltbar, und das dualistische Aufteilungsprinzip in spezifische Geschlechterrollen und -stigmata wie z.B. „Mann arbeitet außer

Haus – Frau im Haus“ ist überholt. Eine ganzheitliche Sichtweise und das Zusammen-Denken von bisher segmentierten Arbeits- und Freizeitvollzügen, Lebensrhythmen und -zyklen sowie Umweltfaktoren und -zusammenhängen in ihrer Vernetztheit sind, als Paradigmenwechsel diskutiert, überlebenswichtig geworden. Die Idee der „Aufklärung“ mit ihrem – einseitig konstituierten – naturwissenschaftlichen Erklärbarkeitszwang und Beherrschbarkeitswahn ist brüchig; der Weg zurück zu dem klassischen Sinn der Aufklärungsansätze und der Weg hin zu einer dialogischen, partnerschaftlichen Grundhaltung ist angezeigt. Die überlebenswichtige Integration und Vernetzung von

- Ethik und Naturwissenschaften
- Denken und Intuition
- Emotionalität und Rationalität
- Metaphern und Informationen
- Wunder und Fakten
- Fantasie und Kalkül

muß auch in der Bildung (wieder-)entdeckt und sowohl politisch als auch inhaltlich-konzeptionell weiterentwickelt werden. Aus anthropologischer Sicht ist die Aufteilung des Menschen in eine mechanische Hand-Arbeits-Weise und eine kreative Kopf-Denk-Tätigkeit nicht haltbar; lange genug haben wir uns der instrumentellen Vernunft und einem tödlichen Freund-Feind-Schema ausgesetzt und wenig *soziale* Vernunft entwickelt.

Ein *ökologischer Denkansatz* im Bildungswesen bedeutet nun nicht allein das notwendige (!) Thematisieren politischer, ethischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Fragestellungen zu „Umwelt“. Vielmehr ist das eigene Lernverhalten und Bildungsverständnis in unserer sich wandelnden Welt zu thematisieren – wenn wir Menschen, als Teile der Mitwelt, den haushälterischen Umgang mit den menschlichen Ressourcen entwickeln und fördern wollen.

Am Beispiel von Bildungskonzeptionen zum Thema „Umwelt“ ist so zu fragen, ob „Umwelt“ auf die äußere Natur reduziert werden darf oder ob nicht vielmehr der Mensch und seine Soziosphäre, als prägende Mitwelt-Veranstalter, *Gegenstand* von Bildung sein müssen. Natur-Erkenntnis und Natur-Verantwortung schließen Selbst-Erkenntnis und Verantwortung für das eigene Tun ein bzw. setzen diese voraus, und in der gegenwärtigen Ökologie-Debatte findet die Diskussion auch darüber statt, ob nicht eigentlich von *Mitwelt* die Rede sein muß. In vielen naturwissenschaftlichen Teildisziplinen lassen sich in jüngster Zeit menschengerechte Denkansätze, ein ökologisches Bewußtsein und eine ethische Besinnung registrieren: So hat die Gesellschaft für Informatik ein „Memorandum zur Ethik“ dieser Wissenschaft verfaßt; InformatikerInnen gründeten ein „Forum InformatikerInnen für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung“, und VertreterInnen aus Wissenschaft, Gewerkschaften, Kirchen, Verbänden und sozialen Bewegungen haben ein „Institut für Informations- und Kommunikationsökologie“ (IKÖ) eingerichtet. Ein gemeinsames Anliegen läßt sich feststellen: Es ist höchste Zeit, den gesellschaftlichen und offenen Dialog um Kriterien, Ziele und Folgen, um Verantwortung und Gestaltung der Informati-

ons- und Kommunikationstechnologien zu initiieren und zu unterstützen. Dabei ist/sind

- „– der Sachzwang der bisherigen Weichenstellungen zu hinterfragen,
- aufzudecken, wem die Entwicklungen schaden oder nützen
- ethische Fragen in die Debatte zu bringen,
- technische, ordnungspolitische und anwendungsbezogene Alternativen zu suchen und zur Diskussion zu stellen,
- Zonen und Bereiche zu benennen, die frei von Anwendungen durch IuK-Techniken/Medien bleiben sollen“

(so IKÖ).

Diese Ansätze, Bewegungen und Entwicklungen geben auch Impulse für den Bildungsbereich und die Sozialwissenschaften, denn es ist ebenfalls höchste Zeit, den gesellschaftlichen und offenen Dialog um Kriterien, Ziele und Folgen, um Verantwortung und Gestaltung von *Bildung* zu initiieren und zu unterstützen. Uns stellt sich die Aufgabe, eine ökologische Orientierung im Bildungsbereich herauszuarbeiten und den „Tiefstand der Ethik“ beim Höhenflug des Erfindergeistes (Max Born) nicht länger festzuschreiben, sondern ethische Kategorien für unser Denken und Handeln in den Mittelpunkt zu stellen. Für eine *bildungsökologische* Politik, Forschung und Lehre, Theorie und Praxis läßt sich folgender Kriterien- und Anforderungskatalog aufstellen:

- Denken über ein anthropozentrisches Weltbild hinaus; die Menschen sind nicht HerrscherInnen über die Natur, sondern Teile der Mitwelt;
- Schutz des Menschen vor Mißbrauch durch maßlosen und ethisch nicht verantwortbaren Gebrauch der Technik;
- Rekonstruktion und Anwendung lebensethischer Kategorien für die Entfaltung eines folgen- und präventivethischen Handelns;
- Entwicklung neuer Formen des kooperativen Lebens und Arbeitens und des gerechten Umgangs miteinander;
- Achtung der Würde des Menschen bei der Gestaltung unseres Zusammenlebens – im Gemeinwesen, national und weltweit;
- Entwicklung von Bildungsmodellen, die das *Ensemble* menschlicher Lebensbereiche – Familie – Arbeit – Freizeit – berücksichtigen;
- Konzepte der Risikobegrenzung für das Techno-System, das Öko-System und das Sozio-System;
- interdisziplinäre und ökologisch-orientierte Bildungs- und Lernkonzepte;
- Vermittlung von Korrektur-, Reparatur- und Gestaltungswissen;
- Perspektiven für die Schonung und Wiederherstellung von natürlichen Erfahrungs- und Lebensräumen, in denen Zeit und Sinn erlebbar sind;
- Förderung der Identitäts- und Bewußtseinsbildung sowie der Orientierungs- und Verantwortungsfähigkeit;
- Offensive für die soziale Vernunft, denn Bildungsökologie orientiert sich an einem pfleglichen, geschwisterlichen und verantwortungsbewußten Umgang mit dem ganzen Menschen, der/die das Überlebenskonzept für die Zukunft verantwortet.

Vor dem Hintergrund der bildungsökologischen Überlegungen stellt sich die Frage, ob es ausreicht, Modelle für die Sozial- und Menschverträglichkeit zu entwickeln und bereitzustellen. Denn: Wer setzt wann, unter(!) welchen Bedingungen die Grenzwerte für „Verträglichkeit“ fest? Müssen nicht darüber hinaus Perspektiven für die Erhaltung und Förderung der natürlichen Sozial- und Menschenressourcen gesucht und realisiert werden?

Es ist höchste Zeit für eine *Bildungsökologische Offensive*, die in der Allgemeinbildungs-Begrifflichkeit die normen- und wertorientierte Bildung mit der politischen Bildung verzahnt und darüber hinaus die Ansätze des bildungsökologischen Kriterien- und Anforderungskataloges berücksichtigt und diesen weiterentwickelt.

Literaturauswahl

Dreyfus, H. u. S.: Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Hamburg 1987

Eurich, C.: Die Megamaschine – Vom Sturm der Technik auf das Leben und Möglichkeiten des Widerstands, Darmstadt 1988

Ev. Akademie Bad Boll (Hrsg.): Der Zug ist noch nicht abgefahren – Verantwortlicher Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, Protokolldienst Nr. 19/1988

Floyd, C.: Umdenken in der Informatik, in: M. Löwe u. a. (Hrsg.) „Umdenken in der Informatik“, Berlin 1987

Guha, A.-A./Papcke, S. (Hrsg.): Entfesselte Forschung – Die Folgen einer Wissenschaft ohne Ethik, Frankfurt 1988

Janshen, D.: Bilder vom Menschen – Zu Technik, Mensch und Menschenrecht, in: Technik, Mensch und Menschenrecht, hrsg. vom Komitee für Grundrechte und Demokratie, 1986

dies.: Die Mediatisierung des Alltäglichen, in: Die Kirche im Netz der neuen Informations- und Kommunikationsmedien, Informationspapier Nr. 84-85/1989 der Deutschen Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt 1979

Lenk, H./Ropohl, G. (Hrsg.): Technik und Ethik, Stuttgart 1987

Mettler-Meibom, B.: Soziale Kosten in der Informationsgesellschaft – Überlegungen zu einer Kommunikationsökologie, Frankfurt 1987

Schmidt, J. (Hrsg.): Abschied von der eigenen Wirklichkeit? Leben zwischen Denkmaschinen und Denkmodellen, München 1988

Steinmüller, W. (Hrsg.): Verdatet und vernetzt – Sozialökologische Handlungsspielräume in der Informationsgesellschaft, Frankfurt 1988

Weizenbaum, J.: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt 1977

Quellenverzeichnis

- Jochen Kaltschmid: Sozialisierungstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung - Eine Problemskizze. In: Rolf Arnold/Jochen Kaltschmid (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg Verlag 1986, S.199-228
- Wilhelm Mader: Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Jürgen Lott (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1977, S.45-56
- Rolf Arnold: Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 1983, H.6, S.893-912
- Arnim Kaiser: Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1980, H.2, S.167-176
- Horst Siebert: Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Schneider 1982, S.100-121
- Jürgen Badura: Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ - Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit. In: Klaus Meisel u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Bonn, Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1989, S.18-32
- Johannes Weinberg: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Wolfgang Schulenberg u.a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1975, S.115-145
- Hermann Buschmeyer: Das soziale Umfeld mitberücksichtigen. Zur Bedeutung der Kategorie „Lebenszusammenhang“ für eine handlungsorientierte Curriculumentwicklung. In: Materialien zur politischen Bildung 1975, H.4, S.61-67
- Manfred Bönsch: Adressatenorientierte Didaktik - entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In: Außerschulische Bildung 1985, H.1, S.F5-F9
- Christiane Rumpeltes-Westmüller: Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft. In: Hans-Joachim Petsch u.a.: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989, S.71-78