

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern
der Professionalität

Thema

Inhalte als zentrale Aspekte einer
Didaktik der Erwachsenenbildung

Martin Lehner



Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Martin Lehner

Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Didaktik, Andragogik, Inhaltlichkeit, Ermöglichungsdidaktik, Aneignungsdidaktik, inhaltliche Transformationsprozesse, autodidaktisches Lernen, Lernhandlungen, Lernergebnisse, Konstruktivismuskritik

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag lenkt den Blick auf eine aus dem didaktischen Diskurs nahezu verschwundene Kernaufgabe didaktischen Handelns: die Vermittlung zwischen Thema und Lernenden. Muss eine Vernachlässigung des Zusammenhangs zwischen den Inhalten und den lernenden Erwachsenen nicht unweigerlich zu einem Bedeutungsverlust der Profession selbst führen? In einer sorgsam und fundierten Zusammenschau von Vergangenheit und Gegenwart wird dem Verschwinden dieses Eckpfeilers didaktischen Handelns nachgespürt und werden zahlreiche WissenschaftlerInnen wortwörtlich genommen. Konstruktivistische Ansätze (Ermöglichungsdidaktik, Aneignungsdidaktik) werden kritisch gesichtet und inhaltliche Transformationsprozesse ob ihrer Bedeutung neu bewertet. Letztlich denkt der Beitrag eine stärkere Inhaltsorientierung, eine „neue Inhaltlichkeit“ an und propagiert, dass Inhalte und der vermittelnde Umgang mit Inhalten (wieder) Kernelemente didaktischen Handelns werden müssen. Zudem gäbe es didaktisch relevante Wechselwirkungen zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten und bedürfe die Didaktik der Erwachsenenbildung eines inhaltsorientierten Segments.

Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Martin Lehner

Eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung einer Didaktik der Erwachsenenbildung, die auch die Frage nach der Legitimation professionellen Handelns beantwortet, muss zu einer stärkeren Inhaltsorientierung führen. Wiewohl dieses Ansinnen derzeit noch befremdlich wirken muss, denn es fordert auch dazu auf, die Aufmerksamkeit stärker als bislang auf Sachstrukturen zu richten.

Ausgangslage

Inhaltsfragen wird in der gegenwärtigen Didaktik der Erwachsenenbildung ein geringer Stellenwert beigemessen: „Über die Frage nach dem ‚Wie‘ des Lernens und der Frage, wer lernt, ist in den vergangenen Jahren die [Frage] nach dem ‚Was‘ des Lernens fast in Vergessenheit geraten“ (Schiersmann 2007, S. 179), resümiert Christiane Schiersmann. Sigrid Nolda merkt an, dass das Wissen in und aus der Erwachsenenbildung insofern „verschwunden“ sei, „als es kaum noch als Bildungsinhalt und didaktische Vermittlungsaufgabe thematisiert“ (Nolda 2001, S. 101) werde. Und Jürgen Wittpoth konstatiert: „An die Stelle einer ursprünglichen Lerninhalts- und Themen- ist also eine Situations- und Subjektorientierung getreten“ (Wittpoth 1997, S. 64f.).¹

Die Inhaltlichkeit in der Didaktik – sowohl hinsichtlich der Auswahl als auch hinsichtlich der Vermittlungsproblematik – ist nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion ein wenig beachteter Gegenstand, sondern auch in den Selbstbeschreibungen von Institutionen der Erwachsenenbildung. Wissen ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung

„offensichtlich eine zu vernachlässigende Größe, wird gewissermaßen schamhaft nebenbei erwähnt oder am liebsten verschwiegen. Typisch sind Formulierungen wie ‚Es geht nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern um...‘ und hier folgen Begriffe wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten u.Ä.“ (Nolda 2001, S. 101). Im Gegensatz zu diesem ausgesprochen defensiven Umgang mit Wissen in der Erwachsenenbildung steht die Thematisierung von „Wissen“ in Politik, Wirtschaft und Medien. Es ist die Rede von einer Wissens- und Informationsgesellschaft, wobei der Begriff „Wissen“ inzwischen zur entpräzisierten, allerdings stets positiv besetzten „Wärmemetapher“ geworden ist (vgl. ebd., S. 103).

Indem „Fragen der Bestimmung, Strukturierung und Darlegung von Bildungsinhalten von der andragogischen Forschung weder kategorial noch empirisch bearbeitet werden“ (ebd., S. 101), bleibt eine der Kernaufgaben didaktischen Handelns, die Vermittlung zwischen Thema und Lernenden, „weitestgehend unbegriffen“ (Haberzeth 2010, S. 69). Hermann J. Forneck vermutet, „dass mit dieser didaktischen Dekonstruktion ein professioneller

¹ Durchaus bemerkenswert ist, dass eine ähnliche Problembeschreibung bereits in den 1970er Jahren von Hans Tietgens vorgenommen wurde: „Was mit den Inhalten im Unterricht geschieht, ist als eine drittrangige Frage angesehen worden. Für die Veränderung des Wissens auf dem Transport über mehrere Instanzen wurde wenig Sensibilität entfaltet“ (Tietgens 1975, S. 7).

Bedeutungsverlust verbunden ist. Die Profession hat nicht mehr die Verfügung über die Bestimmung der Inhalte und ihre Relationierung mit den Methoden des Lernens“ (Forneck 2004, S. 9). Zudem bleibt der Zusammenhang zwischen den Inhalten und den lernenden Erwachsenen weitgehend ausgeblendet.

Inhalte in der andragogischen Didaktik: ein Rückblick

Wenn Hans Tietgens ein „*aufgrund der geschichtlichen Entwicklung gestörte[s] Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Wissensvermittlung*“ (Tietgens 1975, S. 13) diagnostiziert, dann zielt diese Bemerkung wohl insbesondere auf die durch starke Momente von Alltagsweltorientierung geprägte Volksbildung der Zwischenkriegszeit und auf die seit den 1970er Jahren bestimmende didaktische Subjektorientierung.² In den 1950er und 1960er Jahren wurde den Inhalten – sicher auch aufgrund der Dominanz bildungstheoretischer Ansätze – in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen. Die „*Didaktik und Methodik des Erwachsenenbildungs-Unterrichts*“ von Carl Artur Werner (1959) setzt einen deutlichen Akzent auf die kriterienorientierte Auswahl der Bildungsgüter. Ähnliches lässt sich für die „*Inhalte der Erwachsenenbildung*“ von Franz Pöggeler (1965) konstatieren, wenngleich die Vorstellung objektiv gegebener Bildungsgüter von ihm relativiert wird: „*Erst wenn er [der Adressat; M.L.] sein persönliches Ja zu sagen vermag, wird aus dem bloßen Gegenstand ein Gut [...]. Zugleich wird aus dem bloßen Tradieren auch ein Aktualisieren; das Gut verliert, wenigstens momentan, seine reine Geschichtlichkeit und wird prinzipiell erfaßt*“ (Pöggeler 1965, S. 10). Im Didaktik-Band des in den 1970er Jahren von Pöggeler konzipierten Handbuchs der Erwachsenenbildung (siehe Raapke/Schulenberg 1985) wurden noch Sachgebiete wie Mathematik, Englisch, Informatik und Elektronik behandelt; in neueren Handbüchern fehlen diese fachdidaktischen Spezialisierungen gänzlich.

Die oben angesprochene zunehmende didaktische Subjektorientierung seit den 1970er Jahren deutet sich bereits bei Hans Tietgens' und Johannes Weinbergs „*Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*“ (1971) an, das zu Teilen als Auseinandersetzung mit den Einstellungen und Reaktionsmustern von KursteilnehmerInnen gelesen werden kann. Bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen wird dabei auf die Voraussetzungen der Lernenden abgehoben, um „*eine lerneffektive Beziehung zwischen Informationsgehalt bzw. Leistungsanspruch und Aufnahme- bzw. Verarbeitungsvermögen*“ (Tietgens/Weinberg 1971, S. 203) sicherzustellen. Die Inhalte werden in dem Band zwar eher beiläufig angesprochen, doch findet sich immerhin noch ein Abschnitt über die didaktische Reduktion und Rekonstruktion, ein in der andragogischen Didaktik nur mäßig rezipiertes Verfahren zur Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten. Tietgens führt dies insbesondere auf das „*Spannungsverhältnis von Perspektivität des Lerninteresses und Eigengesetzlichkeit der Inhalte*“ (Tietgens 1975, S. 16) zurück.

Inhalte in der andragogischen Didaktik: gegenwärtige Tendenzen

Sigrid Nolda nimmt an, dass das Bedürfnis, „*das Volksdenken bzw. das Alltags- und Erfahrungswissen als gleichberechtigt zu behandeln, [...] zu einer Vernachlässigung der mit Vermittlung fremden Wissens verbundenen Probleme geführt [hat], die noch heute wirksam ist. Während die Struktur des Alltagswissens detailliert behandelt wurde, schien die Struktur von Wissenschafts- und Fachwissen festzustehen*“ (Nolda 2001, S. 106). Forneck schließt hier an und vermutet, Probleme der Vermittlung würden vornehmlich als solche der Interaktion und Kommunikation behandelt, nicht als solche der Inhaltlichkeit. Und weiter: „*Das Etwas, was zwischen Lernenden und Lehrenden verhandelt wird*“ (Forneck 2004, S. 8), werde nicht reflektiert und komme von daher „*allzu oft in unkontrollierter Weise*“ (ebd., S. 10) zur Geltung (vgl. Haberzeth 2010, S. 9).

2 Stellvertretend für die bewusste Abgrenzung von wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Inhalten in der Volksbildung soll eine Aussage Alfred Manns in „*Von Ziel und Wegen der Volkshochschule*“ (1923) angeführt werden: „*Unterscheiden aber können wir die Bedeutungszusammenhänge der Wissenschaft von denen des Volksdenkens als ‚Ordnungen‘ gegenüber ‚Sinnhaltungen‘. [...] Und so möchten wir sagen: das transzendente Subjekt der Wissenschaft ist ‚das Ordnende‘, das des Volksdenkens ist das ‚Sinnhaltende‘. Die Erschließung der Inhalte wird demzufolge erst durch Konkretion, Herausstellung aus gewußtem Lebenszusammenhang*“ (Mann 1923, S. 46f.) möglich.

Hinsichtlich der didaktischen Theoriebildung nimmt Forneck weiter an, das Dreieck „Inhalte, Lernen, Lehren“ werde kontinuierlich aufgelöst, insbesondere durch die Subjekt-, Situations- und Gesellschaftsorientierung der letzten Jahrzehnte (vgl. Forneck 2004, S. 7). Der damit einhergehende Verzicht auf die Reflexion der Inhalte setze zugleich die Bedeutung des professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns herab. Mehr als der Konstruktcharakter von Wissen interessiere die ErwachsenenbildnerInnen die Aneignung durch die Lernenden. *„Diesem idealistischen Grundkonzept gilt die Übernahme von Vorgegebenem als so suspekt, dass es sie auch als Voraussetzung oder erste Stufe eines Lernprozesses nur ungern akzeptiert“* (Nolda 2001, S. 116). Möglicherweise geschieht dies auch, *„um den Lehrenden die vordergründig bescheidene, in gewisser Weise aber den eigentlichen ‚Lehrern‘ überlegene Rolle des Lernhelfers, Moderators, Beraters zukommen zu lassen“* (ebd.). Dies entspricht im Übrigen der historisch frühen „Tabuisierung des Lehrbegriffs“ in der Erwachsenenbildung (siehe Schlutz 1981).

Verstehen und Lernen werden als „unverwechselbare Subjektleistungen“ aufgefasst. Von daher gilt es *„als Ausweis von Professionalität, wenn es Lehrenden in unablässiger didaktischer, methodischer und sozial-emotionaler Bemühung gelingt, so zu Mittlern zwischen den Objekten und den Lerngegenständen zu werden, dass die Lernenden sich der zu erlernenden Sache interessiert zuwenden und sich andererseits die Lerngegenstände für die Lernenden erfolgreich aufschließen lassen“* (Meueler 2009, S. 975). Bei diesen Überlegungen spielen Fragen der methodischen Passung eine nicht unwichtige Rolle, so dass es nicht verwundert, wenn Fragen der Methoden- und Medienwahl in der andragogisch-didaktischen Diskussion seit geraumer Zeit eine bestimmende Position einnehmen (vgl. Haberzeth 2010, S. 21; Lehner 2012, S. 31).

Der *„Verlust inhaltlicher Konkretheit“* (Forneck 2004, S. 10) geht einher mit einer zunehmenden Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung. Wie Ludwig A. Pongratz anmerkt, besteht das didaktische Anliegen nicht darin, *„das verschachtelte In- und Gegeneinander von subjektiver Strukturbildung und Ausdifferenzierung von Gegenstandsbereichen aufzuklären, sondern Funktionszusammenhänge*

herzustellen und zu steuern. Während sich die Theorie kategorialer Bildung der ‚Innenseite‘ von Bildungsprozessen zuwendet, orientieren sich Kompetenz-Modelle an deren ‚Außenseite‘, an überprüfbaren Verhaltensweisen und Leistungen“ (Pongratz 2010, S. 115). Dies ist insofern bemerkenswert, als die verschiedenen Spielarten von Subjektivierung eher zu einer Ausblendung des subjektiv geprägten Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozesses führen denn zu einer Beschäftigung mit den diversen Aspekten der subjektiven Konstitution bzw. Transformation von Inhalten.

Die Inhaltslosigkeit konstruktivistischer Ansätze

Im didaktischen Binnenbereich lässt sich das Prinzip der Subjektorientierung – makrodidaktisch als AdressatInnen- und Zielgruppenorientierung, mikrodidaktisch als Situations- und Lebensweltorientierung – ansiedeln; gleichsam gehören die Tendenzen der Methoden- und Medienorientierung als auch der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung eher zu diesem Bereich. Parallel dazu gibt es eine generelle Tendenz, übergreifende didaktische Ansätze und Modelle zu postulieren und zu begründen, *„ohne dass jedoch versucht würde, sich systematisch stellenden didaktischen Problemen wie dem der Inhaltlichkeit anzunehmen“* (Haberzeth 2010, S. 69). Dazu zählen insbesondere subjektwissenschaftlich und konstruktivistisch inspirierte Positionen wie Rolf Arnolds Ermöglichungsdidaktik oder Horst Sieberts Rezeption des radikalen Konstruktivismus.

Die Ermöglichungsdidaktik in der Lesart Rolf Arnolds ist ohne ihre didaktische Antithese, die Vermittlungsdidaktik, nicht zu denken. Entgegen den angenommenen *„didaktischen Vermittlungsideologien“* (Arnold 2007, S. 34) geht Arnold von einer prinzipiellen Wirkungsoffenheit und Nichterzwingbarkeit des Lehr-Lernprozesses aus. Dies führt auch zu dem Entschluss, *„das Vermittlungsproblem [...] begründet nicht zu lösen“* (Arnold/Siebert 2006, S. 9). Das Erschließen von Inhalten ist im Wesentlichen eine Aneignungsleistung, oder wie es bei Arnold und Birgit Milbach heißt: *„Selbstgesteuertes Lernen zielt auf die Selbsterschließung von Inhalten, nicht auf deren Abschaffung“* (Arnold/Milbach 2002, S. 316).

Die rhetorische Polarität von alter Vermittlungskultur und neuer Selbstlernkultur führt in eine – jedenfalls für PraktikerInnen – künstlich anmutende Problematik, wenn Arnold anmerkt, es sei „weitgehend ungeklärt, wie der Sachverhalt zu erklären ist, dass Menschen trotzdem in der Lage sind, ‚erwartete‘ bzw. ‚angeeignete‘ Wissensbestände in einer erwarteten Form wiederzugeben, wenn sie diese doch letztlich nur selbst – ihrer eigenen Systemdynamik folgend – konstruieren können“ (Arnold 2005, S. 69). Diese Problematik entsteht nur aus der radikalen Ablehnung jeder Möglichkeit, Wirklichkeit als solche zu erkennen (vgl. ebd., S. 166). Demgegenüber stellt Pongratz – auch mit Bezug auf die Lerninhalte – fest: „Alle Objektivität erweist sich als subjektiv vermittelt und diesem Vermittlungsprozess gehen die unterschiedlichsten Erkenntnistheoretiker der Moderne nach“ (Pongratz 2009, S. 205).

Die konstruktivistisch geprägte Aneignungsdidaktik Horst Sieberts thematisiert die Lerninhalte nur am Rande (vgl. Siebert 2009, S. 19-22). In seinem Buch „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ wird der Abschnitt „Inhaltlichkeit“ auf drei Seiten abgehandelt. Siebert nennt dort vier Bedingungen, damit aus einem Gegenstand ein bedeutungsvoller Inhalt werden kann: „a) das Thema muss relevant, d.h. sinnvoll sein, b) es muss viabel sein, d.h. lebensdienlich, hilfreich, c) es muss einen gewissen Neuigkeitswert haben, d) es muss anschlussfähig, d.h. in ein kognitives System integrierbar sein“ (ebd., S. 141). Abstrahiert man von den Fachtermini, so bleibt der didaktische Basiskonsens: Inhalte sollten für die Lernenden sinnvoll, hilfreich, einigermaßen neu und fasslich sein. Ebenfalls nur begrenzt detailliert sind die im Buch „Methoden für die Bildungsarbeit“ genannten fachdidaktischen Kompetenzen: „den aktuellen Stand des Fachs kennen; Theorie mit Praxis verbinden (Transfer); fachliche Komplexität reduzieren können; Lerninhalte strukturieren (z.B. vom Einfachen zum Schwierigen); Lerninhalte begründen (warum, wozu?); amüsante Anekdoten erzählen“ (Siebert 2010, S. 16).

Eine insbesondere für die Inhalte bedeutsame Problematik ist die angenommene konstruktive Radikalität. Dazu heißt es bei Siebert: „Um es noch einmal zu wiederholen: Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung sind nicht ‚vorhanden‘

und werden nicht lediglich ‚vermittelt‘, sondern Lerninhalte werden in einem Prozess der Emergenz in den Köpfen der Lernenden (und der Lehrenden) ‚erzeugt‘“ (Siebert 2012, S. 79). Gleichzeitig unterscheidet er zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lehrenden (vgl. Siebert 2010, S. 10) und attestiert der Sachlogik in quasi objektivistischer Manier: „Die Sachlogik ergibt sich aus der Struktur des Lerninhalts, des Themas, der Wissenschaftsdisziplin“ (Siebert 2012, S. 89).

Erhard Schlutz reflektiert die Frage, ob es im Zuge des Aufkommens bzw. der Dominanz konstruktivistischer Ansätze nicht zu theoretischen Reduktionen in der didaktischen Diskussion gekommen sei. Zwar attestiert er eine für die Diskussion fruchtbare Provokation von Seiten konstruktivistischer Ansätze – etwa die Hinweise auf unterstützende Lernkontexte, vielfältige Anregungen zur Subjektentwicklung etc. –, doch stellt er auch die Hypothese auf, „der ausgerufene Paradigmenwechsel [verführe] auch dazu, bisherige Entwicklungshemmnisse der (Erwachsenenbildungs-)Didaktik eher zu überspringen als sie zu bearbeiten“ (Schlutz 2005, S. 18). Insbesondere moniert er, dem konstruktivistischen Ansatz fehle „eine dialektische Vorstellung von Lernen und Lehren, die nicht auf ‚Perturbation‘, und eine Vorstellung von Verständigung, die nicht auf das Wort ‚strukturelle Koppelung‘ reduziert wird“ (ebd., S. 20). Dazu rechnet er auch den Verzicht auf die Reflexion der Inhalte und der entsprechenden Vermittlungs- bzw. Transformationsprozesse.

Inhaltliche Transformationsprozesse

Lerninhalte werden von den Lernenden erschlossen. Dabei vollziehen sich verschiedene Transformationsprozesse, häufig in Form von Verkürzungen, deren einzelne Stufen wenig transparent und begründet sind. Auf diesen Prozess weist bereits Klaus Holzkamp hin: „Lerngegenstände sind [...] etwas, das dem Individuum auf der Weltseite gegenüber steht, dessen Aufschließung sich das Lernsubjekt zum Ziel machen kann, die aber nicht mit dem Ziel zusammenfallen“ (Holzkamp 1995, S. 208). Derlei Transformationsprozesse, die auch als In-Beziehung-Setzen, als Vermittlung von Ich und Welt, aufgefasst werden können, lassen sich durch Lehrhandlungen anstoßen und befördern.

Dabei lässt sich diese Überlegung generalisieren, denn – darauf hat Schlutz hingewiesen – auch das autodidaktische Lernen unterliegt einer „Didaktik der Lehrbarkeit“. Selbstlernen, oft mit Hilfe von Materialien und Medien, kann als eine Form des „Sich-selber-etwas-lehren-Könnens“ aufgefasst werden (vgl. Schlutz 2005, S. 20). Vor diesem Hintergrund löst sich die Scheinalternative von „Fremd“ und „Selbst“ auf. Auch wenn Selbsttätigkeit beim Lernen stattfindet, geht es immer um die „Grade von Selbstbestimmtheit [...]“. *Deshalb kommt es darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden über ihren eigenen Aneignungsprozess tatsächlich erhöht werden*“ (Faulstich/Grotluschen 2003, S. 154).

Der Transformationsprozess komplexer Wissensbestände hat viele Facetten. Als ein Spezialfall mag der Umgang mit dem sogenannten „negativen Wissen“ gelten: *„Man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist; man muss immer wissen, warum eine Sache nicht funktioniert, damit man weiß, wie sie funktioniert“* (Oser/Spychiger 2005, S. 11). Der „normative Ruf nach dem Richtigen“ – gleichsam der Wunsch zu verstehen – entsteht aus den Formen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei spielen vielfältige Faktoren eine Rolle im Transformationsprozess: die Rezeption der Inhalte durch die Lehrenden, die komplexen Bedingungen der „Weitergabe“, die sprachliche Umsetzung und die Frage, wie es schließlich bei denen, die es aufnehmen wollen, „ankommt“. Auch die Aneignung eines gesellschaftlich oder individuell relevanten Problems unterliegt diesen Bedingungen. Damit ein Verhältnis entstehen kann, muss es – auf welche Weise auch immer – vermittelt werden. Dies ist ein im Kern inhaltliches Problem (vgl. Haberzeth 2010, S. 73).

Im Zuge konstruktivistischer Überlegungen wurde der Fokus auf die subjektiv unterschiedliche Rezeption von Inhalten gelegt. Da Lehre unmöglich sei, so hieß es, entstünde über individuelle Konstruktionsprozesse jeweils höchst subjektives Wissen. So berechtigt der Hinweis auf die Unterschiedlichkeit von Lernhandlungen und -ergebnissen sein mag, ist er doch durch eine gewisse Einseitigkeit geprägt. Zum Blick auf die Differenzen beim Lernen könnte sich der Blick auf die Gemeinsamkeiten, das Verbindende, gesellen. Lehrende machen nicht nur

die Erfahrung, dass sich Lernprozesse sehr individuell vollziehen, sondern auch, dass sie – etwa bei unterschiedlichen Gruppen – durchaus parallel ablaufen können: Es liegen vergleichbare Erfahrungen vor, Schwierigkeiten im Lernprozess oder spontane Einsichten tauchen an ähnlichen Stellen auf usw. Somit könnte eine Didaktik der Inhaltlichkeit eben auch die Spezifika von Transformationsprozessen beleuchten: Lernprozesse vollziehen sich manchmal sehr individuell, ein anderes Mal aber eben weniger individuell.

Eine „neue Inhaltlichkeit“?

Die bisherigen Ausführungen münden in drei Überlegungen, die die Einbettung der Inhalte in eine Didaktik der Erwachsenenbildung thematisieren und sie als ein in der Zukunft möglicherweise zentrales Handlungsfeld der Disziplin ausweisen:

- Inhalte und der vermittelnde Umgang mit den Inhalten bilden ein Kernelement didaktischen Handelns.
- Es gibt eine didaktisch relevante Wechselwirkung zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten.
- Eine Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments, in dem u.a. Fragen der inhaltlichen Auswahl und Aufbereitung theoretisch und empirisch bearbeitet werden.

Inhalte und der vermittelnde Umgang mit Inhalten als Kernelement didaktischen Handelns

Sowohl das „alltägliche (mehr oder weniger wissenschaftlich infiltrierte) berufs- und lebenspraktische Wissen“ von TeilnehmerInnen als auch das „(mehr oder weniger curricularisierte) Wissen“ der Bildungsinhalte (vgl. Nolda 2001, S. 107) sind notwendig Gegenstand didaktischer Reflexionen. Darunter befinden sich auch Sachansprüche, die sich nicht radikal-konstruktivistisch auflösen lassen, sondern die der nicht-beliebigen, nicht-subjektivistischen inhaltlichen Auseinandersetzung harren. Nur so wird Verstehen möglich, denn dies setzt voraus, dass

sich die Wahrnehmung eines Sachverhalts auf eine Weise vollzieht, bei der sich das Neue stimmig mit dem vorhandenen Wissen verbindet. Dieser aktive Konstruktionsprozess schafft Verknüpfungen zwischen Bekanntem und Neuem und erweitert damit die individuellen Deutungsmuster der betreffenden Person. Gelingt ein Verstehen, dann lassen sich Sachverhalte „aus eigener Kraft“ nachvollziehen und rekonstruieren. Zudem bewähren sich derlei Deutungsmuster auch im Umgang mit den Deutungsversuchen anderer Menschen, d. h., sie entwickeln sich zumindest in Richtung intersubjektiv nachvollziehbarer, also auch belastbarer Interpretationen (vgl. Lehner 2012, S. 131). Wäre dies nicht der Fall, gäbe es statt Begründungen nur noch Begegnungen und statt inhaltlicher Substanz nur noch das Formale der Prozesse (vgl. Terhart 1999, S. 642).

Didaktisch relevante Wechselwirkung zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten

Damit steht die Vermittlungsaufgabe im Kern didaktischen Handelns. Es gilt zwischen Lernenden und Lerngegenständen zu vermitteln, um eine erweiterte individuelle Weltverfügung zu befördern (vgl. Haberzeth 2010, S. 69). Dieser Vermittlungszusammenhang verweist auch auf einen engen Zusammenhang zwischen den methodisch/medialen und den inhaltlichen Aspekten: Der Einsatz vielfältiger Methoden und die Ausrichtung an den Erfahrungen und Erwartungen der erwachsenen TeilnehmerInnen ist mit Fragen der Auswahl, Konzentration und Vereinfachung von Lerninhalten aufs Engste verwoben. Gerade auch in Ansätzen, die selbstgesteuertes und situiertes Lernen betonen, spielen Inhaltsfragen eine wichtige Rolle. Themen aus der Erfahrungswelt der erwachsenen TeilnehmerInnen bilden die Grundlage für didaktisierte Probleme, die es dann eigenverantwortlich zu erschließen gilt (vgl. Lehner 2012, S. 31). Die Bereitstellung von Lernarrangements kann also nicht inhaltsunspezifisch erfolgen (vgl. Forneck

2004, S. 7), oder – wie Hilda Geiringer bereits 1920 für den Unterricht an Volkshochschulen festgestellt hat: „Die Lehrweise hängt davon ab, was gelehrt werden soll“ (Geiringer 1920, S. 184).

Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments

Es gibt bislang keine allseits bewährte andragogische Didaktik (vgl. Meueler 2009, S. 973). Ein möglicher Grund für diesen Umstand liegt (auch) in der unterbliebenen Auseinandersetzung mit den Inhalten, die sich sowohl auf den potenziell bildsamen Gehalt der Inhalte als auch auf deren Funktion im Kontext mit der Entwicklung der Lernenden und der Rolle der Lehrenden bezieht. Eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung einer Didaktik der Erwachsenenbildung, die auch die Frage nach der Legitimation professionellen Handelns beantwortet, muss zu einer stärkeren Inhaltsorientierung führen, wiewohl dieses Ansinnen derzeit noch befremdlich wirken muss, denn es fordert auch dazu auf, die Aufmerksamkeit stärker als bislang auf Sachstrukturen zu richten (vgl. auch Tietgens 1975, S. 8f.). Würde aber eine stärkere Integration inhaltlicher Aspekte ausbleiben und die andragogische Didaktik im Kern auf Lernen reduziert, würde sich die Didaktik als Berufswissenschaft ad absurdum führen, da sie vielen Lehrenden „ihre eigene Unwichtigkeit und tendenzielle Verflüchtigung“ nahelegen würde (vgl. Schlutz 2005, S. 21). Eine „neue Inhaltlichkeit“ hingegen böte auch die Möglichkeit, an Traditionen und Schwerpunkte der Erwachsenenbildung z.B. an die Einsicht in die Konstruiertheit von Wissen, an den Umgang mit unsicherem und fragmentiertem Wissen und an die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen (vgl. Nolda 2001, S. 117) anzuschließen. Insofern wäre das didaktische Spannungsverhältnis von subjektiver Wissenskonstruktion zu intersubjektiv nachvollziehbarer Sachstruktur ein denk- und möglicherweise auch dankbares Forschungsgebiet der Erwachsenenbildung.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005):** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf (2007):** Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007):** Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.
- Arnold, Rolf/Milbach, Birgit (2002):** Annäherung an eine Erwachsenenbildung des Selbstgesteuerten Lernens. Opladen: Leske+Budrich.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006):** Die Verschränkung der Blicke: Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, Peter/Grotluschen, Anke (2003):** Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Dehnbostel, Peter/Dippl, Zorana/Elster, Frank/Vogel, Thomas (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 151-165. Auch online im Internet: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grotlueschen/2004/pdf/AG_PF_Lerntheorie_aneignen_2003.pdf [Stand: 2013-08-27].
- Forneck, Hermann J. (2004):** Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 54, H. 1, S. 4-14.
- Geiringer, Hilda (1920):** Gedanken zur Lehrweise an Volkshochschulen. In: Die Arbeitsgemeinschaft. 1 und 3/1920. Wiederabdruck (auszugsweise) in: Tietgens, Hans (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 183-199.
- Gruschka, Andreas (2011):** Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Haberzeth, Erik (2010):** Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Sozialwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lehner, Martin (2012):** Didaktische Reduktion. Bern [u.a.]: Haupt.
- Lehner, Martin (2013):** Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. 4. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt.
- Mann, Alfred (1923):** Von Ziel und Wegen der Volkshochschule. Breslau: Priebatsch.
- Meueler, Erhard (2009):** Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-987.
- Nolda, Sigrid (2001):** Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 1, S. 101-120. Auch online im Internet: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5263/pdf/ZfPaed_1_2001_Nolda_Verschwinden_Wissen_D_A.pdf [Stand: 2013-28-08].
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005):** Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pöggeler, Franz (1965):** Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. [u.a.]: Herder.
- Pongratz, Ludwig A. (2009):** Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. (2010):** Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.
- Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1985):** Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schlutz, Erhard (2005):** Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3, S. 18-26.
- Schlutz, Erhard (1981):** Spurenverwischung. Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung, Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Tagungsbericht Universität Bremen, S. 140-154.
- Siebert, Horst (2009):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2010):** Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4., aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2012):** Lernen und Bildung Erwachsener. 2., aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Terhart, Ewald (1999):** Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 631-647.
- Tietgens, Hans (1975):** Vorbemerkungen. In: Schulenberg, Wolfgang/Schmitz, Hans Dieter/Wiebecke, Ferdinand (Hrsg.): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, S. 7-17.
- Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes (1971):** Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann.
- Weinberg, Johannes (1975):** Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, Wolfgang et al. (Hrsg.): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.
- Werner, Carl Artur (1959):** Didaktik und Methodik des Erwachsenenbildungs-Unterrichts. Berlin/Köln: Heymann.
- Wittpoth, Jürgen (1997):** Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung – Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, Klaus (2010):** Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? In: Pädagogische Rundschau 1, S. 61-71.



Foto: Lukas Beck

FH-Prof. Dr. Martin Lehner

lehner@technikum-wien.at
<http://www.technikum-wien.at>
 +43 (0)1 3334077-446

Martin Lehner promovierte und habilitierte in Erziehungswissenschaft und ist zurzeit Hochschullehrer an der Fachhochschule Technikum Wien. Er leitet das Institut für Sozialkompetenz und Managementmethoden und zeichnet sich für den Bereich Didaktik verantwortlich. Nach seiner Tätigkeit als Personalentwickler bei IBM war er mehrere Jahre lang selbstständiger Trainer und Berater, anschließend Prozess-Coach bei der TUI. Von 1998 bis 2005 war er Professor an der Fachhochschule Vorarlberg, drei Jahre lang auch Vizerektor. Er leitet seit 20 Jahren didaktische Seminare und Workshops und ist Autor einschlägiger Veröffentlichungen.

Content as a Central Aspect of an Adult Education Didactics

Abstract

The present article draws the reader's attention to one core task of didactic action that has almost vanished from the didactic discourse: the mediation between topic and learners. Isn't it inevitable that neglect of the connection between content and adult learners leads to a loss of importance for the profession? A careful and well-supported survey of the past and present traces the disappearance of this cornerstone of didactic action and the words of a number of scientists are carefully examined. Constructivist approaches (enabling didactics, didactics of appropriation) are critically reviewed and the significance of the content of transformation processes is reevaluated. Finally, the article considers a stronger orientation towards content, a "new contentuality", and argues that content and the mediated dealing with content must become core elements of didactic action (again). Moreover, didactically relevant interaction between content-related and methodology-/media-related aspects are necessary and the didactics of adult education needs a segment that is oriented towards content.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732281046

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 20, 2013

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>