

2 Kontexte didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung

Didaktisches Handeln ist eine zentrale Aufgabe von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Wird diese Aufgabe gleichzeitig auch zu einem Denkhandeln, das Tietgens bereits 1986 in einem multifaktoriellen Kontext verortet hat, und

„[...] dessen Komponenten in ihrer Wechselwirkung zueinander beachtet sein wollen, [dann] zeigt sich bei der Reflexion didaktischer Probleme ein enger Zusammenhang von theoretischen Implikationen, Bedingungsstrukturen und Handlungsmodalitäten.“ (Tietgens 1986, S. 144).

Gleichzeitig besteht der Anspruch, eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung herzustellen, sich also von Schule und Wissenschaft zu distanzieren. Sich jedoch rein über differenzierende Merkmale (z. B. von curricularen Zwängen) abzugrenzen, könnte dazu führen, sich selbst möglicher Entwicklungsperspektiven zu berauben (vgl. Tietgens 1992, S. 16). Vielmehr könnte die Basis einer Differenzierung als eine Fokuserverlagerung des erwachsenenbildnerischen Auftrags von einem eher entmündigenden Expertentum zu einer Austauschzone von Wissenschaft und lebens- bzw. berufspraktischer Realität verlaufen (vgl. Tietgens 1988, S. 62f.). Dabei sollte stets mitbedacht werden, dass Erwachsenenbildung auf „[...] das Engste mit den sozialen, kulturellen, regionalen und ökonomischen Bedingungen verbunden“ ist (Nuissl 2009, S. 405). Wurde aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus Erwachsenenbildung mit Volksbildung gleichgesetzt, so haben sich neue bzw. zusätzliche Ziele und dementsprechende Inhalte ergeben. Der Begriff „Weiterbildung“ leitet eine funktionalistischere Begrifflichkeit in Form von ausgleichsorientierter Bildung ein. Hier stehen Ziele der flexiblen und mobilen Arbeitsmarkttauglichkeit im Vordergrund – nicht zuletzt im Sinne von Coping Strategien, um den hohen Anforderungen des Berufslebens entsprechen

zu können bzw. müssen. Kompensation und Qualifikation haben somit das Paradigma der Demokratisierung durch Bildung zwischenzeitlich abgelöst. Der Bildungsbegriff als selbsterweiternde Aufklärung erscheint daraufhin nichtig zu werden, eine Defizitorientierung steht vermehrt im Vordergrund. Mittlerweile erhält eine kritische Erwachsenenbildung als Unterstützung von Selbstaufklärungsvorhaben – neben vielfach beruflichen Ausgleichsveranstaltungen – wieder einen tendenziell erhöhten Stellenwert (vgl. Zeuner 2012, S. 65f.).

Diese begrifflichen Veränderungen basieren auf gesellschaftlich-strukturellen Ansprüchen und entsprechen gleichzeitig unterschiedlichen Professionalisierungsaspekten. Europäische Projekte erstellen Kompetenzkataloge, universitäre Einrichtungen bieten Bologna-gerechte Qualifizierungsmöglichkeiten an, in wissenschaftlichen Abhandlungen wird über Teilnehmerorientierung und den Primat des Inhalts diskutiert. Die Berufsausüßer/innen selbst befinden sich in einem Zustand der Orientierung an Erfahrungen sowie auf der Suche nach konkreten Aufgabenbeschreibungen und dem Ausgleich prekärer Arbeitsbedingungen. Allerdings sind sie auch die Ausführenden bzw. zumindest Teilnehmer/innen der tatsächlichen Interaktion im Lehr-Lerngeschehen. Gleichzeitig entsteht der Anschein, die Lehrenden selbst würden durch methodische Konzepte der Selbststeuerung überflüssig. Mader beschreibt dies als Didaktik, die den Meister überholt: „Der Lehrer als Pädagoge, als jemand also, der gelernt hat, wie man Lernen systematisch abkürzen kann, wurde als diskreter Butler von Lernsituationen mit ihren Zielen, Inhalten, Methoden und Störgrößen kreiert.“ (Mader 1992, S. 150)

Die Verabschiedung von behavioristischen Lerntheorien, die eine Verhaltensveränderung aufgrund von Anreizen postuliert, hinterlässt eine praktische Lücke. Nuissl behauptet sogar, der Konstruktivismus habe die Erwachsenenbildung rechtzeitig erreicht, um diese neuen Tendenzen über die Rolle von Lehrenden und die zugehörigen Konsequenzen zu begründen (vgl. Nuissl 2003, S. 258).

Die berufsbiografische Vielfalt der Lehrenden und deren Lehrkontexte, die Lebenswelt von Adressatinnen und Adressaten und die Diversität von Inhalten ermöglichen ebenso vielfältige, individuelle Interaktionssituationen. Diese unendlich große Palette an Interaktionssituationen steht einerseits in Zusammenhang mit intrinsischen und extrinsischen Professionalitätsansprüchen von Lehrenden, führt allerdings auch praktisch und theoretisch zu dem Phänomen der „Entberuflichung“ des Erwachsenenbildungsbereichs. Ein möglicher Grund hierfür liegt in der Unvorhersehbarkeit von Lehr-Lernsituationen. Je nach Lesart wird genau dieser Punkt der Unvorhersehbarkeit der kernberuflichen Situationen als Platzhalter eingesetzt für fehlendes Bezugswissen, das Verlangen nach mehr Praxis-gebundenheit wissenschaftlicher Theorien sowie die repetitive Unsicherheit didaktisch nicht bzw. wenig ausgebildeter Kursleiter/innen im Umgang mit Gruppen. Ein weiteres Spannungsfeld beschreibt Künzel: „Schließlich geht es für pädagogische Arbeit mehr denn je in Zukunft darum, eine Mittlerrolle zwischen gesellschaftlichem Wandel und individuellen Lernzumutungen zu spielen [...]“ (Künzel 2001, S. 1203).

Er spricht damit den Rahmen didaktischer Tätigkeit in seiner ganzen Weite an: Es geht einerseits um didaktische Entscheidungsfindung auf Makro-Ebene, wo Lernbedarfe und Lernbedürfnisse identifiziert und in Bildungsprogramme umgewandelt sowie Finanzierungen bzw. gesetzliche Regelungen verantwortet werden. Andererseits wird auch die mikro-didaktische Tätigkeit angesprochen, der eine hohe Verantwortung für individuelle Lebensläufe und damit nicht zuletzt für die Produktion von Chancengleichheit zugrunde liegt. Für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen werden erst nach einer schrittweisen Durchdringung des makro-didaktischen Rahmens Konsequenzen für das praktische Handeln erschließbar, wobei Effekte zwischen den Entscheidungen auf Makro-Ebene auf die Möglichkeiten didaktischer Kursleiter/innen-Tätigkeit nicht zu negieren sind.

Innerhalb dieser multifaktoriellen Kontexte rückt der Anspruch auf eine Reflexion des (eigenen) didaktischen Tuns in den Vordergrund. Im Folgen-

den werden einige dieser Faktoren genauer beschrieben und eine Antwort auf die Frage gefunden, aufgrund welcher Ansprüche didaktische Reflexion von Lehrenden einen gemeinsamen Nenner der beruflichen Tätigkeit darstellen sollte. Dabei werden in einem ersten Schritt aktuelle Lerntheorien umrissen, um die daraus resultierenden lerntheoretischen Anforderungen an das didaktische Handeln von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu diskutieren. Zuvor ist es jedoch notwendig auch einen Blick auf die unterschiedlichen Ebenen didaktischen Handelns zu werfen, nicht zuletzt um Begrifflichkeiten ab- und einzugrenzen. Danach wird der Begriff „Professionalität“ im Rahmen von Professions- und Professionalisierungsansätzen genauer untersucht, um auch hier die Ansprüche an Erwachsenenbildner/innen in einem sowohl gesellschaftlich-strukturellen als auch interaktionistisch-fokussierenden Kontext zu identifizieren.

2.1 Handlungsebenen didaktischer Tätigkeiten

Durch die oben genannten Diskurse einer Deprofessionalisierung und einer tendenziell paradigmatischen Verschiebung der Rolle von Lehrenden durch neue Lernformen und Methoden stellt sich die Frage, welche Aufgabe Lehrenden, die nach wie vor als Träger/innen des Hauptgeschäfts von Bildungseinrichtungen beschrieben werden, bleibt (vgl. Heilinger 2005, S. 164). Nuissl deutet eine Legitimation über eben diese Methodenkompetenz an: „Genau genommen bedeutet dies, dass die Lehrenden im Lehr-Lernprozess nicht mehr in einem wissensbasierten, sondern in einem methodenbasierten Macht- und Hierarchiegefälle stehen.“ (Nuissl 2003, S. 253)

Daneben werden Bezeichnungen wie „Wissensvermittler/in“ oder „Lernberater/in“ eingeführt, die möglicherweise eine Gegensätzlichkeit der Rollenbilder von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern erahnen lassen (vgl. Schütz und Nittel 2012, S. 239). Um demnach einen Umriss des Kerns der Tätigkeit von Erwachsenenbildnerinnen und

Erwachsenenbildnern anfertigen zu können, lohnt es sich, einen Blick auf die Aufgaben von Lehrenden zu werfen. Dabei steht die Problematik, dass sich Lehren, Lernen und Lerngegenstand aufeinander beziehen sollten, im Vordergrund. Ohne einen solchen Bezug „[...] wird eine wissenschaftliche fundierte Bestimmung einer Didaktik der Erwachsenenbildung unmöglich.“ (Forneck 2004, S.11) Auch ist wichtig, an dieser Stelle die Aussage von Kade hervorzuheben, dass es weder **die Kursleiterin/den Kursleiter** noch **die Bildung Erwachsener** gibt (vgl. ebd. 1989, S.17).

Die vielfach zitierten Handlungsebenen von Flechsig und Haller dienen als Vorlage, um die verschiedenen Dimensionen didaktischen Handelns sichtbar und reflektierbar machen zu können.

- Die A - Ebene benennt gesellschaftliche Rahmenbedingungen, aus denen strukturelle Voraussetzungen, Motive und Motivationen von Adressatinnen und Adressaten abzuleiten sind.
- Auf der B - Ebene werden Institutionsspezifika angesprochen, die bestimmte Ziel-setzungen, Zielgruppen, Inhalte und Veranstaltungsformen implizieren.
- Im Rahmen der C - Ebene, auf der die institutionelle Programmkoordination statt-findet, lassen sich organisatorische und disponierende Aufgaben identifizieren, die nicht zuletzt in der Vermittlung zwischen der Trägervertretung und den Lehrenden besteht.
- Die D - Ebene skizziert die Veranstaltungsplanung im Sinne mikro-didaktischer Prozesse. Diese Aufgabe übernehmen meistens Lehrende selbst, nachdem diese die Veranstaltung tatsächlich durchführen.
- Die E - Ebene beschreibt die unmittelbaren Lehr-Lernprozesse in der Situation mitsamt der zugehörigen didaktischen und methodischen Entscheidungen.

Die Verknüpfung aller fünf Ebenen und deren Bezüglichkeiten machen strukturelle und situative Bedingungsbeziehungen sichtbar (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 14-19). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorrangig mit mikro-didaktischen Tätigkeiten von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, dementsprechend wird ein vertiefender Fokus auf die Ebenen D und E gelegt. Beschreibungen konkreter Lehrtätigkeiten lassen sich in der Literatur der letzten 40 Jahre häufig finden. Mit der Ausnahme von Aufgaben, die mit technisch-medialen Fortschritten einhergehen, sind diese Aufzählungen – je nach Anspruch auf Ausführlichkeit – fast ident. Eine erste Darstellung, zusammengetragen aus verschiedenen Erwachsenenbildungswerken, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- Veranstaltungsvorbereitung: Didaktische Planung, Entwicklung von Unterlagen und Materialien, Erstellung der Visualisierung und der medialen Darstellung.
- Durchführung der Veranstaltung: Ausführung der Lehrtätigkeit, (An-) Leitung der Lerngruppe, Erkennen und Steuerung von Gruppenprozessen, Moderation, Visualisierung des Lehrstoffs, Lernberatung, Lernerfolgskontrolle.
- Nachbereitung: Evaluation des Lernprozesses und der Lernergebnisse, Selbstevaluation und Reflexion der vorangegangenen Prozesse bezüglich möglicher Korrekturen für erneute Handlungssituationen (vgl. Fuhr 1991, S. 106; Kraft 2011, S. 411; Lenz 2005, S. 165ff.; Nuissl 2000, S.62ff.; Sagebiel 1994, S. 188).

Während Tietgens & Weinberg im Jahr 1971 die Aufgaben anhand von Absichten im Sinne von Leistungsförderung, Lebenshilfe und kritischer Bewusstseinsbildung herausarbeiten, legt Siebert 40 Jahre später den Fokus auf mögliche Lehrprofile. Expertentum, Training, Moderation und Lernhilfe deuten dabei auf eine methodische Systematisierung hin. Hier wird das wei-

te Gefüge, zu welchem Zweck Erwachsenenbildung stattfindet und welche Rollen Erwachsenenbildner dabei einnehmen können, deutlich.

Einer anderen Gliederungslogik folgend, beschreibt auch Schöffter verschiedene Grundformen des Lehrens und Lernens. Er geht davon aus, dass Lehrende während der Vorbereitung einer Veranstaltung einer bestimmten Erwartungshaltung folgen. Dieser „Erwartungshorizont“ bewegt sich in einem Spannungsfeld von subjektiver Wahrnehmung und gesellschaftlichen Determinanten (vgl. Schöffter 1984, S. 54). In einem weiteren Schritt geht er davon aus, dass Lerngruppen immer auch sich selbst stabilisierende Handlungssysteme verkörpern, die sich im Sinne von organisiertem Lernen als solche ausweisen und von anderen Situationen des Alltags abgrenzen. Schöffter bedient sich der Begrifflichkeiten „Wirkung“ und „Einfluss“ um seine vier Grundformen des Lehrens und Lernens darzustellen:

- I. Einwirkung** aufgrund von Impulsen, Wissensvermittlung und durch Training und Einüben – Lehren durch Einflussnahme.
- II. Binnenwirkung** in Bezug auf Selbsterfahrung, Konzentration auf zentrale Problemstellungen und spezialisiertes Erarbeiten von Teilbereichen inkl. individueller Verarbeitungsprozesse – Lehren als Fördern von Wachstumsprozessen.
- III. Außenwirkung** in Form von Situationsbezug und Anpassungshilfen auf bestimmte Lebensbereiche der Teilnehmer/innen, kritischem Reflektieren und kritischem Distanzieren von problematischen Wissensbeständen und Interpretationen – Lehren als Realitätskontrolle.
- IV. Gesamtwirkung** im Rahmen von funktionsbezogenem Lernen (z. B. Qualifizierungen), von Orientierung durch gemeinsame Sinnbedeutung – Lehren als Orientierung schaffendes Einordnen.

Wie bereits bei Tietgens und Weinberg sowie bei Siebert lassen sich auch aus diesen Grundformen unterschiedliche Lehrprofile mitsamt verschiedene Arten von Lernzielen, Inhalten und Methoden erahnen. Die Lehrprofile, die sich aus den Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen ableiten lassen, bieten einen ersten Überblick über die Anforderungen an Erwachsenenbildner/innen und deren Entscheidungsrahmen und Möglichkeiten der Positionierung.

2.3 Selbstgesteuertes Lernen und die Bedeutung für Lehr-Handeln

Seit bereits mehr als 40 Jahren besteht der Diskurs über das Spannungsfeld von Vermittlung und Aneignung und die damit verbundenen Aufgaben, Aufträge, Rollen und Funktionen von Lehrenden. Deutlich geht es um eine „Erwachsenendidaktik“, die sich von der Idee, lineare Verläufe zwischen Lehren und Lernen sei möglich, loszulösen versucht.

Obwohl die Vertreter/innen unterschiedlicher Ansätze zwischen dem Fokus auf subjektive Bedingungen und der Heraushebung gesellschaftsstruktureller Bedingungen von Lernenden pendelt, wird der Aufruf nach Subjektorientierung deutlich. Ob nun Aneignungs- oder Vermittlungsdidaktik – selbstgesteuertes Lernen wird zumindest theoretisch zum Programm. Sobald dies ausgesprochen ist, werden die ersten kritischen Stimmen laut. Konstatiert wird u. a. die theoretische Vernachlässigung des „Primat des Inhalts“ als ursprünglichstes Moment der Erwachsenenbildung (vgl. Lehner 2013, S. 03-6.). Selbststeuerung wird in der praktischen Ausführung häufig als Deckname für Selbstinstruktion innerhalb enger funktionalistischer Vorgaben eingesetzt (vgl. Meueuer 2009, S. 158f.). Eine Verschiebung didaktischer Überlegungen auf rein situative Momente von Lehr-Lernprozessen wird unterstellt.

Anhand der neu benannten Rollen der zitierten Vertreter/innen lässt sich ein erstes mögliches Dilemma erkennen: Innerhalb des Konzepts der

Ermöglichungsdidaktik werden Lehrende zu Lernbegleiter/innen und Lernberater/innen, wobei Bildung nur als Selbstbildung erfolgen kann (vgl. Arnold und Gómez Tutor 2007, S. 118). Jedoch bedarf es nach Meueler in organisierten und demokratisierten Lehr-Lernarrangements im Sinne selbstbildender Lernprozesse, einer inszenierenden Instanz durch die Gruppenleitung. Auch für „expansives“ Lernen wird den Lehrenden eine Vermittler-Rolle zugeschrieben, die sich auf die Vermittlung zwischen Gegenstand und Lernenden konzentriert. Tietgens schließt seinerseits aus, dass organisierte Erwachsenenbildung überflüssig würde – nicht zuletzt aus dem Grund, dass reine Selbststeuerung einer potenten „Sogkraft der Selbstbestätigung“ unterliege (vgl. Tietgens 1980, S. 209). Die Funktion der Lehrenden in subjektorientierten Bildungsprozessen wird dementsprechend nicht aufgelöst, jedoch bleibt eine berufsimmanente Antinomie bestehen.

Die Diskussion um den Stellenwert und die Funktion von Lehrenden innerhalb organisierter Bildungsprozesse hebt ein zweites, scheinbar dilemmatisches Thema hervor. Die beschriebenen didaktischen Modelle stellen das Subjekt mitsamt dessen Lebensgeschichten und praktischen Handlungsfeldern sowie die individuellen Aneignungswege in den Vordergrund. Nachdem erst in der Situation sichtbar wird, wer die Teilnehmer/innen und deren Lebenswelt sind, entsteht der Eindruck, situative Kompetenz bzw. Prozessorientierung diene als Ersatzleistung für didaktische Planung. Dabei bedient sich Tietgens des Prinzips der Teilnehmerorientierung nicht nur in Bezug auf die Situation, sondern in Bezug auf eine Reflexionsleistung im Rahmen einer situativen Antizipation, die während der Planung als „gedankliches Vorbereiten von Lernprozessen“ stattfindet (Tietgens 1992, S. 9). Die antizipierte Lebenswelt (im Rahmen einer Zielgruppenanalyse) erhält somit die Funktion, didaktisches Planungshandeln auf die potenziellen Teilnehmer/innen abzustimmen. Dadurch wird auch dem Vorwurf gegenargumentiert, der Primat des Inhalts verliere an Bedeutung (siehe oben). Über das antizipative und situative Zusammenbringen der objektiven Sachstruktur von Lerngegenständen mit der subjektiven

Erfahrungsstruktur der Lernenden (vgl. Meilhammer 2011, S. 247) integriert Tietgens das konkret zu Lernende in die Diskussion.

Wenn die didaktische Planung unter Einbezug der subjektiven Bedingungen von Lernenden zunächst vorbereitend und antizipativ ist, bietet eine weitere Kernkompetenz – von Tietgens als situative Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit benannt – eine Lösungserweiterung. Die situative Kompetenz ist dabei mehr als die Summe von Kommunikationstechniken und Methodenauswahl, sie ist vielmehr die Fähigkeit „[...] breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierbare Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können.“ (Tietgens 1988, S. 37) Der situativen Kompetenz werden Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz beigelegt, um in der Situation theoretisches und praktisches Wissen auswählen und „umlegen“ zu können (vgl. Tietgens 1992, S. 146). Ein Element des Wissensfundus, dessen Erwachsenenbildner/innen sich situativ bedienen, benennt TIETGENS als Deutungsmuster. In weitem Bezug zu Parsons’ „Symbolischem Interaktionismus“ beschreibt er „[...] menschliches Zusammenleben als ein Versuchsunternehmen [...], sich über Deutungen zu verständigen, ohne sich dessen bewusst zu sein.“ (ebd., S. 19) Deutungen seien demnach als Weltauslegung zu verstehen – eine Tätigkeit die jederzeit, durchgehend zu vollziehen sei. Dies bedeutet für das Lernen von Erwachsenen, dass es in Form von sozialen Interaktionen durch Situationsinterpretationen möglich wird. Daraus ergibt sich nicht zuletzt die didaktische Strategie des Anschlusslernens an lebensgeschichtliche und lebensweltliche Subjektivitätsentwicklungen und die daraus entstandenen Erfahrungen (vgl. ebd., S. 20f). Die Aufgabe von Lehrenden besteht demnach in der Situations- und Problemorientierung und der Ermöglichung von Erfahrungslernen. Deutungskompetenz besteht einerseits in erhöhtem Verständnis über die Lebenswelten der Teilnehmer/innen, kann aber auch erweitert werden als

„[...] die Fähigkeit, Lehr-Lernsituationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mit Hilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psycholo-

gischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr- Lerngeschehens erfasst.“ (Schrader 2011, S. 387)

So erhält Tietgens Idee der stetigen Erweiterung des eigenen Deutungsmuster-Repertoires einen wichtigen Stellenwert. Dieses Repertoire, das aus Lehr-Lernsituationen entsteht, kann als Ressource in der Planung dienen. Gleichzeitig werden die Deutungen auch als Wissensfundus in der jeweiligen Situation herangezogen, um (didaktische) Entscheidungen zu treffen (vgl. Tietgens 1992, S. 9f.). Tietgens Didaktik als Reflexion über Lernsituationen kann sich dementsprechend als Systematik in Abb 2.3 darstellen lassen.

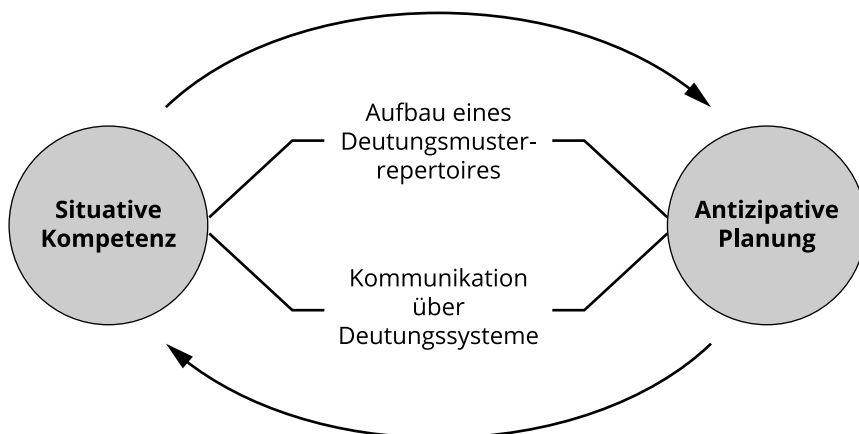


Abb. 2.3: Antizipation und Situation (eigene Darstellung)

Es bedarf somit der Fähigkeit von Lehrenden, den möglichen Lebenswelten mit einem erhöhten Repertoire an Deutungsmöglichkeiten entgegenzusehen und demnach auch zu begegnen (ebd., S. 22f.).

Fazit

Die Tatsache, dass die meisten Formen der Erwachsenenbildung ein sehr hohes Maß an Entscheidungen in der Planung und Gestaltung der eigenen Veranstaltungen als Lehrende/r zulassen (mit Ausnahme von thematischen Vorgaben), gesellt sich zu den „natürlichen“ Paradoxien, die in Lehr-Lernkontexten auftreten. Schütze beschäftigt sich in einigen seiner Werke mit diesen Paradoxien, die er als „thematische Bündelungen der Kernprobleme und Fehlertendenzen“ beschreibt (Schütze 2000, S. 49). Solche Paradoxien beziehen sich u. a. auf die Interaktion zwischen Professionellen und „Klienten“ sowie auf die gegenseitigen Ansprüche von Institutionen/Organisationen und Professionellen. Praktisch gehe es hier beispielsweise um das Dilemma, dass das lernende Gegenüber selbst eine Lösung findet, der/die Professionelle sich jedoch zur Intervention gedrängt fühlt, nicht zuletzt aus zeitlichen Gründen. Auch Fuchs arbeitet in ihrem Forschungsprojekt zu professionellen Selbstverständnissen von Pädagoginnen und Pädagogen diese Paradoxie heraus. Dabei geht es einerseits um das Spannungsfeld der fachlichen Expertise von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und der Klientinnen und Klienten als Expertinnen und Experten ihrer selbst. Andererseits beschreibt sie die Steuerung und Leitung von Lernarrangements als Aufgabe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, wobei eben die Autonomie und Selbststeuerung von Teilnehmer/innen aufrecht bleiben bzw. gefördert werden soll (vgl. Fuchs 2004, S. 247).

Der Konstruktivismus habe die Erwachsenenbildung rechtzeitig erreicht, um diese Praxis-Antinomien über die Rolle von Lehrenden und die individualisierten Lernwege zu begründen (vgl. Nuißl 2003, S. 258). Dabei scheinen sich viele Vertreter/innen aktueller Didaktik-Theorien einig zu sein: Lehrende werden zu strategischen Lernbegleiter/innen, Lernberater/innen, Ermöglicher/innen etc. Kraft untersucht die vorangegangene Problematisierung des Lehrbegriffs und die damit einhergehende „neue“ Aufgabe von Erwachsenenbildner/innen kritisch. So kommt sie zu dem Schluss, dass das Selbsttun von Lernenden erhöhte Lernchancen in sich birgt, selbstgesteuertes Lernen allerdings hohe Vorkenntnisse, gefestigte

Lernstrategien und implizites Interesse am Thema voraussetzt. Dementsprechend brauchen Lernende oftmals Unterstützung bei ihren Lernprozessen. Mit Blick auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten kommt sie zu dem Schluss, dass geplante Lehr-Lernarrangements nach wie vor als Lehrveranstaltungen, Lehrgänge, Seminare, Trainings etc. beschrieben werden. Auch die Benennung der praktisch Tätigen selbst als Lernberater/innen, Moderator/innen, Lernermöglicher/innen wird in der Praxis nicht nachweislich umgesetzt. Zusätzlich argumentiert Kraft, dass keine empirische Befunde über die erhöhte Wirksamkeit von selbstgesteuerten Methoden in Bezug auf Lernerfolge vorliegen (vgl. Kraft 2006, S. 210ff).

Hier wird deutlich, dass sich innerhalb lehr-lerntheoretischer Diskurse gegen den Leitsatz „Lernen kann man immer nur selbst“ und die Lücken, die sich daraus für organisierte Erwachsenenbildung ergeben, gewehrt wird (Faulstich 2003, S. 206). Wenn der Begriff „angeleitetes Lernen“ weiterhin (zumindest) symbolische Bedeutung für einen Handlungsrahmen von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern hat, wird das beschriebene berufs- bzw. tätigkeitsimmanente Dilemma vorerst vermieden. Wenn dann nicht mehr der Anspruch nach veränderten Rollen und Funktionen als Lehr-Lernarrangeure im Mittelpunkt steht, bleibt der Aufruf nach bewusster Auseinandersetzung mit der eigenen „Lehr“-Praxis übrig. Dabei geht es nicht zuletzt um die individuelle Selbstausslegung von Akteurinnen und Akteuren „[...] mit ihren Analysefähigkeiten, Routinehandlungen, Reflexionen und Darstellungen der Aufgaben etc. [...]“ (Gieseke und Dietel 2012, S. 253). Spätestens hier wird deutlich, dass es nicht darum gehen kann „neue“ Rollen, die mit Begriffen wie „Lernbegleiter/innen“ und „Lernberater/innen“ tituiert werden, zu übernehmen oder abzulehnen. Es geht vielmehr darum, sich mit den genannten Paradoxien und den daraus entstehenden Wirkungen in organisierten Lehr-Lernsituationen auseinanderzusetzen: „Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.“ (Faulstich und Zeuner 2008, S. 20) Dazu gehören unbedingt auch die Verantwortungsbereiche von Lehr-Lernarrangeurinnen und Lehr-Lernarrangeuren. Das Aufgabenverständnis von

Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern „[...] ergibt sich aus der Funktion und der Bedeutung, die man der EB [Erwachsenenbildung] beimisst und der Rolle, in der man sich dabei selber sieht.“ (Tietgens 1971, S. 118)

Bereits 1971 erkennt Tietgens, dass je nach theoretischer Annäherung und gesellschaftlichen Bedingungsstrukturen die Aufgaben variieren. Dabei bleibt unvorhersehbar, wie sich die Lehrenden letztendlich selbst in ihrer Rolle positionieren, unabhängig von theoretischen Paradigmen, politischen Agenden, institutionellen Leitbildern etc. So grenzt sich Tietgens von einer konkreten Definierbarkeit von praktischen Anforderungsstrukturen ab, die Erwachsenenbildner/innen funktionstüchtig machen sollen und spricht sich für den „souveränen Umgang mit Problemen“ und das Bewusstsein für Kontexte und Bedingungen als Schlüsselkompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aus (vgl. Tietgens und Weinberg 1985, S.601f.).

Dadurch wird dem Vorwurf, Subjektorientierung sei ein „Joker“ mit dem die Auflösungsspirale einer Erwachsenenendidaktik beschleunigt würde (vgl. Forneck 2004, S. 11f.), entgegengewirkt. Die Auflösungsspirale nimmt Tietgens vorweg, indem er sagt: „Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, Veranstaltungsteilnehmern zu selbstständigem Weiterlernen zu verhelfen.“ (Tietgens 1992, S. 76) So entgeht er zusätzlich einem gestellten Totalitätsanspruch an Lernende, indem er Erwachsenenbildung als bestimmte Dosierung anbietet (vgl. ebd., S.76f.).

Gedanken über das Lehren

Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung

David, L.

2018, XI, 183 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19064-4