

Altersbildung und Didaktik

Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens¹

Ortfried Schöffter

Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernprozessen steht in engem Zusammenhang mit Fragen ihrer Didaktisierung. Das gilt nicht nur für die Erziehung der nachwachsenden Generationen, sondern mittlerweile für alle Phasen des Lebenslaufs. Im Folgenden wird ausgeführt, dass „Didaktisierung“ nicht notwendigerweise gleichgesetzt werden muss mit der bildungstheoretischen Didaktik und ihrer Orientierung an „Inhalten“ als dominierendem „Lerngegenstand“. Es wird erläutert, dass in didaktisierten Situationen eine spezifische Form der Institutionalisierung von all den Lernprozessen zum Ausdruck kommt, bei denen es wichtig erscheint, dass sie nicht mehr zufällig – „okkasionell“ – auftreten. Vor allem geht es darum, die soziale, zeitliche und thematische Selektivität „beiläufigen Lernens“ zu verringern. Es stellt sich dabei die Frage, welche irritierenden Lebensereignisse (vgl. Schöffter 1997) als gesellschaftlich relevante Lernanforderungen wahrgenommen, als Lernanlässe aufgegriffen und dauerhaft in strukturierte Lernkontexte überführt werden sollen.

Gesellschaftliche Institutionalisierung von „Lernen im Lebenslauf“ verlangt daher ein erheblich weiteres Verständnis von „Didaktik“, als dies im Bedeutungszusammenhang des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen gefasst werden kann. So schälen sich im Diskurs der Erwachsenenpädagogik Perspektiven einer „allgemeinen Didaktik“ lebensbegleitenden Lernens heraus, die den Rahmen einer Theorie des Unterrichts sprengen (Dräger 1976; Groothoff 1978; Siebert 1984; Siebert 1994; Schöffter 1997b; Weinberg 1990). Hierdurch werden differente Bedeutungskontexte von Lernanlässen unterscheidbar (Schöffter 1994), die eine jeweils besondere „didaktische Strukturierung“ von Lernsituationen erforderlich machen. – Andererseits kommen aber auch alltagsweltliche Kontexte „informellen Lernens“ genauer in den Blick, die jeglichen Versuchen einer funktionalen Didaktisierung widerstreben, weil hier nur „en passant“ gelernt werden kann (Reischmann 1995). In solch „alltagsdidaktischen Institutionalisierungen“ – wie im Zusammenhang von Familie, Nachbarschaft und Freundschaftsbeziehungen, in Vereinen, in geselliger Runde oder in Initiativgruppen, aber auch im Rahmen individueller „Lernprojekte“ – bleiben Lernprozesse meist implizit oder verlangen sogar „Latenzschutz“ (vgl. Schöffter 1998).

Funktional didaktisierte Lernkontexte hingegen bieten in bewusster Kontrastierung zu derartigen „beiläufig“ genutzten Lerngelegenheiten und ihrer latenten „Alltagsdidaktik“ eine weitgehend explizierte thematische, soziale und zeitliche Strukturierung, mit der die Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen gefördert und abgesichert werden können. Die Intentionalität didaktischer Struktu-

¹ Vgl. auch den Beitrag „Didaktik gegen den Strich gebürstet: Angebotsplanung in der Altenbildung“ von O. Schöffter, S. 136ff in dieser Dokumentation.

rierung bezieht sich auf die Aufgabenbestimmung (Findung und Begründung von Lernzielen), auf die Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen und auf die methodisch-konzeptionelle Ausgestaltung der Lernprozesse im einzelnen.

Mit einer solch weiten Definition von didaktischem Handeln lässt sich berücksichtigen, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung immer neue Varianten intentionaler Lernkontexte herausbilden, die zwar jeweils einer besonderen Entwicklungslogik folgen, sich insgesamt aber zu einer komplexen „Infra-Struktur“ (Dräger u.a. 1997) „möglicher Bildungswelten“ (Kade/Seitter 1996) zu vernetzen beginnen. Sie werden in einer Vielzahl von „Optionen“ (Gross 1994) für ein „Lernen im Lebenslauf“ verfügbar. Die Strukturentwicklung unterliegt dabei keiner bildungspolitischen Gesamtplanung und lässt sich auch von keiner Instanz maßgeblich steuern. Statt dessen verlangt eine derartige „institutionelle Evolutionslogik“ den reflexiven Mit- und Nachvollzug aller gesellschaftlichen Akteure. Institutionen der Erwachsenenbildung sind daher zu strukturellen Lernprozessen im Sinne einer basalen Organisationsentwicklung gezwungen (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997). Einerseits geschieht dies durch Selbstklärung in bezug auf den Sinnzusammenhang des eigenen pädagogischen Handlungsfeldes (reflektiertes *Kontextwissen*). Andererseits wird eine bewusstere Bezugnahme zu differenten Lernkontexten und ihren Institutionalisierungsformen im Sinne von „*Relationsbewusstsein*“ erforderlich. Nur so wird in offenen Netzwerkstrukturen das Spezifische des eigenen Lernkontextes als Profil (Schnittgrenze) beschreibbar und für die Beteiligten erkennbar.

Die Klärung eines kontextspezifischen Aufgabenprofils in gleichzeitiger Bezugnahme auf differente Lernkontexte erschließt das Spektrum lebensbegleitender Lernmöglichkeiten. Es stellt gewissermaßen den Rahmen für Professionalitätsentwicklung und Qualitätssicherung dar. Anders formuliert: Bei der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder wie der Altenbildung geht es einerseits um die Stärkung von Kontextwissen, d.h. um die Klärung ihrer besonderen Stärken, und andererseits um Relationsbewusstsein in Bezug auf die spezifischen Akzentuierungen, Begrenzungen und Beschränkungen dieses Handlungsfeldes. Pädagogische Professionalität findet daher polyzentrisch aus den Relevanzen differenter Handlungsfelder heraus statt, die sich gegenseitig ausschließlich aus ihrer jeweiligen Teilperspektive wahrzunehmen und erst hierdurch zu gesellschaftlicher Vernetzung gelangen vermögen.

Stellt man nun „Altenbildung“ als einen spezifischen Ansatz von „Lernen im Lebenslauf“ in den skizzierten Zusammenhang gesellschaftlicher Ausdifferenzierung getrennter, aber strukturell vernetzter Lernkontexte, so ist zunächst festzustellen, dass eine Theorie der Altenbildung erst in groben Ansätzen erkennbar wird, aber noch nicht ausformuliert vorliegt. Als „differentielle Pädagogik“ (Groothoff 1979; Weinberg 1990) folgt sie einerseits einer lebensphasenbezogenen Entwicklungstheorie und greift damit u.a. auf Gerontologie als Bezugsdisziplin zurück, knüpft andererseits aber auch normativ an sozialstrukturelle Konzepte gesellschaftlich präformierter Lebenslagen und den hier institutionalisierten Anforderungen und Lernanlässen an. Zu konkretem Ausdruck gelangt dies in der vorfindbaren Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder der „nachberuflichen Bildungsarbeit“, in denen ein zunehmend wachsender Bedarf an einer feldspezifischen Bereichsdidaktik erkennbar wird. Hierzu erweisen sich allerdings unterrichtliche Didaktiken aus Schule, Berufsausbildung und fachbe-

zogener Weiterbildung in der Regel als völlig ungeeignet. Eine Klärung von Kontextwissen in Handlungsfeldern der Altenbildung hat sich daher zunächst darauf zu beziehen, was hier unter „intentional gesteuertem Lernen“ zu verstehen ist und in welchen Formen dies gegenwärtig bereits (erfolgreich) geschieht. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche „kritischen Lebensereignisse“ und welche Herausforderungen der „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 1998a) im Zusammenhang der Altenbildung als Anlässe zum Lernen gedeutet werden, die in einem didaktisierten Kontext aufzugreifen sind und nicht beiläufigen, alltagsgebundenen Aneignungssituationen überlassen bleiben sollten.

Relationsbewußtsein von Altenbildung wiederum ermöglicht eine professionelle Profilbildung in einer abgrenzenden Bezugnahme auf andere pädagogische Institutionalisierungen wie Altenhilfe, geriatrische Rehabilitation oder betreuende Altenarbeit, die in ihren Zusammenhängen teilweise zwar auch Lernprozesse im Blick haben, sie aber nicht zum Ausgangspunkt und zum Zentrum ihrer (sozialpädagogischen) Konzepte machen. Pädagogische Handlungsfelder der Arbeit mit älteren und alten Menschen rücken keineswegs notwendigerweise „Lernprozesse“ in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen, sondern stellen üblicherweise Kontexte des „Helfens“, „Heilens“ oder der „elementaren Orientierung“ zur Verfügung. Trotz vielfältiger Mischungsverhältnisse, die hier möglich werden, stellt sich letztlich die Frage, worin die dominante Funktion eines pädagogischen Kontextes besteht und woran Erfolg bzw. Misserfolg erkennbar werden (Schäffter 1998b). Bleibt dies unklar, so folgen Schwierigkeiten in der Legitimation der pädagogischen Ziele, aber auch bei der Qualitätssicherung der Arbeit. Soll gelernt werden, um bei der Bewältigung von Problemsituationen zu helfen, oder geholfen, damit intensiver an der Lebenssituation gelernt werden kann?

„Didaktisierung“ bezeichnet somit eine besondere Form pädagogischer Strukturierung, in der „Lernen“ in den Mittelpunkt des professionellen Handelns gestellt wird. In ihr wird neben einer zu bewältigenden „Aufgabe“ immer auch so etwas wie ein „Lerngegenstand“ erkennbar, der nicht notwendigerweise als Inhalt, Lehrstoff oder als „Thematik“ gefasst sein muss. So ist der Lerngegenstand von biographischem Lernen z.B. „mein Lebenslauf“, in gruppenspezifischer Reflexion ist das Thema der Gruppe „die Gruppe“, in der Projektarbeit ist der Lerngegenstand z.B. die methodisch gesicherte kooperative Zusammenarbeit. Derartige Lerngegenstände haben einen völlig anderen Charakter als curricularisierte Bildungsinhalte der Schule, als der fachliche Lehrstoff beruflicher Qualifizierung oder als viele der thematischen Angebote in der institutionalisierten Erwachsenenbildung.

Kontextwissen und Relationsbewusstsein in der Altenbildung verlangen somit ein geklärtes Verhältnis zu anderen didaktisierten Lernkontexten wie Schulunterricht, Berufsbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung. Es geht dabei um die Bedeutung, die ein Lerngegenstand vor dem Hintergrund altersspezifischer Erfahrungen und Relevanzstrukturen erhält. Es ist überhaupt zu bezweifeln, ob sich eine Didaktik der Altenbildung hinreichend von spezifischen Lerngegenständen oder gar Inhaltsbereichen her entwickeln lässt. Zum Angelpunkt wird vielmehr der „Stellenwert“, den ein Lerngegenstand in einer Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält. In deutlichem Kontrast zu anderen Lernkontexten, wo sich Lernanforderungen letztlich immer aus gesellschaftlichem Wandel ableiten lassen, hat sich eine Didaktik der Altenbildung mit einem radikalisierten Zwang zur Legitimation

on von Lernanlässen und ihrem Lerngegenstand auseinanderzusetzen: Warum in aller Welt sollte verlangt werden, dass ein alter Mensch Kompetenz im Umgang mit Internet-Technologie erwirbt? Wo ist möglicherweise sogar ein Verzicht auf Lernanforderungen als ein Menschenrecht einzufordern, das (sogar) Pädagogen zu respektieren haben?

Gerade in der Auseinandersetzung mit dem legitimen Widerstand gegen Bildungszumutungen entsteht ein heilsamer Begründungszwang, der gerade in der Altenbildung nicht mehr so leicht wie in der Jugend- und Erwachsenenbildung mit der Einforderung von Anpassungsleistungen modernisierungstheoretisch abgefangen werden kann. Vielmehr wird gerade in der Altenbildung ein tiefgehender Begründungsnotstand institutionalisierten Lernens erkennbar. Insofern steht Altenbildung im Zentrum bildungstheoretischer Herausforderungen einer „polyzentrischen Gesellschaft“, in der es keine (legitime) Instanz gibt, die Lernbedarf für andere abschließend und verbindlich zu definieren vermag.

In der Altenbildung wird man besonders deutlich mit der Schwierigkeit konfrontiert, wie sich Lebensereignisse in Lernanlässe umformulieren lassen, ohne dass dies als „bevormundende Lernzumutung“ erlebt wird und (im besten Fall) intelligente Lernverweigerung hervorruft. Als angemessene Antwort auf das Dilemma können gegenwärtige Bemühungen um eine „reflexive Didaktik“ gelten: das Ziel des pädagogischen Kontextes besteht nun darin, zu klären, ob überhaupt gelernt werden soll, und – wenn tatsächlich – was es zu lernen gibt und auf welche Weise dies geschehen sollte. Der Prozess der Entscheidung zwischen „Lernen“ und „Nichtlernen“ wird daher selbst als reflexiver Lernprozess strukturiert. Es gilt zu lernen, was es (möglicherweise) zu lernen gibt. Durch eine solche Vorgehensweise verlagert sich „Didaktisierung“ auf eine „Meta-Ebene“ lebensbegleitenden Lernens, auf der Optionen und strukturierte Entscheidungsmöglichkeiten erschlossen werden können. Organisatorisch erfolgt dies in Form von Lernberatung, Vermittlungsagenturen oder selbstorganisierter Bildungsarbeit. „Didaktisierung“ meint hier das Bereitstellen einer offenen „Infra-Struktur“ (Dräger/Günther 1995; Dräger u.a. 1997), in der der „Lerngegenstand“ nicht mehr ein inhaltlich gefasster Bildungskanon ist, sondern die Wahl zwischen Lernmöglichkeiten.

Literatur

- Dräger, H.** (1976): Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28/1976, S. 64-72
- **ders.; Günther, U.** (1995): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: K. Derrichs-Kunstmann u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/Main, S. 143-152
 - **ders.; Günther, U.; Thunemeyer, B.** (1997): Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/Main
- Gross, P.** (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main
- Groothoff, H.H.** (1978): Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978, S. 150-157
- **ders.** (1979): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik. Königstein
- Kade, J.; Seitter, W.** (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen

- Küchler, F.v./Schäffter, O.** (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Studientexte zur Erwachsenenbildung Frankfurt/Main
- Reischmann, J.** (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung. Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1995, H.4, S. 200-204
- Siebert, H.** (1984): Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: E. Schmitz; H. Tietgens (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 171-183
- **ders.** (1994): Seminarplanung und -organisation. In: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 640-653
- Schäffter, O.** (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H.1, S. 4-15
- **ders.** (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: H.-H. Krüger, J.-H. Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 691-708
- **ders.** (1998a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
- **ders.** (1998 b): Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben. Wider den Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: P. Zeman u. a. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen)
- Weinberg, J.** (1990): Erziehungswissenschaft – Fachrichtung Erwachsenenbildung. In: J. Kade: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn, S. 78-83

„Wie werde ich
Jungunternehmer?“



Das wollt' ich schon
immer gern wissen!

