

im: Hessische Blätter für Volksbildung,
1/1904

Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens

Ottfried Schöffler

Erwachsenenbildung bedeutet für immer mehr Menschen immer unterschiedlicheres! Dennoch wird man nicht müde, nach eindeutigen Spezifika zu suchen und empfindet weiterhin Uneinheitlichkeit als Mangel. So bildet paradoxerweise gerade das Verlangen nach Einheitlichkeit ein sperriges Hindernis auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis. Man interessiert sich zu sehr für "Erwachsenenbildung an und für sich", obwohl unübersehbar ist, daß die charakteristischen Merkmale von organisiertem Lernen mit Erwachsenen gerade in der Heterogenität von Zielen, Inhalten und Konzeptionen sowie in einer subkulturellen Verankerung unterschiedlicher pädagogischer Praxisfelder zum Ausdruck gelangen.

In dem folgenden Beitrag wird daher von einer eindeutigen Standortbestimmung Abschied genommen und statt dessen eine komplexe Landkarte nachgezeichnet, auf der gegensätzliche Auffassungen von Lehren und Lernen als jeweils legitime Bedeutungszusammenhänge unterschieden werden können. Erst über eine konsequente Differenzbetonung lassen sich divergente Auffassungen in ihrer Unterschiedlichkeit aufeinander beziehen und dadurch wieder zu einem Gesamtbild sich gegenseitig profilierender Deutungen von Lehren und Lernen verknüpfen. Statt einer illusionären *Einheit* der Erwachsenenbildung wird somit *Vollständigkeit* im professionellen Selbstbild angestrebt.

Für eine Rekonstruktion differenter Grundauffassungen von Erwachsenenbildung erweisen sich jedoch die bisher üblichen Unterscheidungen als wenig griffig: Weder Differenzierungen nach Bildungsträgern und ihren Traditionen, noch nach Lehrinhalten, Fach- oder Aufgabenbereichen (wie die einer allgemeinen, politischen, beruflichen oder kulturellen Bildung), aber auch nicht die Orientierung an Adressatenbereichen oder Zielgruppen machen Unterschiede im Verständnis von Lehren und Lernen als signifikante Kontrastlinien sichtbar. Professionelle Reflexion der Erwachsenenbildung ist daher zu höherer Abstraktion gezwungen, gerade wenn man der wachsenden Komplexität der Bildungspraxis gerecht werden will. Besondere theoretische Anstrengungen verlangt dabei der Kernbereich pädagogischer Profession, nämlich das bislang noch weitgehend unbeachtet gebliebene Verhältnis zwischen Lehrverhalten und Lernverhalten. Hier ist die Bildungspraxis in ihren konzeptionellen Ausdifferenzierungen bereits weiter fortge-

schritten, als sich dies noch in ihren begrifflichen Unterscheidungen ausdrücken läßt.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist daher die grundlegende Frage, was "Lehren" im Sinne einer wirksamen Einflußnahme auf Lernprozesse von Erwachsenen eigentlich meint und wie es überhaupt möglich ist. Dies führt zu einer systemtheoretischen Problembeschreibung, wonach "Lehren" nicht auf das personale "Lehrhandeln" von Erwachsenenbildnern beschränkt bleibt, sondern als eine besondere Funktion innerhalb spezifischer sozialer Kontexte erkennbar wird, eine soziale Funktion, die erst durch das Zusammenspiel von Lehrhandel und Bildungsaneignung im Rahmen eines pädagogischen Settings konstituiert wird. "Lehren" in der Fassung einer kontextgebundenen Funktion verweist auf die unterschiedliche Vielfalt pädagogischer Deutungszusammenhänge, in der "Lehren" jeweils einen besonderen Sinn erhält. Diese Pluralität von Bedeutungen bildet den Ausgangspunkt, von dem aus nach charakteristischen Merkmalen pädagogischer Handlungskontexte gefragt wird, und zwar unabhängig von möglichen institutionellen, bereichsspezifischen, inhaltlichen oder zielgruppenbezogenen Realisierungsformen. Die Struktur erwachsenenpädagogischer Bedeutungskontexte läßt sich dabei als eine basale Zielspannungslage beschreiben, aus der die Lehrfunktion ihren jeweils besonderen Sinn bezieht. Hierzu werden Wirkungsrichtungen unterschieden, die sich als Grundformen des Lehrens und Lernens verdeutlichen lassen.

1. Das ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen

Organisiertes Lernen von Erwachsenen ist keineswegs immer schon veranstaltetes Lernen. Der sicherlich größte Anteil an individuellen aber auch an gruppengebundenen Aneignungsprozessen wird im Laufe des Lebens notgedrungen nebenher in das Alltagsleben verschränkt und daher beiläufig bewerkstelligt. Die Pädagogen zunft erscheint immer erst dann auf der Bildfläche, wenn es für die erwachsenen Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, zu überfordernd oder zu unbefriedigend wird, "es sich selbst beizubringen". Daraus, daß organisiertes Lernen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung einen abgeleiteten, einen sekundären Charakter hat (vgl. Tietgens 1986, 111; Siebert 1993, 145 ff.), erklären sich Unsicherheiten, die Erwachsenenbildner mit der Kategorie des Lehrens haben, selbst dann, wenn man sie nicht kurzerhand als Unbegriff tabuisiert. (Schlutz 1981) Wie anders aber als mit der Aufgabenbeschreibung "Lehren" lassen sich intentional gesteuerte Einflußnahmen auf Bildungsadressaten fassen? Dies gilt besonders, wenn man Wert legt auf ein spezifisch pädagogisches Leistungsprofil, das sich in ihrem Sinn unterscheiden läßt von Einflußformen wie Machterwerb (Politik), Hilfeleistung (Sozialarbeit), Mission (Religion) oder Heilung (Therapie). Bei der Durchsicht der Fachliteratur kommt man allerdings zu der ermühtemden Feststellung, daß es über gewisse Klärungsbemühungen hinaus (Loser/Terhart 1977; Schlutz 1981, 1986) noch keine ausgearbeitete Theorie des Lehrens gibt und dies nicht einmal in Ansätzen. Diese Blindheit hinsichtlich eines der zentralen Elemente von Lernorganisation ist sicher eine wichtige Erklärung für Identitätsförderungs- und für manche Professionalisierungsprobleme in der Erwachsenenbildung. Notwendig wird daher eine Theorie des Lehrens, die sich nicht auf technologisch einseitige Beschreibungen möglicher Lehrstrategien verkürzt, sondern die als eine Theorie der Lehr-/Lernsituation zu konzipieren wäre (Schlutz 1986, 314 f.). Dabei würde genauer erkennbar, daß "Lehrfähigkeit" in der Erwachsenenbildung über "Un-

terrichten" oder Gruppenmoderation hinaus ein weites Spektrum lernförderlicher Einflüsse auf fremde Kognitionen umfaßt. Grundsätzlich stößt man dabei auf das Problem, in welchem Verhältnis Lehrtätigkeit für erwachsene Lerner eigentlich zu deren autonomen Prozessen der Aneignung neuen Wissens und der Selbstbildung steht. Die Unterstellung, daß das Lernen der erwachsenen Teilnehmer/innen unmittelbar von der Lehrtätigkeit gesteuert wird, erweist sich dabei als eine zwar verständliche, aber illusionäre Selbstvereinfachung von Pädagogen. Vielmehr sehen wir uns mit der Einsicht konfrontiert, daß die Teilnehmer/innen vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß etwas gelehrt wurde, was nicht gelehrt wurde oder daß gelehrt wird, wenn gar nicht gelehrt wird. (vgl. Loser/Terhart 1977, 30) In komplexen Lernarrangements pflegen meist alle Varianten gleichzeitig aufzutreten. Als Zwischenergebnis läßt sich daher konstatieren, daß *Lehr-Theorien* deutlich von *Lern-Theorien* zu unterscheiden sind und daß bisher eine wechselseitige Ableitung, so z. B. wenn Lehrtheorien aus Lerntheorien begründet werden, sich als Problemverkürzung erweist. (vgl. Loser/Terhart 1977, 12).

2. Lehren als Prozeß zwischenmenschlicher Verständigung

Fragt man daher grundsätzlicher nach den Konstitutionsbedingungen organisierten Lernens, so geht es nicht mehr allein um die Frage, welche differentiellen Bedeutungen Lehrtätigkeit bei Erwachsenen anzunehmen vermag, sondern um die erheblich radikalere Problemfassung, wie Lehren in bezug auf Erwachsene überhaupt möglich wird. "Wenn Erwachsene neue Informationen auf der Basis verfestigter kognitiver Strukturen spezifisch wahrnehmen und nur das in ihr System integrieren, was vom System zu verarbeiten ist, dann stellt sich die Frage, ob Erwachsene überhaupt einer unmittelbaren pädagogischen Beeinflussung zugänglich sind. Findet doch der Prozeß des Lernens als autonomer, selbstgesteuerter, kognitiver Verarbeitungsprozeß im Inneren des Teilnehmenden statt und bleibt letztlich für den Lehrenden doch immer unverfügbar" (Sagebiel 1993, 216). Relativ unproblematisch sind hierbei Lernprozesse, die sich auf assimilative Subsumption von Informationen an hierzu passungsfähige Kognitionsstrukturen beschränken. Lernen als linearer Wissenszuwachs bleibt indes auf Bestätigungslernen beschränkt, eine Begrenzung, die mit dem Prinzip des "Anschlußlernens" (Weinberg) nicht notwendigerweise impliziert ist. Pädagogisch folgenreicher ist daher die Frage, wie nach erfolgter Anknüpfung an den Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden auch Neues, d. h. Unwartbares und Fremdartiges anschlussfähig gemacht werden kann. Theoretisch entscheidend ist hierbei der "Sprung", der "fruchtbare Moment", bei dem assimilative Zurückhaltung von Fremdheit in eine spontane Selbstveränderung der Kognition, d. h. in Akkomodation umschlägt und dadurch komplexe Bildungsprozesse auslöst (vgl. Marotzki 1990, 41 ff.). Es ist somit die biographische und subkulturelle Fremdheit zwischen den Lehrenden und den Lernenden sowie zwischen den Teilnehmenden, aus der sich das "Technologiedefizit" der Pädagogik erklärt. Lehren in der Erwachsenenbildung verlangt daher die didaktische Gestaltung von Verständigungsprozessen und folgt hierbei weitgehend Prinzipien der "interkulturalität". Dies wiederum verlangt die Akzeptanz und das Produktivwerden gegenseitiger Fremdheit und Andersartigkeit (Schäffler 1986).

Lehren als lernförderliche Organisation zwischenmenschlicher Verständigung geht sicherlich zum Rollenprofil von Erwachsenenbildnern, bleibt aber nicht auf ihre

individuelle Leistung beschränkt. Vielmehr wird es notwendig, genauer zu unterscheiden zwischen *Lehrtätigkeit* als funktionales Rollenhandeln von Einzelpersonen und einer übergeordneten *Lehrfunktion*, die das komplementäre Zusammenspiel von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen in sozialen Kontexten umfaßt. Dies eröffnet die Sicht auf eine systemtheoretische Problemfassung, mit der sich personalistische Verkürzungen von Lehren und Lernen überwinden lassen.

3. Lehren als kontextspezifische Funktion

"Lehren" ist somit keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen dem Lehrhandeln, dem Aneignungsverhalten und den didaktischen Rahmenbedingungen der Lernorganisation als "Prozeßkonfiguration" ausarbeiten läßt. Hierbei geht es um ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen folgenden folgenden Perspektiven:

(1) Personale Lehrtätigkeit

Lehren als funktionale Rolle meint das intentionale Handeln einer Lehrperson, mit dem bestimmte Möglichkeiten der Rezeption, des Verarbeitens und der praktischen Umsetzung antizipiert und strukturell vorbereitet werden (vgl. Schäffler 1984). Folgenreich wirkt hierbei für Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung ein sich ausweitender Deutungsspielraum, der es den Lernenden erlaubt, innerhalb einer weiten Marge des "Zulässigen" das für sich jeweils Passende zu rezipieren. Dieser Aneignungsspielraum ist unproblematisch, solange Lehrhandeln und Lernverhalten auf einem konventionalisierten Vorverständnis von Lehren und Lernen aufrufen und dadurch in sozial präformierten Aneignungsmustern prozessualisiert werden können. Sobald jedoch neuartige bzw. ungewohnte Lerndimensionen und Lernformen ins Spiel kommen, werden derartige konventionelle Unterstellungen reflexionsbedürftig. Dies kennzeichnet die heutige Situation in den meisten Feldern der Erwachsenenbildung.

In diesem Zusammenhang lassen sich aufschlußreiche Analogien zur Kunstrezeption herstellen. Pädagogische Intentionalität bekommt es gegenüber erwachsenen Lernern offenbar mit ähnlichen Phänomenen zu tun, wie sie in bezug auf die Aneignung literarischer Texte diskutiert werden, so z. B. in der "Rezeptionsästhetik" (Warnung 1988), beim Konstrukt des "impliziten Lesers" (Iser 1972) oder bei Strukturen des "offenen Kunstwerks" (Eco 1977, 1987). Die soziale Konstitution von dem, was wir gewohnt sind, "Bücher" zu nennen, erfolgt nicht durch den Autor oder den Buchdruck allein, sondern erst durch das aktive Zusammenspiel von Autor, Druck und Rezipienten (Coenen 1985). Es gibt somit so viele "Bücher" wie adäquate Rezeptionsmodi. (Zu den "Grenzen der Interpretation" vgl. neuerdings einschränkend Eco 1992.)

Auch die Perspektive des Lehrhandels unterstellt daher in ihrer didaktischer Strukturierung notwendigerweise einen "impliziten Teilnehmenden", mit dem "konspirativ" Konsens in bezug auf den Spielraum vertretbarer Deutungen hergestellt wird. Lehrhandeln folgt daher "erfolgreichen Unterstellungen" von normalen Lernerreaktionen, ohne diese in der Erwachsenenbildung durch Lernsozialisation unmittelbar "herstellen" zu können. Hierdurch wird Lehrtätigkeit in ihrer Perspektivität als Suchbewegung (Tietgens) erkennbar, die zwar von ihrer Seite her Strukturierungen bietet, die jedoch erst dadurch zur Lehrfunktion werden kann, daß ihre Deutungsan-

gebote als Lernanlaß aufgegriffen werden. Lehrhandeln läßt sich daher als Deutungshilfe verstehen, die an einen "impliziten Teilnehmenden" appelliert.

(2) "Lehre" als Rezeptionsleistung

So, wie sich Lehren als "Lernenmachen" auffassen läßt (Willmann), so ist es umgekehrt auch sinnvoll, das Lernverhalten von Veranstaltungsteilnehmern als "Lehrenmachen" zu verstehen. Diese bisher noch unvertraute Perspektive berücksichtigt die aktive Konstruktionsleistung auf der Aneignungsseite von Bildung. In diesem Verständnis läßt sich "Lehre" als ein Attributionsprozeß, d. h. als deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion durch die Teilnehmenden an andere Personen konzipieren, die erst dadurch die Bedeutung einer "Lehrperson" erwerben. Auch diese Zuschreibungsprozesse erfolgen in der Regel konventionell gesteuert und erweisen sich als unproblematisch, solange sie mit der pädagogischen Intentionalität und der Funktionalstruktur der Lernorganisation anschlussfähig sind. Feststellbar ist allerdings ein sich ausweitender Spielraum wechselseitiger Abweichungen. Die Treffsicherheit von Zuschreibungsprozessen erscheint daher prinzipiell gefährdet. Objektiv beschreibbare Lehrqualifikationen werden erst dann zu kontextspezifischen erwachsenpädagogischen Kompetenzen, wenn sie auf der Aneignungsseite überhaupt erst als lernförderlich wahrgenommen werden können. Dies verweist auf die theoretisch noch unzureichend berücksichtigte "didaktische Kompetenz" auf Seiten der Teilnehmenden. Im Gegensatz zur Schülersozialisation, die als komplementäres Gegenstück die professionelle Lehrrolle und damit Schule als Institution mitkonstituiert, werden Teilnahmekompetenzen in der Erwachsenenbildung in der Regel in fluiden Teilbereichen erworben, die sich häufig nur schwer aufeinander übertragen lassen. Sie sind in hohem Maße kontextgebunden und werden nur im Zusammenspiel mit dem entsprechenden Lehrverhalten und dem didaktischen Arrangement produktiv. An dieser Stelle werden Fragen der Organisationskultur, und das meint auch die "Lernkultur" von Weiterbildungseinrichtungen, berührt, die bisher noch zu wenig in ihrer Bedeutung für Prozesse sozialer Selektion in der Erwachsenenbildung beachtet werden. Festzuhalten ist dabei, daß "Lehren" als Zuschreibungsprozeß von Seiten der Lernenden ein spezifisches Vorverständnis von Lehren und Lernen unterteilt und keineswegs nur auf die Rolle des Kursleiters bezogen sein muß, sondern sich ebenso auf andere Teilnehmer/innen beziehen kann.

(3) Lehre als organisatorisches Arrangement

Die didaktischen Rahmenbedingungen, wie sie in der jeweiligen Lernorganisation wirksam werden, stellen eine dritte, eher objektivierende Perspektive dar. Wie Diskussionen um funktionale Erziehung, sozialisatorische Wirkungen von "sozialem Lernen" oder "unbeabsichtigte Nebenwirkungen" eines "heimlichen Lehrplans" zeigten, geht es auch hier um Zuschreibungsprozesse, die als "pädagogische" Verhaltenszumutungen gedeutet werden. Pädagogische Intentionalität kommt somit nicht zuletzt über spezifische Strukturierungen von "Aneignungsverhältnissen" (Kade 1993) zum Ausdruck.

Der für unsere Argumentation entscheidende Punkt liegt nun in der Einsicht, daß "Lehren" in der Erwachsenenbildung nicht hinreichend über personale Qualifikationsmerkmale beschreibbar ist, sondern sich nur als Funktion innerhalb spezifischer pädagogischer Kontexte bestimmen läßt. Es hat sich bisher kein eindeutiger, professionell gefestigter Sinnkontext herausgebildet, in dem die Lehrfunktion in der Erwachsenenbildung als standardisierte Perspektivverschränkung zwischen den Zuschreibungen der Lehrenden, Lernenden und des didaktischen Settings gesichert

wird. Statt dessen ist von einer polykontextuellen Struktur der Erwachsenenbildung auszugehen. Das meint, es gibt ebenso viele Deutungsmöglichkeiten der Lehrfunktion, wie sich in unserer Gesellschaft erwachsenpädagogische Sinnzusammenhänge ausdifferenzieren haben und zu Bedeutungskontexten des Lehrens und Lernens institutionalisieren konnten. Mit dieser Problemfassung ist viel von der postmodernen Beliebigkeit, wie "Lehren" in den Zuschreibungsprozessen differenzial geäußert werden kann, wieder zurückgenommen. Es ist keineswegs so, daß "anything goes". Entscheidend ist ein Mindestmaß an institutioneller Passung, wenn Lehren im Sinne der verfolgten pädagogischen Intentionen tatsächlich zu Lernen führen soll.

Was ist in diesem Zusammenhang nun unter "Kontext" zu verstehen? Gemeint ist mit dem Begriff eine Rahmung, ein Lehrende und Lernende umgreifender Sinnzusammenhang, ähnlich wie der sprachliche "Kon-Text" seinen differierten Textauschnitten eine besondere Bedeutung, seine Wirksamkeit verleiht. Teilaktivitäten wie z. B. ein spezifisches Lehrverhalten, eine bestimmte Reaktion der Teilnehmer/innen oder ein didaktisches Arrangement tragen ihre Bedeutung daher nicht "in sich", sondern beziehen sie erst aus dem Zusammenhang einer je besonderen pädagogischen Rahmung (Goffman). Hier ist der Ort, an dem sich das Beziehungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen regelt. Es ist die soziale Konstitution eines grundlegenden, meist als selbstverständlich unterstellten Verständnisses, das die Ausgangslage bietet, damit Lehrverhalten in der Weise wahrgenommen und aufgegriffen werden kann, daß hierauf auf der Aneignungsseite auch die intendierten Lernprozesse angeschlossen werden können.

Ein Definitionsversuch:

Erwachsenenpädagogische Kontexte sind daher wahrnehmungs- und handlungsleitende Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, daß unterschiedliche Akteure mit hoch differenter biographischen und sozialen Erfahrungshintergrund weitgehend Gleiches unter Lehren und Lernen verstehen, ohne daß sie zuvor eine institutionalisierte Lernsozialisation durchlaufen mußten. Man stimmt mehr oder weniger darin überein, was man von der gemeinsamen Lernsituation zu erwarten hat – und was nicht.

Da derartige sozial-präformierte "Erwartungs-Erwartungen" das Ergebnis einer strukturellen Passung gleichläufiger Sinndeutungen des Lehrens und Lernens sind, so stellt sich die Frage, wie sich diese herausbilden und gesellschaftlich zu stabilisieren vermögen. Eine Antwort hierauf wird im folgenden in Form einer systemtheoretischen Strukturanalyse gesucht.

4. Die Rekonstruktion von erwachsenpädagogischen Bedeutungskontexten

Jede Veranstaltung der Erwachsenenbildung läßt sich als ein kleines organisiertes Sozialsystem auffassen, das Binnenstrukturen ausbildet und sich gleichzeitig sinnstiftend nach außen abgrenzt. Durch diesen Systembildungsprozeß befindet es sich zu seinem sozialen Umfeld in einem produktiven Spannungszustand. Löst sich dieser auf (z. B. durch geringe Attraktivität oder aufgrund zeitlicher Befristung), so bedeutet dies auch das Ende des sozialen Systems "Lehrveranstaltung". Es ist daher von hoher Relevanz, worauf die Konstitution eines Spannungsgeläses zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden beruhen kann. Betrachtet man sie als emergente soziale Systeme, so verdanken Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ihr Zustandekommen nur zu geringem Teil administrativen

Verwaltungsakten, zumindest sind diese nicht hinreichend dafür, um sie in ihrer Besonderheit als pädagogische Organisation in den Blick zu bekommen. Hinzukommen muß noch etwas anderes, nämlich eine besondere Attraktivität, durch die sie sich aus anderen Bereichen ihrer Umwelt unterscheiden lassen. Diese Spezifität erlangen Bildungsveranstaltungen dadurch, daß mit ihnen die Erwartung verbunden wird, in ihnen könne leichter, erfolgreicher oder befriedigender gelernt werden als nur "nebenbei" im Alltag ihrer Adressaten. Das Spannungsgefälle baut sich daher über eine gewisse "Künstlichkeit" der Lernsituation im Verhältnis zu den alltäglichen Lebenssituationen auf. Jede Veranstaltung bildet somit ein besonderes "Kräftefeld" heraus, das seine Spannung aus einer pädagogisch sinnvollen Abgrenzung zum Alltag der Teilnehmer/innen und damit aus einem besonderen Verhältnis zu anderen Lebenssituationen bezieht. Für das jeweilige Verständnis von Lehren und Lernen ist hierbei von hohem Interesse, welches Verhältnis zur Alltagswelt dabei als Zielspannungslage von den beteiligten Akteuren aufgebaut wird.

Hierbei lassen sich vier Wirkungsrichtungen zwischen Lernorganisation und Alltagswelt der Teilnehmer/innen unterscheiden, die ein weitgehend anderes Grundverständnis von Lehren und Lernen nach sich ziehen:

- *Einwirkung*: Lehren als Einflußnahme
- *Binnenwirkung*: Lehren als Förderung interner Wachstumsprozesse
- *Außenwirkung*: Lehren als Realitätskontrolle
- *Gesamtwirkung*: Lehren als übergeordnete Orientierungsleistung

Im folgenden werden die vier Wirkungsrichtungen als Zielspannungslagen erläutert und an spezifischen Realisierungsformen verdeutlicht.

1. Spannungsgefälle: *Einwirkung*

Die als erstes anzusprechende Deutung von Lehren und Lernen bezieht sich auf eine elementare Voraussetzung von Bildung, nämlich auf die Tatsache, daß Lernen nicht ohne Wahrnehmungsfähigkeit und Aufnahme von Neuem gedacht werden kann. Andererseits haben wir es mit der paradoxen Situation zu tun, daß ein Interesse an Fremdem und die Bereitschaft, sich neuen und damit verunsichernden Informationen zu öffnen, nur gegeben sind, wenn der einzelne damit bereits in irgendeiner Weise in Berührung gekommen ist. Das Spannungsgefälle "Einwirkung" entsteht daher aus der Betonung einer Diskrepanz, die Anreiz bietet zur Auseinandersetzung mit extern bereits vorhandenen, aber noch nicht zugänglichen Wissensbeständen. Daher beziehen sich die Lernervorstellungen auf eine besondere Akzentuierung von fremdartigen Fragestellungen, Themenbereichen, Sichtweisen oder Kompetenzen, die bisher außerhalb des Erfahrungshorizonts gelegen haben. Hier ist das Motiv zuzuordnen, wenn von Lernen als "Horizontenerweiterung" gesprochen wird. Die Lernorganisation trägt diesen Erwartungen Rechnung, indem sie eine Begünstigung mit Lernmöglichkeiten bietet, die von außen an eine Adressatengruppe herangetragen werden. Hierbei hat Lehrtätigkeit eine *Vermittlungsfunktion* zu übernehmen: Einerseits sind extern vorgegebenes Wissen oder vorhandene Kompetenzen zu vermitteln und deren sachliches Eigenrecht zu berücksichtigen. Andererseits ist das Lernarrangement so auszugestalten, daß die Lernenden für gezielte "Einwirkungen" aus ihnen fremden Umweltbereichen erreichbar und empfänglich sein können. Dieses Arrangement kann unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen:

- als *Impulswirkung* wird etwas "Anstößiges", Befremdliches oder Neuartiges so an die Adressaten herangetragen, daß sie sich damit lernend auseinandersetzen können

- als *Stoffvermittlung* werden Zugangsmöglichkeiten zu neuen Informationen, Sinnzusammenhängen oder Wissensbeständen geboten
- als *Training* wird gezielter Einfluß in Form von Dienstleistungen organisiert, die extern vorgegebene Teilqualifikationen oder Fertigkeiten den Lernenden verfügbar machen.

II. Spannungsgefälle: *Binnenwirkung*

In diesem Bedeutungskontext wird Lehre nicht als externe Einflußnahme, sondern als Fördern interner Wachstumsprozesse aufgefaßt. Damit kommt dem Lernarrangement die Funktion eines Schutz- und Schonraumes, eines "Freiraums" zu, der sich lernförderlich von der Alltagssituation der Teilnehmer/innen unterscheidet. Das Spannungsgefälle baut sich daher aus der besonderen Binnenstruktur der Lerngruppe auf, die dadurch eine Intensivierung des Lernens bietet, daß sie eine Lernkultur der Selbstbesinnung, der Konzentration und der geduldigen Muße für Details ermöglicht. Dies kann in folgenden Varianten geschehen:

- *Selbstthematization*: Eine Lerngruppe findet sich dabei in der Erwartung zusammen, daß eine Thematik oder ein Problem nicht von außen vorgegeben und distanziiert abgehandelt werden, sondern daß der Lerngegenstand innerhalb der Lerngruppe aufgefunden und bearbeitet wird.

- *Zentrierung*: Der Freiraum kann sich aber auch auf einen Lerngegenstand oder eine Thematik von hoher gemeinsamer Bedeutsamkeit beziehen. Das Typische dieses pädagogischen Spannungsfeldes besteht in dem hohen Maß an Attraktivität und Sinnstiftungskraft, die von einem thematischen "Mittelpunkt" ausgeht, was notwendigerweise dazu führt, daß externe Eindrücke in den Hintergrund geraten. Eine solche intensive Hinwendung verlangt als pädagogisches Arrangement hinreichend Zeit und kontemplative Muße, die der Alltag nur selten zuläßt und die nun als "organisiertes Lernen" möglich wird.

- *Spezialisierung*: Eine strukturelle Innenbetonung kann aber auch dadurch als Spannungsgefälle aufgebaut werden, daß ein geschützter Lernraum geschaffen wird, um eine ausgeübte und intensive Beschäftigung mit Themen und Lerngegenständen zu ermöglichen, die ein längerfristiges Einarbeiten und besonderes Spezialstudium erfordern. Die Funktion des Schutzes vor Störungen von außen, die für die Binnenwirkung charakteristisch ist, bezieht sich hier vor allem auf Freihalten von Praxisdruck, von Ansprüchen nach unmittelbarer Verwertbarkeit und Nutzen, aber auch vor kritisch distanzierenden Bewertungen dieses Interesses. Man teilt eine Hingabe für exklusive Interessen.

III. Spannungsgefälle: *Außenwirkung*

Bei diesem Bedeutungskontext handelt es sich um eine Wirkungsrichtung, die sich an Situationen des täglichen Lebens orientiert und daher von der Lernsituation her deutlich "nach außen" gerichtet ist. Diese Außenorientierung kann unter verschiedenen Akzentuierungen erfolgen:

- *Situationsbezug*: Die gemeinsame Deutung entsteht aus einem Interesse, problematische Situationen aus dem Alltag besser einschätzen und durchschauen zu können und dabei mit persönlich bedeutsamen Schwierigkeiten kompetenter umgehen zu lernen. Außenwirkung als Spannungsrichtung zeigt sich hierbei u. a. auch daran

daß es nicht nur darum geht, extern gestellten Aufgaben besser zu genügen, um so die Situation besser bewältigen zu können (Anpassungsaspekt), sondern auf die Realisation auch besser Einfluß nehmen zu können (Wirkungsaspekt).

Kritisches Distanzieren: Eine andere Variante zeigt sich in einer Lernhaltung, die sich als Problematisieren fragwürdiger Tatbestände in der Lebenswelt der Teilnehmenden bezeichnen ließe. Die Aufklärungsfunktion von Erwachsenenbildung findet in diesem Deutungskontext eine eigenständige Distanzierleistung im Sinne von Verlernen und Umlernen. Gerade in der Problematisierung vorgegebener Problembeschreibungen und ihrer Neuformulierung liegt die entscheidende Wirkung der Lernorganisation nach außen.

Umweltbezogenes Produzieren: Eine sehr handgreifliche Form, mit der unmittelbare Wirkungen auf die Umwelt von Lernorganisation erreicht werden sollen, besteht darin, daß mit dem Lernprozeß praktische Vorhaben verbunden werden, deren Ergebnisse oder "Produkte" auch außerhalb der Lerngruppe wertgeschätzt werden. Das Interesse am organisierten Lernen erschöpft sich daher nicht (wie bei Binnenwirkung) auf eine selbstgenügsame Freude am Lernen und produktiven Gestalten, sondern entscheidend für die Zielspannungslage ist, daß mit dem Lernprozeß etwas außerhalb der Veranstaltung erreicht werden soll.

IV. Spannungsfälle: Gesamtwirkung

Bei den bisher beschriebenen Bedeutungskontexten ging es vor allem um die Frage, auf welche Weise gelernt werden sollte, während keine Übereinstimmung darüber hergestellt werden mußte, aus welchen Gründen gelernt wird. Diese Frage ist nun die Ausgangslage beim Aufbau des Spannungsfalles "Gesamtwirkung". Wichtig ist ein Anknüpfen an alltäglichen organisatorischen Rahmenbedingungen und übergeordneten Sinnzusammenhängen, die den Rahmen bieten, *weshalb* etwas zum Lernalts erklärt wird. Lehren und Lernen treten in den Dienst einer übergeordneten Aufgabe, die sich nicht auf einzelne Verwendungssituationen reduzieren läßt, sondern die gerade eine unterschiedliche Situationen verbindende Gesamtorientierung verlangt. Lernen ist daher in bezug auf einen umfassenden Kontext hin motiviert. Dies meint, daß Lehrtätigkeit ohne diesen allgemeinen Rahmen für die Teilnehmenden keine Relevanz hätte. Auftretende Schwierigkeiten sind in diesen Fällen nicht auf fehlenden Praxisbezug (i. S. eines deutlichen Zusammenhangs mit Situationen des täglichen Lebens) zu sehen, sondern in einer fehlenden Bezugnahme auf den umgreifenden Begründungszusammenhang. Das Spannungsfälle Gesamtwirkung wird realisiert über:

Funktionsbezug: Ein übergreifender Zusammenhang, aus dem eine Lehrveranstaltung ihre Gesamtwirkung bezieht, kann ein institutioneller Rahmen sein, in dem das Lehren und Lernen eine spezifische Funktion zu erfüllen hat. Lernen hat "zweckdienlich" zu sein und zwar zur Erfüllung einer langfristigen Aufgabe, zur Erreichung eines Berufs- oder Ausbildungsziels, einer fachlichen Qualifikation oder weil Lehren und Lernen die Funktion erhalten, in ein Wissenssystem oder Theoriegebäude einzuführen.

Sinndeutung: Andererseits kann sich die Gesamtwirkung des Lernens auch auf die Klärung gemeinsamer Sinndeutungen, Erklärungszusammenhänge und "Weltbilder" beziehen. Durch das explizite Benennen von historischen, kulturellen, sozialen

oder politischen Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten läßt sich thematisieren, wie wir die Welt in ihren Erscheinungen wahrnehmen und deuten. Erst über diesen reflexiven Rückbezug auf den bisher latent zugrundeliegenden Sinnhorizont unserer persönlichen und sozialen Existenz wird der kennzeichnende Zugang möglich, der die Spannungsrichtung dieses Bedeutungskontextes von Lehren und Lernen hervorruft: der Rückbezug auf seine kollektiven, weltanschaulichen Voraussetzungen.

Grenzüberschreitendes Erfahrungslernen: Bei der letzten Variante geht es um das Erleben und Wahrnehmen bisher fremdartiger Wirklichkeiten, die erst über entdeckendes und aufsuchendes Lernen zugänglich werden. Die Veranstaltung erhält ihre Faszination aus der Erwartung, durch unmittelbare Erfahrung und durch praktische Übungen den bisherigen Verständnishorizont überschreiten und Zugang zu neuartigen Erlebnis- und Erfahrungsformen gewinnen zu können. Lehren bietet daher methodische Möglichkeiten zum Kontextwechsel. Entscheidend für Gesamtwirkung ist hierbei, daß der neue Kontext nicht nach alten Erklärungsmustern angeeignet und über konventionalisierte Wahrnehmungsmuster normalisiert wird, sondern daß der Kontrast zwischen neuen und alten Wahrnehmungsweisen für Lernprozesse genutzt wird. Erst so wird die kollektive Struktur der bisherigen Wirklichkeitskonstruktion in Sichtweisen erkennbar und Lernen als "Gesamtwirkung" möglich.

5. Auf dem Weg zu einer erwachsenenpädagogischen Lehrtheorie

Die differenztheoretische Bestimmung von Bedeutungskontexten in der Erwachsenenbildung bietet einen Ansatz, aus dem sich eine konstruktivistische Theorie des Lehrens und Lernens entwickeln läßt. Die Strukturanalyse des Spannungsfalles zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden bezieht feldtheoretische Sichtweisen mit ein und schließt dabei an Überlegungen an, wie sie von Tietgens und Weinberg bereits 1971 begonnen, seither bedauerlicherweise aber nicht mehr aufgegriffen und weitergeführt werden konnten (Tietgens/Weinberg 1971). Mit dem skizzierten Theorieentwurf wird es möglich, die Verschränkung divergenter Perspektiven zwischen den disponierenden Tätigkeiten in Weiterbildungseintritten, den Lehrtätigkeiten und den unterschiedlichen Aktivitäten der Bildungsaneignung durch die Teilnehmenden zu rekonstruieren. Er bietet hierdurch einen Deutungsrahmen zur erwachsenenpädagogischen Selbstvergewisserung und zur institutionellen Realanalyse (Gieseke) der Weiterbildungspraxis. Hierbei geht es vor allem um folgende Fragenkomplexe:

(1) Herausarbeiten von Kontextmarkierungen

Die Differenzierung nach Spannungsfeldern zwischen Lernorganisation und Alltag bietet die Möglichkeit zu einer "Karthographie" erwachsenenpädagogischer Subkulturen. In Anschluß an Konzepte der Organisationskultur läßt sich die implizit verlaufende Erwartungs- und Verhaltenssteuerung anhand von Kontextierungen empirisch untersuchen. Hierbei geht es um die Erforschung didaktischer Sinnzusammenhänge, wie sie über sog. Kontextmarkierungen (Bateson) kommuniziert werden und hierdurch ein frühzeitiges konventionalisiertes Zusammenspiel zwischen Lernarrangement und den Verhaltenserwartungen von Lehrenden und Lernenden einleiten. Kontextmarkierungen in der Erwachsenenbildung sind z. B. Bezeichnungen des Veranstaltungstyps (wie "Maßnahme", Gesprächskreis, Seminarkurs). Sie finden sich in semantischen Signalen des Veranstaltungstitels oder des Themenangebots.

Sie sind enthalten in Regelungen der Honorare oder der Teilnahmegebühren, im räumlichen und didaktischen Arrangement, sowie in der Bezeichnung und Kennzeichnung der Lehrpersonen und der Lernenden, was schließlich als Lernkultur und dem in ihr vorherrschenden "Habitus" von Lehrenden und Lernenden profilartig zum Ausdruck gelangt.

(2) Klärung der Lehrkompetenzen

In jedem der Bedeutungskontexte werden die Lehrenden mit besonderen Selbst- und Fremdschreibungen in Bezug auf ihre Lehrfunktion konfrontiert. Die vorgeschlagene Differenzierung bietet hierbei die Möglichkeit, Lehrkompetenz kontextspezifisch und interaktionell zu bestimmen. Es geht somit nicht mehr darum, "erwachsenerechtes Lehrverhalten" als universelles Anforderungsprofil zu beschreiben, sondern um die Zuordnung personaler Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen zu den unterschiedlichen Anforderungs- und Leistungsprofilen von Lehrtätigkeit, wie sie in den differierten Lernkulturen als Verhaltenserwartungen an die Lehrenden empirisch beobachtbar sind. Ein solches Unterscheidungsvermögen in Bezug auf kontextgebundene Varianten von Lehrkompetenz hat hohe Relevanz für die Qualitätssicherung, für erwachsenenpädagogische Aus- und Fortbildung und somit für die weitere Professionalisierung.

(3) Teilnahmekompetenzen

Die verstärkte Ausdifferenzierung der Weiterbildungspraxis, besonders dramatisch aber die Verständigungsprobleme, wie sie im Zuge der deutschen Vereinigung auch in der Weiterbildung auftreten, lassen erkennen, daß sich mittlerweile ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Aneignungsmodi bei Teilnehmenden der Erwachsenenbildung herausgebildet hat, das sich zunehmend vom Standard-Modell eines schulisch geprägten Unterrichts entfernt. Die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen und von weiteren Angebotsformen hängt daher nicht nur von der Kompetenzerweiterung der Lehrenden ab, sondern geht Hand in Hand mit der Herausbildung didaktischer Teilnahmekompetenzen in immer neuen Adressatenbereichen der Weiterbildung. Dies gilt insbesondere dann, wenn Angebotstypen und Arbeitsformen von einem Adressatenbereich in einen anderen übertragen werden sollen. Die empirische Klärung von Bedeutungskontexten ermöglicht hierbei eine institutionelle Selbstvergewisserung von Voraussetzungen, die bei den Teilnehmenden voranden sein oder erst noch entwickelt werden müssen, damit spezifische Wirkungsrichtungen überhaupt als relevanter Lernerlaß wahrgenommen und genutzt werden können. In dieser Problemsicht läßt sich die Basisfunktion von Weiterbildung "das Lernen zu erlernen" genauer fassen und als besonderer Bildungsauftrag präzisieren.

(4) Optimierung der organisatorischen Rahmenbedingungen

Schließlich stellt sich die Frage, inwieweit die bisherigen Institutionenformen bereits die von ihnen verfolgten Wirkungsrichtungen konsequent zu berücksichtigen und organisatorisch optimal auszugestalten vermögen. In diesem Zusammenhang läßt sich die Frage nach der Gliederung in Aufgabenbereiche innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen unter einem neuen Gesichtspunkt diskutieren.

Die erwachsenenpädagogische Qualität von Weiterbildungseinrichtungen ließe sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen daran beurteilen, inwieweit

- die Bildungsangebote in ihrer beabsichtigten Zielspannungslage hinreichend erkennbar markiert werden und hierdurch als gesicherter Bedeutungskontext für alle Beteiligten eine handlungsleitende Funktion erfüllen
 - die Lehrenden in Bedeutungskontexten tätig werden, die ihrem Persönlichkeitsprofil und ihren besonderen Stärken entsprechen
 - die Rollen der Teilnehmer/innen in ihren Verhaltenserwartungen und impliziten Spielregeln hinreichend bekannt und praktisch angeeignet werden können
 - die organisatorischen Rahmenbedingungen und das didaktische Arrangement dazu beitragen, daß sie das beabsichtigte Spannungsgelände zwischen Lernsituation und Alltag inszenatorisch zum Ausdruck bringen und damit strukturell unterstützen.
- Derartige Qualitätsanforderungen setzen eine differenzierte Selbstvergewisserung der bereits praktizierten und der angestrebten Bedeutungskontexte von Lehren und Lernen voraus. Hierzu sollte der Beitrag einen theoretischen Rahmen bieten.

Literatur

- Coenen, H.: Diesseits von subjektivem Sinn und kollektivem Zwang. München 1985
- Eco, U.: Das offene Kunstwerk. Frankfurt/M. 1977
- Eco, U.: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München und Wien 1987
- Eco, U.: Die Grenzen der Interpretation. München und Wien 1992
- Iser, W.: Der implizite Leser. München 1979
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.391 – 408
- Loser, F., Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990
- Sagebiel, J.: Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Dissertation TU Berlin, Berlin 1993
- Schäffer, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984
- Schäffer, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem der Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude u. a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: bmp, Frankfurt/M. 1986, S.41 – 52
- Schlutz, E.: Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungs- und Sozialwissenschaft. In: Theorien zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr. 2, Universität Bremen. Bremen 1981
- Schlutz, E.: Lehren. In: Sarges, W., Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen 1986, S. 312 – 316
- Siebert, H.: Theorien für die Weiterbildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H. u. Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1977
- Warning, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. München 1988