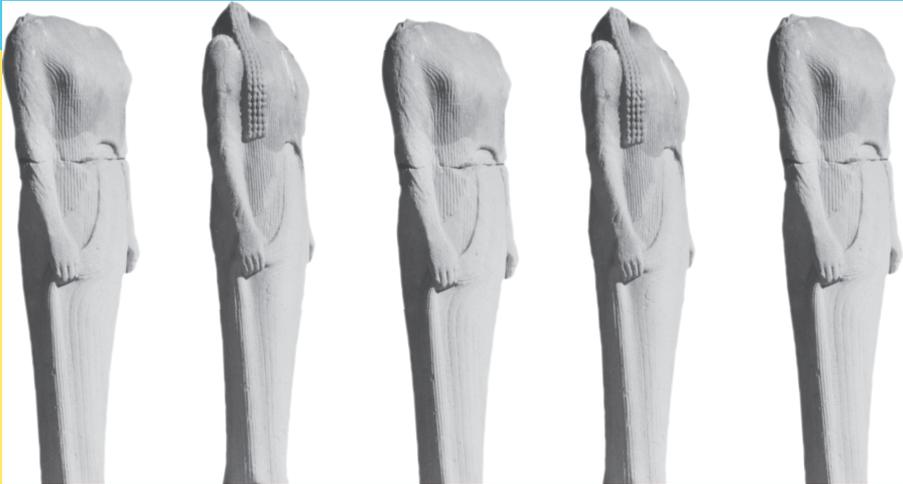


FÜR DIE PRAXIS
AUS DER PRAXIS

36/37



Selbstsorgendes Lernen gestalten

Ulla Klingovsky, Peter Kossack



AKADEMIE FÜR
ERWACHSENENBILDUNG

Autorin und Autor

Ulla Klingovsky

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Giessen und freiberufliche Trainerin und Beraterin.

Ulla Klingovskys Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption, Gestaltung und Beratung komplexer Lernarrangements, die den Aufbau inhaltlicher Wissensstrukturen und die Entwicklung reflexiver Praktiken fördern und unterstützen. Dabei begleitet ihre Arbeit insbesondere der Anspruch, Forschung, Beratung und Weiterbildung so zu integrieren, dass professionelle Lösungen für arbeitsintegrierte Selbstlernangebote entstehen können. Ulla Klingovsky leitet seit mehreren Jahren den Weiterbildungsstudiengang QINEB, mit dem die Justus-Liebig-Universität Giessen einen Theorie-Praxis-Transfer der didaktischen Konzeption des «selbstsorgenden Lernens» anbietet.

Peter Kossack, Dr. phil.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg.

Die wissenschaftlichen Tätigkeitsschwerpunkte Peter Kossacks liegen u.a. in der didaktischen Grundlagenforschung zu Konzeption, Gestaltung und Beratung von Lernprozessen. In diesem Zusammenhang ist auch seine Dissertation zum Thema «Lernen beraten» und die Mitarbeit in Forschungsprojekten zur Veränderung der Bedeutung des Lernbegriffs oder die Entwicklung eines Referenzmodells zur personenbezogenen Bildungsberatung zu sehen. Neben seiner Tätigkeit als freiberuflicher Trainer leitet Peter Kossack seit 2004 den Weiterbildungsstudiengang QINEB, in dem Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund der Didaktik des selbstsorgenden Lernens in der Planung, Umsetzung und Begleitung von Selbstlernarchitekturen qualifiziert werden.

www.qineb.de

ulla.klingovsky@qineb.de

peter.kossack@qineb.de

Vorwort der Herausgeber

Liebe Leserin, lieber Leser

«Selbstsorgend lernen» – ein weiteres Synonym für selbstgesteuertes Lernen? Keineswegs, im Gegenteil. Beim «selbstsorgenden Lernen» handelt es sich um eine innovative didaktische Ausrichtung, die den scheinbaren Gegensatz von professioneller Steuerung und Selbstlernprozessen aufhebt. Die «Didaktik der Selbstsorge» kombiniert ausgeprägte Selbsttätigkeit der Lernenden mit strukturierter Steuerung, wobei dem Reflektieren des eigenen Lernhandelns ein besonderer Stellenwert zukommt.

Begrifflichkeit und Didaktik des «selbstsorgenden Lernens» wurden ab Ende der 1990er-Jahre von Hermann Forneck geprägt und entwickelt. Der Begriff der «Selbstsorge» wurzelt in der griechisch-römischen Antike. Forneck greift auf die philosophische Tradition der «Sorge um sich selbst» zurück, wie sie von Michel Foucault dargelegt und analysiert wurde. Was die Problematik der Steuerung angeht, bezieht er sich auf Foucaults Ausführungen zur «Gouvernementalität».

Seit dem Jahr 2000 wird die «Didaktik der Selbstsorge» im Weiterbildungsstudiengang QINEB – «Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung» an der Universität Giessen vermittelt und weiterentwickelt. In diesem Rahmen ist die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen zentral. Forneck, Klingovsky und Kossack haben die Didaktik des «selbstsorgenden Lernens» im Praxisband «Selbstlernumgebungen» (Baltmannsweiler 2005) theoretisch und praktisch beschrieben.

In der vorliegenden Publikation verbinden Ulla Klingovsky und Peter Kossack zwei von Hermann Forneck entwickelte didaktische Grundlinien zur methodischen Gestaltung selbstsorgenden Lernens in kursorischen Settings und zeigen an Beispielen, wie dies in der Praxis aussehen kann.

Ich wünsche Ihnen bereichernde Anregungen für Ihr didaktisches Handeln.

Donatus Berlinger

Redaktion Publikationen aeB Schweiz

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	1
Einleitung	4
Kapitel 1	9
Die Methodenfrage	
Kapitel 2	25
Methodisches Handeln im Modus der Analyse	
Kapitel 3	41
Von Handlungen und Praktiken	
Kapitel 4	57
Vom falschen Gegensatz zwischen Fremd- und Selbststeuerung	
Kapitel 5	69
Selbstsorgendes Lernen und reflexive Praktiken	
Kapitel 6	79
Didaktische Entwicklungslogik	
Kapitel 7	89
Rekonstruktion einer Anfangssituation – ein Praxisbeispiel	
Die Inszenierung	92
Praktiken der Selbstdarstellung I	94
Reflexive Praktiken I	96
Praktiken der Selbstdarstellung II	98
Praktiken der Selbstdarstellung III	100
Reflexive Praktiken II	103
Metareflexion	105
Programmvorstellung	107
Schlussbetrachtungen	115
Literaturverzeichnis	121

Einleitung: Woher wissen, was zu tun ist?

Stellen Sie sich vor, Sie nehmen an einem Seminar teil. Der leitende Dozent betritt den Raum. Ohne sich den Teilnehmenden ausführlich vorzustellen und ohne einen richtigen «Anfang» zu machen, fordert er Sie auf, ihn zum Bahnhof zu begleiten.

Mitte der 1990er-Jahre eröffnete ein Professor an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg i.Br. ein Seminar mit dem Thema «Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung» auf ähnliche Weise. Etwas irritiert und befremdet, vielleicht auch ungläubig ob der unerwarteten Einladung, folgten die Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Widerspruch. Sie packten ihre Unterlagen mehr oder minder ordentlich zusammen, Einzelne wunderten sich insgeheim, andere nahmen schlicht den zuvor abgerissenen Gesprächsfaden wieder auf. Die Gruppe schritt gemeinsam und in gemässigtem Tempo aus dem Seminarraum, liess das Hochschulgebäude und den Campus hinter sich und näherte sich dem Bahnhofsvorplatz. Dort dankte der Professor überraschenderweise den Studierenden und bat sie, ihm zurück in den Seminarraum zu folgen. Nun waren die Teilnehmenden endgültig verwirrt, folgten aber erneut und kamen auch dieser Aufforderung nach.

Im Seminarraum wurde diese gemeinsam erlebte Anfangssituation auf ihren systematischen didaktischen Gehalt hin rekonstruiert. Damit begann eine intensive Auseinandersetzung über Geschichte, Gegenwart und Zukunft didaktischen Denkens in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

An diesem warmen Sommertag nahm etwas seinen Anfang, was sich aus heutiger Sicht als eigensinnige Perspektive auf didaktische Phänomene bezeichnen lässt und in die Entwicklung eines didaktischen Aussagezusammenhangs mündete. Von dieser eigensinnigen Betrachtung didaktischer Problemfelder und einer Skizze der veränderten Perspektive handelt dieses Buch. Dabei möchten wir Sie mitnehmen auf eine Reise. Auf dieser Reise werden wir über didaktische Phänomene nachdenken und diese differenziert analysieren. Dabei wollen wir einen gemeinsamen Weg zurücklegen – einen Weg, auf dem wir zunächst die Struktur des mikrodidaktischen Feldes in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufschlüsseln und anschliessend auf Basis dieser Analyse

eine Variante vorstellen, mit der sich didaktische Situationen planen und handelnd konstellieren lassen.

Bei den hier vorgestellten Überlegungen handelt es sich keineswegs um eine abgeschlossene Theoriekonstruktion. Vielleicht ist das mikrodidaktische Feld in der Erwachsenen- und Weiterbildung auch zu disparat, als dass sich eine abgeschlossene Didaktik der Weiterbildung entwickeln liesse. Die hier vorgestellten didaktischen Aussagen bleiben in gewisser Weise «nomadisch» und immer vorläufig, immer in Entwicklung begriffen. Gleichwohl möchten wir mit diesem Text aber eine Lesart vorstellen, die das didaktische Geschehen auf eine spezifische Art und Weise beschreibbar macht und dem professionellen didaktischen Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Sprache gibt. Da es sich hierbei um eine analytische Sprache handelt, werden wir gelegentlich auch abstrakt bleiben müssen.

Die Lektüre dieses Buches stellt insofern vielleicht eine Herausforderung dar. Letztere folgt aber einem bestimmten Anspruch. Mit der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens», wie sie von Hermann Forneck in Freiburg und Giessen entwickelt wurde und von uns hier für einen bestimmten professionellen Handlungszusammenhang zur Geltung gebracht werden soll, wird das didaktische Handeln konkret beschreibbar und analysierbar. Darüber hinaus wird in diesen Ausführungen ein didaktisches Instrumentarium entwickelt, mit dem sich Lehr-Lern-Situationen so gestalten lassen, dass «selbstsorgende Lernprozesse» nahegelegt werden. Mit dieser Herausforderung verbunden ist auch eine «Einladung» an Sie als Leser oder Leserin. Wir laden Sie ein, sich auf eine analytische Untersuchung des mikrodidaktischen Feldes und damit des professionellen didaktischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung einzulassen.

Aber kommen wir noch einmal zurück auf jenen eingangs erwähnten, warmen Sommertag. Als die Gruppe nach ihrem Ausflug zum Bahnhof wieder in den Seminarraum zurückgekehrt war, wurde das gemeinsame Erleben Situation für Situation nachvollzogen und dargestellt. Dabei wurde der Einstieg in das Seminar von besagtem Professor zuvor auf besondere Weise «verfremdet». Inwiefern? Was erwarten Studierende oder Teilnehmende zu Beginn eines neuen Seminars für gewöhnlich? Der Professor wählte eine andere Gestaltungsform für die Anfangssituation seines Seminars. Zugegebenermaßen eine etwas ungewöhn-

liche Form. In ihr konnte etwas thematisch werden, was zugleich auf den Inhalt des Seminars verwies. Die Studierenden akzeptierten diese Form der Gestaltung ausnahmslos, was nun allerdings keineswegs mit Gewissheit zu erwarten war.

Warum sich dies nicht mit Gewissheit erwarten liess und warum Sie diese Gestaltungsoption deshalb in einer Anfangssituation niemals einfach erneut anwenden sollten, warum sich also Situationen nicht einfach wiederholen lassen, davon handelt unser erstes Kapitel – «Die Methodenfrage». Mit der Frage nach der Funktion von Methoden wird der Weg für unsere Reise eröffnet und wird zugleich eine erste inhaltliche Wegmarke für das «Methodische Handeln» in der Erwachsenen- und Weiterbildung erreicht, indem eine Antwort auf die Frage «Warum sich Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht einfach anwenden lassen?» vorgeschlagen wird.

Die Denkfigur «Anwendung von Methoden» unterstellt eine bestimmte didaktische Wirklichkeit. Im zweiten Kapitel – «Methodisches Handeln im Modus der Analyse» – soll auf der Grundlage der Theorie des *Symbolischen Interaktionismus* diese didaktische Wirklichkeit eingeholt und zugleich der «Ort» des didaktischen Handelns für eine professionelle Analyse aufgeschlüsselt werden. Der damit eröffnete theoretische Hintergrund bildet die Basis für eine Beschäftigung mit den Fragen der Planung, Gestaltung und Durchführung von Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Wir werden hierzu – so viel können wir an dieser Stelle vorwegnehmen – freilich keine Bausteine und schon gar keinen Baukasten oder fertige Rezepte liefern können. «Methodisches Handeln» in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist zunächst ein Handeln im Modus der Analyse, und jede konkrete Situation will situativ gestaltet und bearbeitet werden. Je weiter man sich in das dichte Feld theoretischer und insbesondere sozialwissenschaftlicher Überlegungen begibt, desto komplexer werden die Zusammenhänge. Mit den Kapiteln 1 und 2 führen wir zunächst den Handlungsbegriff des *Symbolischen Interaktionismus* ein. Mit dem dabei entwickelten Interaktionsbegriff wird es uns möglich, die vielfältigen Handlungszusammenhänge in der konkreten Praxis zu beschreiben, zugleich offenbart diese Konzeption auch einen Mangel. Dem interaktionistischen Handlungsbegriff mangelt es in gewisser Weise an «Struktur».

Mit dem dritten Kapitel – «Von Handlungen und Praktiken» – weisen wir darum über den eingeführten Handlungsbegriff hinaus und entfalten einen strukturalistisch fundierten Begriff von Handlungsweisen. Der Praktikenbegriff mit seinen Implikationen ist elementar für unsere didaktischen Überlegungen, insofern Lernhandeln auf eine grundlegend andere Weise kontextualisiert werden kann, als es in klassischen pädagogischen Zusammenhängen üblich ist. Mit der Einführung des Praktikenbegriffs erhalten wir dann auch einen entscheidenden Schlüssel für das Tor zur «Didaktik der Selbstsorge».

Die «Didaktik der Selbstsorge» versteht sich als professionelle Grundlage für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das «Methodische Handeln» orientiert eine Gestaltungsoption für klassisch kursorische Settings. Didaktisches Ziel in solchen Settings ist die Planung und Gestaltung von Situationen, sodass «selbstsorgende Lernprozesse» möglich werden. Darüber hinaus orientiert die «Didaktik der Selbstsorge» aber auch eine Gestaltungsoption, die in dezentralen, individualisierten Varianten angeboten werden kann. Der Begriff der «Selbstlernarchitektur» hat sich vor diesem theoretischen Hintergrund als didaktisch-methodische Steuerungsform etabliert.

Diese Steuerungsform ist nicht zuletzt auch als Antwort auf eine zuweilen bloss programmatisch geführte Diskussion in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verstehen. In dieser geht es vorrangig um die Ablösung einer traditionell «fremdgesteuerten» Lernkultur. Dabei erscheint die Verheissung einer «selbstgesteuerten» Lernkultur zuweilen als neuer Fixstern am Himmel des didaktischen Denkens. Entgegen vielen anders lautenden Argumenten vertreten wir die Position, dass die bloss Reduktion von Steuerung aber nicht zu mehr Selbststeuerung führen kann. Eine differenzierende Auseinandersetzung mit den einschlägigen Argumenten zu einer fragwürdigen Gegenüberstellung entwickeln wir in Kapitel 4 – «Vom falschen Gegensatz zwischen Fremd- und Selbststeuerung».

Ausgehend von einem problematischen Selbststeuerungsbegriff, wählen wir den Begriff der «Selbstsorge», um unsere Vorstellungen von professionellen (Selbst-)Lern-Arrangements zu konkretisieren. Kapitel 5 eröffnet – verbunden mit einem Ausflug in die griechische Antike – die Perspektive auf einen didaktischen Gebrauch des Begriffs der

«Selbstsorge». Dabei bietet die Auseinandersetzung mit den «Technologien des Selbst» die Grundlage für die Fokussierung auf eine lerntheoretisch zentrale Dimension der «Didaktik der Selbstsorge»: auf die «reflexiven Praktiken».

Im Anschluss nehmen wir die bis dahin entwickelten Fäden noch einmal auf und stellen in Kapitel 6 die Konstruktions- und Entwicklungslogik «selbstsorgender Lernprozesse» vor. In Kapitel 7 wird diese Konstruktions- und Entwicklungslogik an einem konkreten Beispiel aus unserer didaktischen Praxis veranschaulicht. Mit diesen Ausführungen wollen wir praxisnah darlegen, wie vor dem erörterten theoretischen Horizont konkrete didaktische Situationen so miteinander konstelliert werden können, dass «selbstsorgende Lernprozesse» möglich werden.

Damit soll auch dem Anspruch dieser Schriftenreihe Rechnung getragen werden: aus der Praxis – für die Praxis. Die «Didaktik selbstsorgenden Lernens» ist kein «Elfenbeinturmkonzept», obwohl es theoretisch fundiert ist. Es ist ein aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung heraus entwickelter, theoretisch zur Sprache gebrachter didaktischer Aussagenzusammenhang, mit dem wir versuchen, didaktisches Handeln zu beschreiben, zu rekonstruieren, zu planen und «methodisch handelnd» zu realisieren.

Kapitel 1

Die Methodenfrage

Die Methodenfrage

Die Entwicklung einer «Didaktik der Selbstsorge» setzte etwa Mitte der 1990er-Jahre ein. Dabei ging es zunächst um theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, vor deren Hintergrund sich allmählich eine veränderte Auffassung von didaktischer Professionalität und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung abzeichnete.

Mit dem «Methodischen Handeln» in der Erwachsenenbildung bezeichnen wir zweierlei: Zum einen handelt es sich dabei um einen didaktischen Aussagenzusammenhang, der eine bestimmte analytische Lesart von didaktischen Phänomenen nahelegt. Darüber hinaus wird mit dem «Methodischen Handeln» in der Erwachsenenbildung aber auch eine konkrete Perspektive für das didaktische Handeln eröffnet. Dabei geht es um den Versuch, Planung, Gestaltung und Durchführung von Veranstaltungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Modus der Analyse zu ermöglichen (vgl. Forneck 2002).

Ausgangspunkt der Überlegungen war eine bestimmte «Lücke», die sich vor allem in der erwachsenenbildnerischen Ratgeberliteratur, aber auch in ausgefeilten erwachsenendidaktischen Entwürfen rekonstruieren lässt – eine Lücke, die sich zwischen didaktischem Schema, erwachsenenbildnerischer Methode und deren «Anwendung» auftut. Fragen wie «Warum hat die Methode denn nun dieses eine Mal hervorragend funktioniert und wirkt das andere Mal überhaupt nicht?» oder Aussagen wie «Die eingesetzten Methoden sollten die Teilnehmer weder unter- noch überfordern» weisen auf diese Kluft, auf diese Ungereimtheit in der Beziehung zwischen Methode und deren Gebrauch hin.

Mit dem «Methodischen Handeln» wird nun kein umfassendes didaktisches Konzept vorgestellt, mit dem sich alle didaktisch-methodischen Fragen oder Probleme wie mithilfe eines schönen Werkzeugkastens lösen lassen. Das «Methodische Handeln» zielt vielmehr in diese Lücke in der didaktischen Theoriebildung, die auch im folgenden Zitat aus einer aktuellen Einführung in «Didaktische Kompetenzen» zur Sprache kommt:

- › Jeder, der Lehrerfahrung besitzt, weiss, dass es keine Garantie für das problemlose Funktionieren bestimmter Methoden gibt. Daher kann man einige Gewissheit nur durch häufige Anwendung, Expe-

perimentieren mit Alternativen und eigene Erfahrung erlangen. Nicht zuletzt ist auch eine genaue Kenntnis der Lerngruppe und ihrer einzelnen Mitglieder erforderlich, da alle didaktischen Inszenierungen soziale und interaktionale Prozesse in Gang setzen. Denn es gibt letztlich keine «richtigen» oder «falschen» Methoden, sondern nur adäquate, funktionierende oder für bestimmte Zwecke und Situationen untaugliche.

(Hallet 2006, S.90)

Hallet spricht hier zum einen den relativ offensichtlichen Sachverhalt an, dass es für das einfache Funktionieren von Methoden keine Garantie gibt. Er weist aber auch darauf hin, dass jeder, der Lehrerfahrung besitzt, dies schon weiss – und spielt genau damit auf die angesprochene Lücke an. Die Erfahrung scheint also in diesem Punkt eine besondere Rolle zu spielen, und Erfahrung, so Hallet weiter, lässt sich nur über die Häufigkeit des didaktischen Handelns und das stetige Variieren und Experimentieren in der didaktischen Situation gewinnen. Die Erfahrung der Professionellen wird so zum Schlüssel professionellen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In der Tat scheint der Gedanke überzeugend, dass die Erfahrung, die ja nichts anderes ist als Handlungserfahrung, nicht einfach zu ersetzen ist und dass ein Mehr an Erfahrung einen Vorteil gegenüber einem Weniger an Erfahrung darstellt. Zugleich ist es für die Professionalisierung der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen oder tätig Werdenden wenig hilfreich, die Erfahrung als zentrales Kriterium von Professionalität zu kennzeichnen, insofern Erfahrung immer individuell erworben und verarbeitet wird. Das professionelle didaktische Geschehen bleibt auf diese Weise die *Black Box* der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Nun behauptet das «Methodische Handeln» keineswegs, dass Erfahrung überflüssig wäre oder keine Rolle spielen würde. Allerdings soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es uns nicht hinreichend erscheint, professionelles Handeln bzw. die Qualität professionellen Handelns über die jeweils schon gemachten Erfahrungen zu erklären. Das «Methodische Handeln» stellt jedoch in gewisser Weise ein analytisches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem sich didaktische Situationen planen, analysieren und rekonstruieren lassen. «Methodisches Handeln» ist insofern kein Ersatz für über

Erfahrung gewonnene Handlungskompetenzen und -routinen, aber es bietet ein Werkzeug an, mit dem didaktische Situationen beschreibbar werden. Es wird also eine theoretisch gestützte, professionelle Möglichkeit angeboten, didaktisches Handeln zur Sprache zu bringen.

Zunächst ist es das Verhältnis zwischen Methode und deren Gebrauch, das in didaktischem Sinne «irgendwie» schon immer kompliziert ist. Mit der Konzeption des «Methodischen Handelns» hat Forneck eine didaktische Spur eröffnet, die von ebendieser Komplikation ausgeht. Die Konzeption des «Methodischen Handelns» liefert in gewissem Sinne eine Antwort auf dieses komplizierte Verhältnis, das nichts anderes ist als «das Verhältnis von Situativität und Struktur erwachsenenbildnerischen Handelns» (Forneck 2002, S.91). Sowohl als didaktische Theoretikerin als auch als didaktischer Praktiker gehen wir im Folgenden davon aus, dass sich das Verhältnis zwischen Methode und deren konkretem Gebrauch im didaktischen Handeln durchaus beschreiben lässt.

Vielleicht bleibt das Verhältnis dabei ein kompliziertes und damit keines, das sich eignet, in Handlungsanweisungen und -rezepte übersetzt zu werden. Wenn sich aber solche Handlungsanweisungen, die einfach funktionieren, für die Arbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht geben lassen – und davon gehen wir aus –, dann hat dies einen Grund, und diesem Grund versuchen wir im ersten Abschnitt unseres Buches nachzuspüren.

Um das «Methodische Handeln» näher zu skizzieren, schliessen wir zunächst an eine klassische didaktische Frage an: Wie kann etwas in einem Lehr-Lern-Zusammenhang so gestaltet werden, dass sich der Inhalt, der in diesem Zusammenhang verhandelt wird, den Lernenden möglichst umfassend erschliesst?

Wir haben es dabei mit der Frage nach dem Zusammenhang und der Ordnung des didaktischen Dreiecks zu tun (vgl. dazu z. B. Forneck 2004, S.7).

Das didaktische Dreieck beschreibt die Beziehung zwischen dem Professionellen bzw. der Profession, dem oder den Lernenden und dem Inhalt. Je nachdem, ob ein Aspekt in diesem Dreieck ins Zentrum gerückt wird, je nachdem also, ob die Didaktik von den Inhalten her, von den Lernenden ausgehend oder von der Profession her gedacht wird,

je nach der Bestimmung dieses Verhältnisses variiert das, was didaktisch und methodisch «en vogue» ist (Ludwig 2006, S.99f.). Prinzipiell geht es dabei immer um die didaktische Relationierung von Profession, Lernenden und Inhalt.

Unabhängig von der je aktuellen Ausrichtung zeichnet sich das didaktisch-methodische Handeln insbesondere dadurch aus, dass es dieses Verhältnis professionell organisiert. Aufgabe der Profession ist es demnach, sich mit den Lernenden und einem Inhalt in ein Verhältnis zu bringen.

Um die Beziehung zwischen Inhalt und Lernenden sowie den Professionellen so zu gestalten, dass Lernen möglich oder wahrscheinlich wird, werden Inhalt und sozialer Raum unter Berücksichtigung verschiedener Rahmenbedingungen organisiert. In der Regel werden unter solchen kursorischen bzw. das Lehr-Lern-Geschehen beeinflussenden Rahmenbedingungen Variablen wie die Träger und die Institution, die Zielgruppe, die Adressaten und Teilnehmenden, deren Einkommensverhältnisse, Bildungsstand, Lebensstile sowie Zeit und Ort des Lehr-Lern-Geschehens genannt.

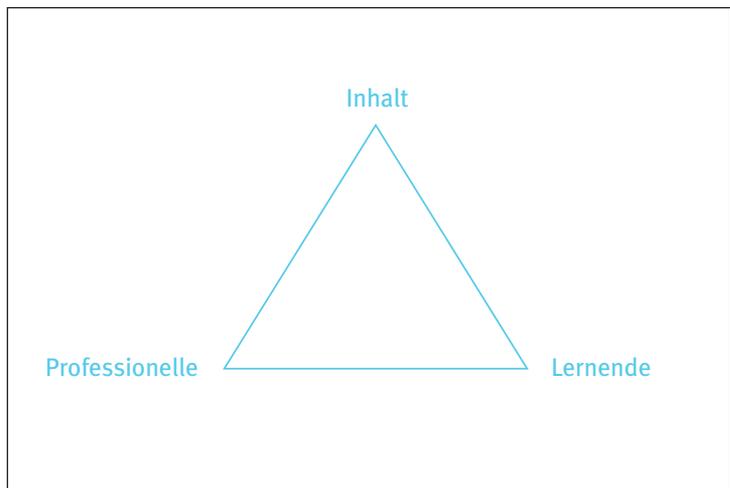


Abbildung 1

Die Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat nun vor allem die Aufgabe, theoretische Aussagenzusammenhänge zu entwickeln, mit denen sich dieses Lehr-Lern-Geschehen beschreiben lässt. Über die Beschreibung dieses Geschehens hinaus soll mithilfe der Didaktik die Planung des Lehr-Lern-Geschehens möglich werden. Als ein wesentlicher Bestandteil dieser Planung und Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens werden spätestens seit den 1960er-Jahren die Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschrieben (vgl. Lehner 1989, S.126ff.). Mit der Methode wird also das Verfahren – klassisch würde man sagen, der Weg – bezeichnet, mit dem ein Inhalt in einem Lehr-Lern-Geschehen bearbeitet, also gelernt werden soll. In einem historisch-systematischen Überblick definiert Lehner Methode als die «Bezeichnung für Versuche, die objektiv-gegenständliche mit der subjektiv-individuellen Seite des Lehr-Lern-Prozesses unter der Massgabe pädagogischer Intentionalität kriterienorientiert in Beziehung zu setzen» (Lehner 1989, S.17).

Seit den 1960er-Jahren sind eine Vielzahl von erwachsenendidaktischen Systematisierungsversuchen und Methodenratgebern entwickelt worden, die die Frage nach Planung und methodischer Realisierung didaktischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufnehmen (um nur einige wenige Beispiele zu nennen: Pöggeler 1964; Müller 1982; Knoll 1991; Tietgens 1992; Brokmann-Nooren et al. 1994; Geissler 1995; Günther/Sperber 1995; Arnold et al. 1999; Siebert 2000; Siebert 2007).

In dieser didaktischen Literatur werden häufig didaktisch-methodische Handlungsanleitungen und Handlungsrezepte vorgelegt, mit denen sich die didaktische Praxis erfolgreich realisieren lassen soll (vgl. z.B. Arnold et al. 1999; Ballewski et al. 1979; Grell/Grell 1983). Es werden z.B. Methoden vorgestellt, wie sich der Anfang eines Kurses positiv gestalten lässt, oder solche, mit denen die Teilnehmenden sich kennenlernen und Gruppen arbeitsfähig werden können. Es werden ebenso Methoden zur effektiven Durchführung von Diskussionsrunden angeboten wie solche zum Einsatz von Kleingruppenarbeit. Der Einsatz von Methoden hat dabei offenbar zum Ziel, das didaktische Lehr-Lern-Geschehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung so zu gestalten, dass es möglichst unproblematisch abläuft. Es scheint vor allem darum zu gehen, Schwierigkeiten und Störungen möglichst

zu vermeiden, indem diese durch den Einsatz der richtigen Methoden und Techniken beseitigt oder bekämpft werden (vgl. z.B. Bader 1979, zitiert bei Geissler 1995, S. 151ff.).

Über diese Funktion von Methoden lässt sich zugleich ein ganz bestimmter Auftrag, das professionelle Mandat von Kursleiterinnen oder Dozenten in der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich machen. Die Professionellen haben, einem solchen Verständnis zufolge, die Aufgabe, mithilfe der geeigneten Wahl von Methode und Sozialform Lernprozesse bei den am Lehr-Lern-Geschehen Teilnehmenden nahe-zulegen oder zu steuern. Die Literatur bietet dazu bemerkenswert differenzierte Schemata und Systematisierungen an. Mit diesen lässt sich ableiten, welche Methode sich für welchen Zweck in welcher Phase für welche Zielgruppe eignet, bis hin zu unmissverständlichen Vorschlägen, wie man sich auf bestimmte Schwierigkeiten im Unterricht vorbereitet, z.B. indem man «Füllalternativen» vorbereitet, falls man «mit seinem Stoff mal früher fertig als geplant» werden sollte (Ballewski et al. 1979, S. 60).

Auf gewisse Weise wird so unterstellt, dass zwischen einer Methode und ihrer Anwendung ein linearer Ableitungszusammenhang besteht, als liesse sich eine vorgeschlagene Methode, zum Beispiel ein bestimmtes Kennenlernspiel, einfach in der Praxis, das heisst in einer konkreten Situation anwenden.

So weit, so gut, könnte man sagen, insofern die Nachfrage nach solche Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung, gemessen an der Bandbreite und Vielfalt der Ratgeberliteratur, gross zu sein scheint. «Man will etwas Konkretes in Händen haben. Man will wissen, wie es gemacht wird» (Müller 1982, S. 16). Unmittelbar auf diese Ausgangslage bezogen, fragt Müller nun aber weiter: «Reicht das aus? Müsste ich nicht auch wissen, warum ich trotz guter Methode in der Veranstaltung gescheitert bin? Warum greift dieselbe Methode einmal, und das andere Mal ist sie wirkungslos?» (ebd., S. 16).

Die Anwendung einer Methode, auch einer «guten» Methode, garantiert offensichtlich noch nicht die gewünschte oder erwartete Wirkung. Aber warum? Sind die Teilnehmenden schuld? Bin ich als Dozent schuld? Habe ich die Methode falsch angewendet?

Auf diese Fragen lässt sich theoretisch u.a. mit Luhmann und Schorr antworten: Methoden lassen sich in pädagogischen Handlungszusam-

menhängen nicht anwenden, weil das pädagogische Handeln einer doppelten Kontingenz unterworfen ist. «Doppelte Kontingenz» meint hier nichts anderes, als dass sowohl die Professionellen als auch die Lernenden wissen, dass sie selbst jeweils anders handeln könnten und dass die jeweils anderen ebenso anders handeln könnten. «Beide wissen, dass beide wissen, dass man auch anders handeln kann» (Luhmann/Schorr 1988, S. 121). Diese doppelte Kontingenz impliziert ein Technologiedefizit der Pädagogik bzw. der Didaktik und damit auch der Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Anders als oft angenommen, machen Luhmann und Schorr nun der Pädagogik bzw. der Didaktik das angesprochene Technologiedefizit nicht zum Vorwurf, sie beschreiben es vielmehr als Bedingung des didaktischen Handelns. Didaktisches Handeln ist *notwendigerweise* ein Handeln, das einem Technologiedefizit unterliegt, da es unter Bedingungen einer doppelten Kontingenz stattfindet.

Im Durchgang durch die methodisch-didaktische Ratgeberliteratur entsteht nun aber zuweilen der Eindruck, dass diese Bedingung pädagogischen und didaktischen Handelns als systematische nicht erkannt, sondern bloss bedauert wird und als zu Überwindende gilt. Die Qualität der Ratgeber scheint dann darin zu bestehen, dass das Technologiedefizit systematisch ignoriert wird, zugunsten der Vorstellung von Machbarkeit und Kontrollierbarkeit.

In der aufgeklärten Didaktik- und Methodenliteratur werden didaktische Modelle, Schemata und Methoden zwar auch nahegelegt, verbunden allerdings zugleich mit einem Hinweis, wonach diese Schemata *nicht schematisch gebraucht* werden sollen (vgl. z.B. Tietgens 1992). Diese Hinweise stellen das für die Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung konstitutive Technologiedefizit in Rechnung. Methoden lassen sich nicht einfach anwenden, mindestens nicht in dem Sinne, dass sich mit einer Methode etwas Bestimmtes erreichen oder umsetzen liesse.

Woher weiss aber ein Professioneller in der Erwachsenen- und Weiterbildung, wann eine Methode sinnvoll oder angemessen eingesetzt werden kann? Arnold stellt einige Kriterien zur Verfügung, mit denen die Auswahl der richtigen Methode erleichtert werden kann. Eine Methode ist dann adäquat, wenn sie die Gegenstandsbearbeitung ermöglicht und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angemessen ist. Darüber

hinaus soll sie idealerweise – unter den Bedingungen des «Lebenslangen Lernens» – die Selbstständigkeit, mithin die Selbstbestimmung und die Lernkompetenzen der Lernenden fördern (Arnold et al. 1999, S.102ff).

Wann also, so möchte man fragen, ist eine Methode eine gute Methode? Eine Methode ist dann eine gute Methode, wenn sie gegenstands- und teilnehmeradäquat ist, wenn sie den Teilnehmenden die Entwicklung von Lernkompetenzen ermöglicht. Aber wann, so drängt die Frage weiter, ist eine Methode gegenstands- und teilnehmeradäquat? Wann fördert eine Methode die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen? Welche Kriterien wären nötig, um diese Angemessenheit zu bestimmen? Welches Verhältnis, so liesse sich grundsätzlicher und aus einer anderen Perspektive fragen, besteht eigentlich zwischen Methode und ihrem Einsatz? Warum «funktioniert» die Methode das eine Mal, und beim nächsten Mal funktioniert sie nicht?

Die erfahrenen Dozierenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung antworten, auf ihr grosses Erfahrungswissen zurückgreifend, auf solche Fragen oft erstaunlich differenziert. Aber was tun, wenn auf dieses Erfahrungswissen noch nicht zurückgegriffen werden kann? Aus einer praktischen Perspektive gesehen, besteht das Problem darin, dass die erfahrene Dozentin die Angemessenheit einer Methode über ihre Erfahrung bestimmen kann und der unerfahrene Trainer dieses eben nicht kann und ihm die Lektüre der didaktischen Handreichungen ebenfalls keine Handlungssicherheit gibt. Es scheint, als sei das zentrale Dilemma noch nicht hinreichend gelöst, wenigstens insofern nicht, als ein entscheidender Aspekt in der Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens noch nicht berücksichtigt ist. Was heisst es denn eigentlich, dass eine Methode funktioniert, dass sie wirkt oder greift?

Erst wenn es gelingt, den Zusammenhang zwischen der Methode und dem Ort, an dem sie wirken soll, aufzuschlüsseln, besteht Aussicht, die Frage nach der Wirkung von Methoden und – noch entscheidender – nach dem Verhältnis zwischen einer Methode und deren «Anwendung» in der Praxis analysieren zu können.

«Methodisches Handeln» setzt nun genau an dieser Stelle ein, mit der Frage nach dem Verhältnis von Methode und ihrem angemessenen Gebrauch. Das «Methodische Handeln» schlägt einen bestimmten Umgang mit Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor,

einen Umgang, der ein bestimmtes Problem aufnimmt und reflektiert: Wie lassen sich die Wirkungen von Methoden nachvollziehen? Welche Faktoren wirken auf den Gebrauch von Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung?

Aber noch einmal zurück zur Frage des Einsatzes von Methoden. Wozu werden Methoden eingesetzt? Was ist die zugeschriebene Funktion von Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Mit Ballewski et al. liesse sich sagen, dass Methoden ein Element sind, um die Lern-effizienz zu erhöhen (Ballewski et al. 1979, S.60). Müller wiederum versteht Methoden als «planmässige Handlungs- bzw. Aktionsweisen und Organisationsformen, mit denen in optimaler Weise versucht wird – unter den jeweiligen Situationsbedingungen –, Probleme anzugehen, Aufgaben zu bewältigen und gesteckte Ziele zu erreichen» (Müller 1982, S.28).

Methoden lassen sich – mit anderen Worten – beschreiben als Verfahren, mit denen Probleme und Aufgaben gelöst und Ziele erreicht werden. Diese Beschreibung ist mehrfach bedeutsam, insofern sie deutlich macht, dass das Lehr-Lern-Geschehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung *kein zielloses Geschehen* ist. Vielmehr wirken in ihm verschiedene «Ziele» aufeinander ein. Nämlich die *professionellen Ziele* (didaktische Ziele) und die *Ziele der Teilnehmenden*, die mit den didaktischen nicht übereinstimmen müssen und sehr vielfältig sein können. Mithilfe einer Methode sollen die professionellen didaktischen Ziele realisiert werden.

In einem für unsere Überlegungen bemerkenswerten Einschub weist Müller in seiner Bestimmung der Methoden auf ein interessantes Spezifikum hin. Methoden sind Verfahren, um etwas zu bearbeiten oder etwas zu erreichen – dies aber unter ganz bestimmten *Bedingungen*, nämlich unter den «jeweiligen Situationsbedingungen». Mit dem Verweis auf die Bedingungen des Einsatzes von Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird auf ein konstitutives Merkmal professionellen Handelns hingewiesen: Menschliches Handeln – und damit auch professionelles, didaktisch-methodisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung – findet immer in *Situationen* statt. Diese Aussage ist, wie wir zu zeigen versuchen, sehr weitreichend in ihren Wirkungen und ihrer Bedeutung für die Didaktik im Allgemeinen und das «Methodische Handeln» im Besonderen.

Vergegenwärtigen wir uns dazu einige «klassische» didaktische Lehr-Lern-Arrangements. In der erwachsenendidaktischen Methodenliteratur werden gelegentlich bestimmte Interaktionsformen über die «Ordnung des Raumes» erklärt. Dabei ist es mittlerweile in weiten Teilen der didaktischen Literatur zur Erwachsenen- und Weiterbildung Konsens, dass das klassische «Frontalschema» zugunsten einer kommunikativeren Anordnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgegeben werden soll, um die Lernenden stärker zu aktivieren.

Betrachten wir die «Ordnung des Raumes» in einem klassischen «Frontalschema» und die damit verbundenen Implikationen einmal genauer. Diese «Ordnung des Raumes», wie sie in Abbildung 2 dargestellt ist, weist eine eindeutige Orientierung ihrer Elemente auf. Die Tische der Lernenden sind so gestellt, dass die daran Sitzenden alle zugleich in dieselbe Richtung blicken können. Die Blickrichtung geht von den Teilnehmenden hin zur Dozentin und über diese hinaus zur Tafel, als dem Medium, mit dem Inhalte sichtbar gemacht werden können.

Während die Teilnehmenden «hinter» ihren Tischen sitzen, steht oder sitzt die Dozentin zwischen Tafel und «Dozentinnenpult».

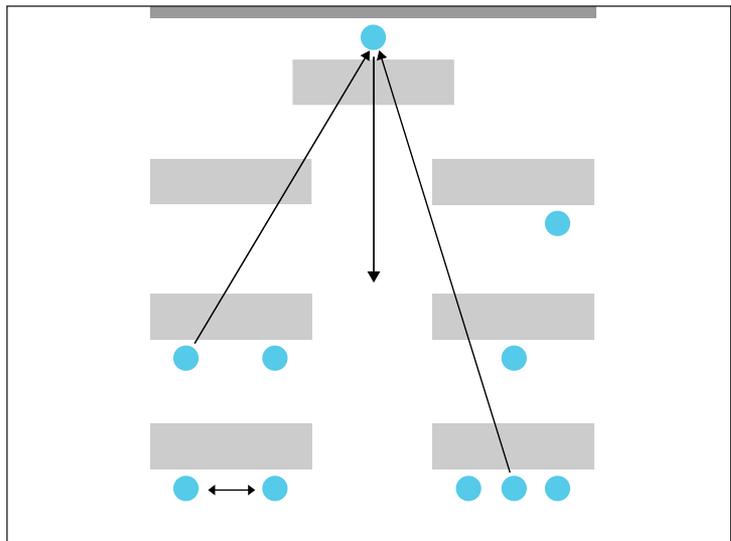


Abbildung 2

Diese Anordnung ist weder zufällig noch ohne Bedeutung, zeigt sie doch an, wer das Medium «Tafel» gebrauchen soll und über die hierzu notwendigen Inhalte verfügt. Darüber hinaus steht der Tisch zwischen der Dozentin und dem Rest des Raumes. Die Dozentin hat mehr Raum zur Verfügung und kann sich in diesem «frei» bewegen.

Die Platzierung des Dozentinnenpultes, das in früheren Zeiten zusätzlich noch erhöht im Raum «thronte», verweist auf das ungleiche Verhältnis zwischen den Teilnehmenden und der Dozentin. Die Verteilung der an den Tischen sitzenden Teilnehmer und Teilnehmerinnen ist ebenfalls nicht bedeutungslos. In der Regel sitzen zwei Teilnehmende nebeneinander an einem Tisch, manche Teilnehmende sitzen auch allein im Raum, zum grösseren Teil sitzen alle mit einer Art «Sicherheitsabstand» zur Dozentin. Die durch die räumliche Ordnung nahegelegten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sind recht eindeutig. Die nahegelegten Interaktionslinien verlaufen von dem jeweiligen Teilnehmenden zur Dozentin. Diese räumliche Anordnung privilegiert also ganz bestimmte Interaktionen. Die «Ordnung des Raumes» legt die Fokussierung auf die Dozentin als Zentrum der «Lernumgebung» nahe.

Aber kennen wir nicht alle Situationen oder lassen sich nicht leicht Situationen imaginieren, in denen trotz dieser «Ordnung des Raumes» ganz andere Interaktionen stattfinden?

Betrachten wir ein zweites, den meisten von uns vertrautes Arrangement (vgl. Abb. 3, S. 22): den Stuhlkreis. Eine solche «Ordnung des Raumes», also der im Raum verteilten Elemente, legt wiederum bestimmte Interaktionen nahe. Mit dem Stuhlkreis haben die Teilnehmenden inklusive der Dozentin scheinbar alle die gleiche Position zueinander.

Mit einem solchen Arrangement wird vielleicht nicht die Egalität aller Beteiligten nahegelegt – obwohl auch dies sein könnte –, es werden aber über den Sitzkreis andere Interaktionslinien im Vergleich zum Frontalschema privilegiert. Bezogen auf die Kommunikation und Interaktion, können in diesem Arrangement alle alle sehen, ohne die eigene Position verändern zu müssen.

Das heisst, diese «Ordnung des Raumes» legt die Kommunikation und Interaktion aller Beteiligten nahe. Zugleich sind auch hier wieder leicht Situationen denkbar, in denen genau das nicht geschieht. Man möchte im Anschluss an Müller fragen: Warum greift dasselbe Situationssetting das eine Mal und das andere Mal nicht?

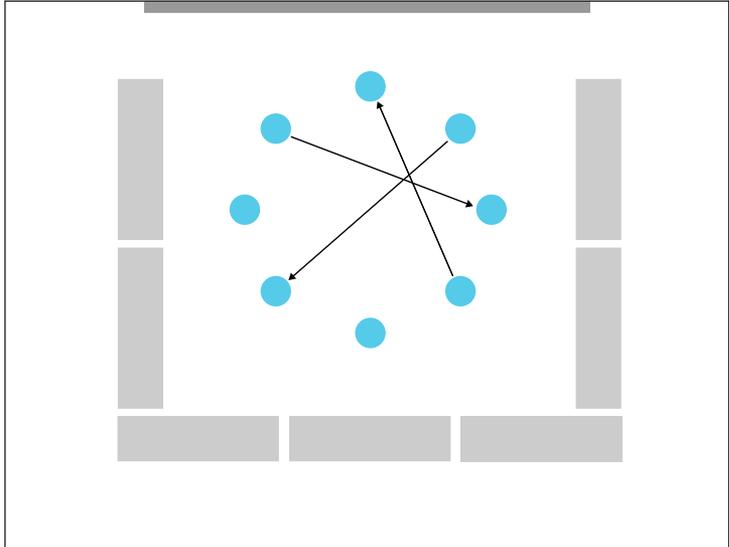


Abbildung 3

Unserer Auffassung nach ist die Antwort auf diese Frage in dem hier zu entwickelnden Situationsbegriff und den damit verbundenen Implikationen aufgehoben. Mit diesen kurzen Erläuterungen zu zwei typischen «Ordnungen des pädagogischen Raumes» könnte etwas Bestimmtes sichtbar geworden sein. Diese Ordnungen lassen sich als Aspekte der objektiven Bestimmungen von Situationen beschreiben, ähnlich wie die Zeit oder die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen ein Kurs, ein Lehr-Lern-Geschehen stattfindet. Aber zugleich deutet die Beschreibung bzw. der interpretative Blick auf die «Ordnungen des pädagogischen Raumes» an, dass diese Ordnungen eine Situation nicht determinieren.

Wie lässt sich diese Aussage aus den skizzierten Beispielen rekonstruieren? Die «Ordnung des Raumes» als klassische Lehr- bzw. Frontalstruktur legt über die Ordnung der Möbel und Gebrauchsgegenstände im Raum eben bestimmte Interaktionen nur nahe. Die tatsächlich stattfindenden Interaktionen sind aus der «Ordnung des Raumes» nicht zwingend ableitbar. Mit dieser Ordnung wird die Orientierung auf die Dozentin und das von ihr beherrschte Medium «Tafel» nicht einfach festgeschrieben. Vielmehr lassen sich viele Situationen denken

– und wir alle kennen solche Situationen –, in denen «trotz» der frontal ausgerichteten «Lernumgebung» vielfältige Interaktionen zwischen den Teilnehmenden möglich und sogar didaktisch erwünscht sind. Die «Ordnung des Raumes» determiniert also die in diesem Raum stattfindende Situation nicht. Sie ist aber trotzdem nicht bedeutungslos hinsichtlich der didaktischen Wirklichkeit.

Was mit dem «Methodischen Handeln» nun in den Blick gerät, ist die Situation, die durch diese Ordnung und mit ihr vorstrukturiert, zugleich aber nicht determiniert wird. Was bedeutet das? Die objektiven Bedingungen einer Situation in der Erwachsenen- und Weiterbildung (und natürlich gilt dies für Situationen ganz prinzipiell) sind nicht hinreichend, um eine Situation angemessen beschreiben und mit der Beschreibung verstehen zu können. In jeder immer schon durch irgendwelche objektiven Bedingungen vorstrukturierten Situation entfaltet sich die Wirkung dieser (Vor-)Struktur nicht einfach determinierend, sondern in Abhängigkeit von der darin stattfindenden Interaktion. Eine Situation wird also nicht alleine determiniert durch ihre objektiven Bedingungen, und sie wird ebenfalls nicht alleine determiniert durch die an der Situation beteiligten Personen bzw. deren Kommunikation und Interaktion. Eine Situation lässt sich vielmehr beschreiben als Konstellation – und insofern eben als vielschichtiges Interaktionsgeflecht.

Eine Situation ist die je konkrete und einzigartige Realisierung einer Konstellation über die Interaktionen der an der Situation unter bestimmten Bedingungen und Umständen teilhabenden Personen. In dieser Aussage liegt eine Antwort auf die oben gestellte Frage, warum die Methode einmal wirkt und ein anderes Mal unwirksam bleibt. Methoden lassen sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht einfach anwenden. Das Verhältnis von Methode und ihrem Gebrauch in Situationen bleibt über die Bedingungen, in denen Interaktionen realisiert werden, «kompliziert».

Hermann Forneck hat dieses Verhältnis problematisiert und die Hinweise in der didaktischen Literatur zum nicht schematischen Gebrauch didaktischer Schemata systematisch als «Dekonstruktionsaufforderung» verstanden (vgl. Forneck 2002). Entgegen einem ersten Augenschein wird in der didaktischen Literatur das Problem der Passung zwischen Methode und konkreter Handlung mancherorts zwar aufgenommen, nicht aber theoretisch reflektiert. An dieser Stelle setzt das

«Methodische Handeln» als didaktischer Aussagenzusammenhang ein und greift analytisch auf den Ort menschlichen Handelns zu: auf die Situation und mit der Situation auf die Interaktion.

Kapitel 2

Methodisches Handeln im Modus der Analyse

Methodisches Handeln im Modus der Analyse

Im nun folgenden Abschnitt gilt es, die konstitutiven Aspekte der in Situationen realisierten Interaktionen in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive bildet die Grundlage für die Entwicklung eines theoretisch fundierten Instrumentariums zur Analyse, Antizipation und Rekonstruktion professionellen Handelns in didaktischen Situationen. Zugleich ist sie die Folie, die es uns ermöglicht, methodisches Handeln angemessen komplex planen und analysieren zu können.

Menschliche Interaktionen finden in Situationen statt. Menschliches Handeln findet immer in Situationen statt und kann beschrieben werden als der Versuch, über Handlungen Situationen zu «lösen». Versuchen wir, diesen Sachverhalt an einem Beispiel nachzuvollziehen.

- › Stellen Sie sich vor, Sie gehen den Korridor einer Weiterbildungseinrichtung, in der Sie arbeiten, entlang. Stellen Sie sich weiter vor, dass Ihnen eine Ihrer Kolleginnen aus einem der an den Flur angrenzenden Büros zuwinkt und Ihnen über das Winkzeichen zu verstehen gibt, dass Sie doch bitte zu ihr kommen möchten. Sie kommen ihrer Geste nach und gehen entgegen Ihrer ursprünglichen Absicht zu Ihrer Kollegin ins Büro.

Wir haben es hier mit einer auf den ersten Blick sehr einfachen Situation zu tun, in der die beiden Beteiligten über ihre Interaktion die Situation, in der sie miteinander interagieren, «gelöst» haben. Später werden wir sehen, dass es sich hierbei um eine symbolische Interaktion handelt und dass diese sich mithilfe ganz bestimmter Kriterien beschreiben lässt.

Zunächst gehen wir aber noch einmal einen Schritt zurück. Menschliches Handeln, sagten wir, findet in Situationen statt, und wir versuchen, in der Interaktion die Situation – vielleicht liesse sich auch sagen: die Aufgabe –, die uns die Situation stellt, zu «lösen». Diese letzte Beschreibung führt uns allerdings leicht in die Irre, da sie unterstellt, dass wir der Situation gegenüberstehen. Eine Situation zeichnet sich aber gerade dadurch aus, dass sie erst mit uns und durch uns bzw. unsere (symbolischen) Interaktionen entsteht und keine Qualität jenseits dieser (symbolischen) Interaktion hat. «Von Situation kann also erst

dann gesprochen werden, wenn die Individuen Interaktionen verwirklichen» (Forneck 2002, S. 97).

Nun ist diese Bestimmung des Situationsbegriffs noch nicht hinreichend. Wie in unserem Beispiel vielleicht deutlich geworden ist, finden diese durch Individuen verwirklichten Interaktionen nicht in einem unstrukturierten Raum statt. Auch das wenig komplexe Beispiel eines Zusammentreffens mit einer Kollegin im Büro einer Weiterbildungseinrichtung bedarf der näheren Bestimmung, damit sich eine Situation angemessen beschreiben lässt. Die Situation kann beschrieben werden als der «raum-zeitlich strukturierte und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzte Komplex von objektiven Bestimmungen eines sozialen Beziehungsgefüges» (Dreitzel, zitiert nach Forneck 2002, S. 97). Zugleich sind die «objektiven Bestimmungen» nicht unabhängig von den subjektiven Bedingungen der beteiligten Individuen zu denken. Analysieren wir das eingeführte Beispiel: Die erste «objektive Bestimmung», mit der wir es zu tun haben, ist die Bestimmung des «Sie», also eines Individuums, eines handelnden Subjekts. Auf die Problematik des Terminus «handelndes Subjekt» gehen wir später noch einmal ein (vgl. Kapitel 4). Neben diesem ersten Element der Situation erhält die Situation eine zweite Bestimmung, nämlich den Korridor, den die erste Person entlanggeht. Die objektive Bestimmung «Korridor» wird noch weiter spezifiziert, da es sich nicht um irgendeinen Korridor handelt, den die erste Person entlanggeht, sondern um einen in der Weiterbildungseinrichtung, in der die Person arbeitet.

Diese Bestimmung ist weitreichend, insofern sie uns eine Reihe weiterer Annahmen möglich macht, etwa hinsichtlich der Vertrautheit der Person A mit dem Ort, an dem sie sich bewegt. Aber wir erhalten noch mehr «objektive Bestimmungen». Es wird in der Beschreibung eine zweite Person eingeführt (Person B). Diese Person bekommt weitere Attribute, sie wird mit einer weiteren Qualität spezifiziert, indem sie als Kollegin vorgestellt wird.

Nun lässt sich wohl unmittelbar erkennen, dass diese «objektiven Bestimmungen» nicht unabhängig von den beteiligten Individuen funktionieren. Zwar gibt es den konkreten Korridor, der den räumlichen Rahmen repräsentiert, auch ohne die an der Situation Beteiligten. Aber er erhält seine spezifische Bedeutung erst durch die beteiligten Individuen und die sie verbindende «Beziehung». Erst durch die Be-

teiligten wird er zum Schauplatz einer symbolischen Interaktion unter Kolleginnen. Durch die Bestimmung der Situation, durch die an ihr beteiligten Individuen und deren jeweilige Absichten erhält eine Situation erst das, was sie als konkrete und einmalige kennzeichnet: eine spezifische Bedeutung.

Situationen sind demzufolge der Ort, an und in dem menschliches Handeln geschieht, sie sind der Ort, wo Interaktionen realisiert werden. Diese Bestimmung gilt auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch sie konstituiert sich in Situationen, realisiert ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit über Interaktionen in Situationen.

Didaktisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann in der Folge als eine spezifische Form des Handelns beschrieben werden. Ein Handeln, über das in Situationen bestimmte symbolische Interaktionen realisiert werden sollen, die bestimmte Prozesse nahelegen: Lernprozesse.

Nun sind wir in der Lage, eine erste und vorläufige Bestimmung unseres Begriffs des «Methodischen Handelns» vorzunehmen: «Methodisches Handeln» ist, wie jedes professionelle didaktische Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung, notwendig absichtsvolles Handeln. Ein Handeln, durch das Situationen auf ein Ziel hin gestaltet und strukturiert werden, dass nämlich didaktische Situationen über sich hinausweisen und Anschlusssituationen ermöglichen, in denen die als Lernende an der Situation Teilhabenden Lernprozesse realisieren können.

Schon in der zuletzt gebrauchten Formulierung wird deutlich, dass trotz der professionellen Intentionalität in jedem didaktischen Setting immer die Lernenden es sind und bleiben, die Lernprozesse realisieren. Auch im – in den vergangenen Jahren viel gescholtenen – Vermittlungsszenario, also in einem «klassisch» frontal ausgerichteten Setting, sind die Lernenden diejenigen, die selbst lernen.

An dieser Stelle greifen wir mit dem *Symbolischen Interaktionismus* auf eine sozialwissenschaftliche Theorie zurück, die uns das Instrumentarium zur Verfügung stellt, das es uns erlaubt, zu beschreiben und zu analysieren, was in Situationen geschieht.

Der Symbolische Interaktionismus ist die Theorie symbolischer Interaktionen. Mit dieser tautologischen Aussage ist noch nicht viel gewonnen, solange wir nicht wissen, was «symbolische Interaktionen» sind.

Der Symbolische Interaktionismus ist aber nicht nur eine Theorie, mit der sich bestimmte Interaktionen beschreiben und interpretieren lassen. Es handelt sich um einen theoretischen Komplex, der über eine bestimmte Auffassung von «symbolischen Interaktionen» eine Identitätstheorie – also einen kohärenten Aussagenzusammenhang zur Frage, wie Identität entsteht und wie sie über die Zeit entwickelt und aufrechterhalten werden kann – und zugleich eine Gesellschaftstheorie entfaltet hat (vgl. Mead 1995).

Auf die Gesellschafts- und Identitätstheorie des Symbolischen Interaktionismus können wir an dieser Stelle nicht eingehen. Erinnern wir uns kurz: Wir gingen davon aus, dass das menschliche Handeln in Situationen stattfindet. Dieses menschliche Handeln wird mit dem Symbolischen Interaktionismus über drei Prämissen näher bestimmt.

- › «Die erste Prämisse besagt, dass Menschen «Dingen» gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter «Dingen» wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen.
- › Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.
- › Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.»

(Blumer 1973, S. 81)

Betrachten wir die drei Prämissen noch einmal genauer und vergegenwärtigen wir sie uns über ein Beispiel. «Wir handeln», so die erste Prämisse, ««Dingen» gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen (...), die diese Dinge für uns besitzen.»

Nehmen wir dazu ein sehr einfaches Beispiel: Stellen Sie sich vor, Sie stehen während eines Seminars vor einer Gruppe von Teilnehmenden und möchten einen bestimmten Inhalt, sagen wir die erste Prämisse des Symbolischen Interaktionismus, auf einem Flipchart festhalten (wahlweise einer Tafel, einem Whiteboard usw.). Sie greifen zu einem Stift und schreiben auf das Flipchart.

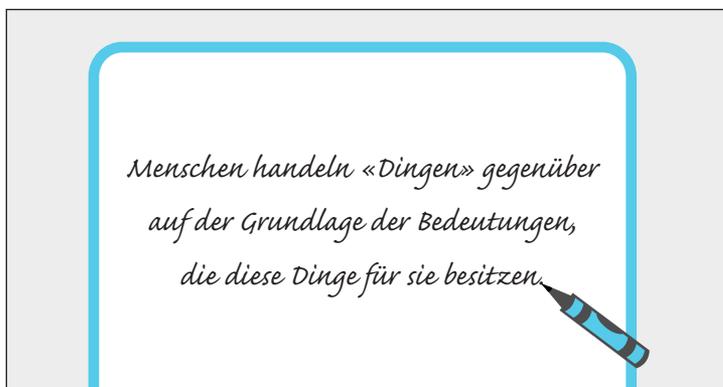


Abbildung 4

In einem solchen Moment haben Sie selbst einer ganzen Reihe von «Dingen» gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen gehandelt. Sie haben gegenüber den anwesenden Menschen auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Menschen für Sie haben – hier z. B. als Teilnehmerinnen und Teilnehmer – gehandelt. Sie haben gegenüber dem Flipchart auf der Grundlage einer ganz bestimmten Bedeutung gehandelt, nämlich der, dass es ein «Ding», ein Präsentationswerkzeug ist, auf dem man etwas visualisieren kann. Und Sie haben nicht zuletzt gegenüber einem Stift als einem ihnen bedeutungsvollen «Ding» gehandelt. Die Bedeutung war dabei nicht unspezifisch, sondern vielmehr sehr spezifisch. Dem «Ding», das wir Stift oder Moderationsmarker nennen, gegenüber handeln wir auf der Grundlage der Bedeutung «Schreibwerkzeug», das geeignet ist, ein Flipchart in einer bestimmten Art zu beschreiben oder zu bemalen, dass viele Menschen zugleich das Geschriebene oder Gemalte sehen bzw. lesen können. Denken wir zurück an das Beispiel der Begegnung zweier Personen in der Weiterbildungseinrichtung:

- › Stellen Sie sich vor, Sie gehen den Korridor einer Weiterbildungseinrichtung, in der Sie arbeiten, entlang. Stellen Sie sich weiter vor, dass Ihnen eine Ihrer Kolleginnen aus einem der an den Flur angrenzenden Büros zuwinkt und Ihnen über das Winkzeichen zu verstehen gibt, dass Sie doch bitte zu ihr kommen möchten. Sie kommen ihrer Geste nach und gehen entgegen Ihrer ursprünglichen Absicht zu Ihrer Kollegin in das Büro.

Dort handelte eine Person A (nehmen wir an, das sind Sie selbst) gegenüber einer Person B (also einer Kollegin) ebenfalls auf der Grundlage der Bedeutung, die Person B (Kollegin) für Person A (Sie selbst) besitzt. Vergleichbares gilt auch umgekehrt. Auch Person B, also die Kollegin, die Ihnen zuwinkt, handelte auf der Grundlage der Bedeutung, die Sie für diese Person besitzen. Diese Umkehrung – diese Verdopplung von Bedeutungen in Interaktionen – ist sehr wichtig und wird als Reziprozität bezeichnet. Interaktionen sind reziprok, was bedeutet, dass eben nicht nur eine Person agiert und die andere «sich behandeln» lässt. Es handeln vielmehr immer beide Interaktionspartner bzw. alle an der Interaktion Beteiligten in der Situation auf der Grundlage ihrer jeweiligen Bedeutungen.

Stellen wir uns, um es konkreter zu machen, vor, Person B (Ihre Kollegin) hat Person A (Ihnen selbst) zugewinkt, in der Absicht, Ihnen eine Konzeption für einen gemeinsam durchzuführenden Kurs zu zeigen. Diese Absicht – und in der Folge diese Handlung – hätte sie so einer ihr unbekannt Person oder ihrer Bäckerin gegenüber nicht oder mindestens anders ausgeführt. Die Handlung dem «Ding» Person A (Ihnen selbst) gegenüber wurde also durchgeführt auf der Grundlage der Bedeutung, die dieses «Ding» (Sie selbst) für die Kollegin besitzt.

Damit sind wir bei der zweiten Prämisse, die besagt, dass die Bedeutung eines solchen «Dings» aus der sozialen Interaktion heraus abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Es besteht nämlich kein Anlass anzunehmen, dass Person B gegenüber Person A immer auf die gleiche Art und Weise handelt. Die Bedeutung einer Kollegin ist nicht eindeutig. Je nach Situation, je nach Kontext wird die Bedeutung der Kollegin variieren. Dies gilt auch für andere «Dinge», etwa für den schon erwähnten Moderationsmarker, mit dem sich die erste Prämisse des Symbolischen Interaktionismus auf ein Flipchart schreiben lässt.

Wir handeln diesem «Ding» gegenüber zwar auf der Grundlage der Bedeutung, die es für uns hat, aber – und das besagt die zweite Prämisse – diese Bedeutung entsteht in der sozialen Interaktion bzw. wird aus dieser abgeleitet. So kann der Stift in einer anderen sozialen Interaktion als Spielzeug dienen und wird plötzlich – und vielleicht erinnern einige von Ihnen sich an ihre eigene Kindheit – zu einer Rakete, mit der sich zum Mond fliegen lässt. Was ist das «Ding» nun? Ein Moderationsmarker oder eine Rakete? Obwohl wir uns wahrscheinlich sogar darauf einigen könnten, dass das «Ding» eher als Moderationsmarker denn als Rakete zu bezeichnen wäre, sind doch beide und noch mehr Bedeutungen möglich.

Für den Symbolischen Interaktionismus – und das hervorgehoben zu haben ist eine seiner sozialwissenschaftlich revolutionären Leistungen – entsteht eine Bedeutung (z. B. des Stiftes) in der sozialen Interaktion oder kann aus dieser abgeleitet werden. Bedeutungen bezeichnen also keine wesensmässigen Eigenschaften der jeweiligen «Dinge», sondern sind in gewisser Weise «fluid».

Damit sind wir bei der dritten Prämisse des Symbolischen Interaktionismus. Mit der dritten Prämisse wird genau dieser Sachverhalt eingeführt, die Fluidität, die Variabilität oder Fragilität der Bedeutung eines «Dings». Die Bedeutungen der «Dinge», gegenüber denen wir handeln, werden in einem interpretativen Prozess gehandhabt und abgeändert. Die Bedeutung eines «Dings», eines Sachverhaltes, eines Inhalts, einer Auseinandersetzung usw. wird, wenn wir der dritten Prämisse des Symbolischen Interaktionismus folgen, in einem interpretativen Prozess gehandhabt und/oder abgeändert. Bedeutungen sind also dem «Ding» nicht von innen her zu eigen, sondern werden interpretativ hergestellt. Die Bedeutung eines Moderationsmarkers wird hergestellt in einem interpretativen Prozess, in den wir uns in der Auseinandersetzung mit dem Stift, dem Flipchart und den beteiligten Personen begeben. Die Bedeutung eines solchen Moderationsmarkers kann im Ergebnis eines solchen interpretativen Prozesses auf eine bekannte Art gebraucht werden – wir verwenden ihn, um mit ihm etwas aufzuschreiben oder aufzumalen –, oder sie kann im Ergebnis eines solchen Prozesses abgeändert werden, wenn wir in einer anderen Situation zum Beispiel den Moderationsmarker benutzen, damit er auf einer Folie einen bestimmten Bereich zudeckt.

Vielleicht ist nun schon deutlich geworden, welches Potenzial der Symbolische Interaktionismus in der Beschreibung menschlicher Interaktionen hat. In der Möglichkeit, diese Interaktionen so differenziert zu beschreiben und zu analysieren, liegt die sozialwissenschaftliche Potenz des Symbolischen Interaktionismus und auch seine Bedeutung für das «Methodische Handeln» in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Was wir an den drei Prämissen nachvollziehen können, ist eine ganz bestimmte Auffassung von der Bedeutung von «Sachverhalten», der Art und Weise, wie diese Bedeutungen entstehen, wie sie sich verändern und wie sie gebraucht werden. Es deutet sich der zentrale Aspekt an: Es geht um die «Bedeutung», und – wie wir später zeigen werden – es geht um die Verknüpfung von Bedeutungen zu einem Zusammenhang, einem Geflecht. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Erwachsenenbildung kein zielloses Geschehen ist. In der Erwachsenen- und Weiterbildung als Lehr-Lern-Zusammenhang geht es immer mindestens darum, dass jemand etwas lernt, dass dieser Jemand einem Etwas eine neue oder andere Bedeutung abgewinnt, eine Bedeutung, die dieses Etwas für diesen Jemand, bevor er an einem organisierten Lehr-Lern-Geschehen teilnimmt, noch nicht hatte.

Auf einer abstrakten Ebene lässt sich nun konkretisieren, dass «Methodisches Handeln» darauf abzielt, soziale Situationen so zu gestalten, dass darin mittels nahegelegter Interaktionen und damit verbundener interpretativer Prozesse, bezogen auf bestimmte Inhalte, «erwünschte» Bedeutungen realisiert werden können.

«Erwünschte Bedeutungen» meint hier, dass es ja nicht egal ist, welche Bedeutung ein Inhalt hat bzw. was er eben bedeutet. Es geht uns mit der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» darum, didaktische Arrangements zu konstellieren, in denen Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, Sachverhalten bestimmte intendierte Bedeutungen abzurufen.

Aber wie lassen sich über «Methodisches Handeln» nun Bedeutungen in Interaktionen nahelegen? Gemäss dem Symbolischen Interaktionismus grundsätzlich in und über «symbolische Interaktionen». Was aber ist das Spezifische an einer symbolischen Interaktion?

Damit eine Interaktion symbolisch wird, muss sie, nach Blumer, eine ganz bestimmte Qualität aufweisen. Eine symbolische Interaktion zeichnet sich durch den triadischen Charakter von Bedeutung aus. Eine

Interaktion wird dann symbolisch genannt, wenn sie drei Bedingungen erfüllt. Wenn eine Person mithilfe einer (verbalen oder nonverbalen) Geste erstens anzeigt, welche Reaktion sie von der anderen Person erwartet, was sie zweitens selbst zu tun beabsichtigt, und drittens, welche gemeinsame Handlung aus der Interaktion hervorgehen soll. Sind diese drei Bedingungen erfüllt, sprechen wir von einer symbolischen Interaktion. Eine symbolische Interaktion ist also immer eine Interaktion, in der die Beteiligten sich auf die gemeinsame Situation verständigen und eine Handlung dieser vorausgehenden Verständigung gemäss entwickeln.

Lassen Sie uns erneut auf ein Beispiel zurückgreifen. Stellen wir uns eine Anfangssituation in einem Kurs in der Erwachsenenbildung vor. Nachdem eine Dozentin sich und das Programm vorgestellt hat, bittet sie die Teilnehmenden, ihre Bemerkungen, Fragen oder Wünsche zum Programm des Kurses darzulegen.

Sie präsentiert also eine verbale Geste (gehen wir ruhig davon aus, dass die verbale Geste durch eine nonverbale Geste begleitet und unterstützt wird). Sie zeigt damit an, was sie von den anderen erwartet – nämlich dass diese ihre Fragen, Wünsche und Erwartungen zum Kursprogramm äussern, sie zeigt an, was sie selbst zu tun gewillt ist, nämlich mit diesen Erwartungen und Wünschen umzugehen, und sie zeigt drittens an, welche gemeinsame Interaktion aus der von ihr präsentierten Geste folgen soll: nämlich der diskursive Abgleich der verschiedenen Bedürfnisse und Themen hinsichtlich des Kursprogramms. Die Kursleiterin versucht also der Situation eine bestimmte Bedeutung zu geben, sie versucht, mithilfe der von ihr präsentierten Geste die Situation zu definieren. Im Folgenden meldet sich zuerst eine Teilnehmerin. Gehen wir davon aus, dass die Teilnehmerin auf die präsentierte Geste der Dozentin reagiert und nun wiederum eine Geste (sie streckt den Arm) präsentiert, mit der sie anzeigt, dass sie gewillt ist, auf die von der Dozentin eröffnete Interaktion einzugehen, die an sie gerichteten Erwartungen zu erfüllen und die diskursive Verständigung hinsichtlich des Kursprogramms aufzunehmen. In einem solchen Fall haben wir es mit einer «erfolgreichen» symbolischen Interaktion zu tun. Als «erfolgreich» wird eine symbolische Interaktion dann bezeichnet, wenn mit ihr eine «gemeinsam geteilte» Wirklichkeit, eine gemeinsame Definition der Situation realisiert wird.

Vielleicht und hoffentlich wird an dieser Stelle die Fragilität des Prozesses deutlich. Es gibt keine Gewähr, trotz des schon vorstrukturierten Arrangements, dass der Definitionsversuch der Dozentin sich durchsetzt. Und aus genau diesem Grund gibt es auch das Phänomen der unzulänglichen Passung von Methoden. Die Fragilität der Situation, bezogen auf die Bedeutung der Situation oder, anders ausgedrückt, auf die Bedeutungen der in der Situation verhandelten «Dinge», ist der Reziprozität der Interaktion und dem triadischen Charakter von Bedeutung in der symbolischen Interaktion geschuldet.

Für professionelles Handeln bedeutet dies, dass die Fragilität der Bedeutung einer Situation nicht einfach negiert werden kann. Die Fragilität der Bedeutung einer Situation und der in ihr verhandelten «Dinge» verweist damit genau auf den Zusammenhang, der es notwendig macht, sich von der Denkfigur «Anwendung von Methoden» zu verabschieden. Die Fragilität und Kontingenz dessen, was in einer Situation geschieht, ist weniger ein didaktischer «Unfall» als vielmehr konstitutives Merkmal des Ortes didaktischen Handelns. «Methodisch handeln» bedeutet daher, diese Fragilität und Kontingenz mit ins Kalkül zu ziehen.

Die zentrale Frage, die über diese theoretischen Problematisierungen entsteht, ist folglich die, wie über das «Methodische Handeln» in konkreten Situationen mit der beschriebenen Kontingenz umgegangen werden kann.

Wenn es stimmt, dass «die je spezifische Situation radikal kontingent ist, dann sind didaktische Systematisierungen im Sinne definierbarer Regeln nicht anwendbar in der erwachsenenbildnerischen Praxis» (Forneck 2002, S. 105). Eine Methode ist demzufolge nichts anderes als eine Abstraktion, also eine aus einer konkreten Interaktion herausgelöste Situationsgestaltung, die sich in einer oder in vielen «vergleichbaren» Situationen als «erfolgreich» erwiesen hat. Wenn es also stimmt, dass «erwachsenenbildnerische Methoden, Lehr-Lern-Formen, Sozialformen [...] aus situativen Kontexten herausgelöste kanonisierte Strukturierungsleistungen immer wiederkehrender erwachsenenbildnerischer Interaktionen» (Forneck 2002, S. 104) darstellen, dann besteht das «Methodische Handeln» in der Verflüssigung genau jener didaktischen Systematisierung, in der Verflüssigung von Methoden.

«Methodisches Handeln» zieht also diese Bedingungen mit ins Kal-

kül. Hierzu gebrauchen «methodisch Handelnde» Methoden und didaktische Systematisierungen auf eine bestimmte Weise. Methoden werden, will man «methodisch handeln», dabei nicht angewendet, sondern entkanonisiert. Die Entkanonisierung von Methoden meint die Rückführung, gleichsam die Übersetzung von Methoden in eine konkrete didaktische Situation.

«Methodisches Handeln» setzt so voraus, dass Dozentinnen und Dozenten Situationen hinsichtlich ihrer Struktur und Bedeutung erkennen, das heisst rekonstruieren können. Darüber hinaus meint «Methodisches Handeln», aus dem Erkennen einer Situation heraus Anschlusssituationen zu entwickeln, in denen die professionellen Intentionen zur Geltung kommen, also solche Interaktionen in Situationen zu realisieren, in denen gewünschte Bedeutungen entstehen können.

Dabei handelt es sich nun keineswegs um beliebige Anschlusssituationen. Denn in der Erwachsenenbildung geht es ja prinzipiell darum, dass die Menschen, die einen Kurs aufsuchen, etwas lernen. Systematisch ausgedrückt, liesse sich sagen, dass es in erwachsenenbildnerischen Situationen darum geht, dass eine oder mehrere Personen eine Differenz zwischen sich und einem Inhalt, einer Fertigkeit, einer Fähigkeit bearbeiten. Für das professionelle didaktische Handeln bedeutet es, dass versucht wird, über symbolische Interaktionen Situationen so zu gestalten, dass eine «gemeinsam geteilte Wirklichkeit» (Forneck 2002, S. 103) entsteht, in der diese Differenz bearbeitet, also gelernt werden kann.

Diese Qualitäten, diese Kriterien für «Methodisches Handeln» gelten nun nicht allein für das Handeln in der erwachsenenbildnerischen Situation selbst, sondern ebenfalls für die Antizipation und Planung von didaktischen Arrangements. Dazu unterscheiden wir «Methodisches Handeln» als Planungshandeln von «Methodischem Handeln» als situativem Handeln.

«Methodisches Handeln» als situatives Handeln setzt insbesondere die Fähigkeit voraus, entstandene Situationsketten zu rekonstruieren und die in diesen entstehenden Bedeutungen einzuschätzen. Auf dieser Grundlage geht es didaktisch darum, entsprechende Anschlusssituationen so zu gestalten, dass die Entstehung und Verkettung erwünschter Bedeutungen möglich wird.

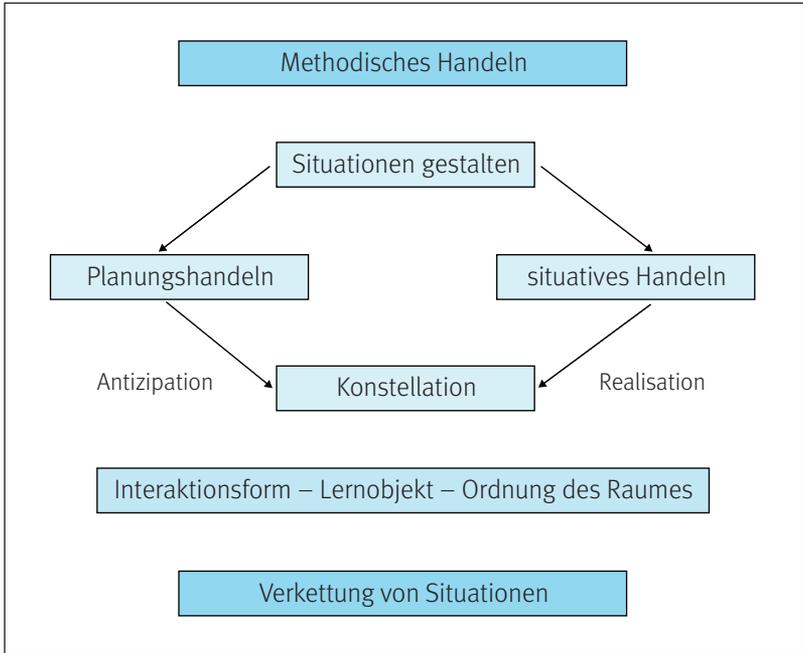


Abbildung 5

Neben der Rekonstruktion, also der nachträglichen Beschreibung und Analyse von Situationen und dem situativen Entwurf von Anschlusssituationen, unterscheiden wir die Ebene des dem konkreten Handeln vorgelagerten Planungs- und Gestaltungsprozesses.

«Methodisches Handeln» als Planungshandeln bedeutet die antizipierende Konstellation und Verkettung von Bedeutungen in einer Situation und zwischen Situationen. Im Planungsprozess konstellieren Dozierende Situationen mit der Absicht, dass in diesen Situationen didaktisch erwünschte Bedeutungen realisiert werden können. Dazu werden die «Lernobjekte», die «Ordnung des Raumes» und die «Interaktionsformen» konstelligiert, also in eine bestimmte Beziehung, in einen bestimmten Zusammenhang gestellt. Mit der erwünschten Bedeutung ist nun weniger eine ganz bestimmte Bedeutung gemeint als vielmehr ein Bedeutungsraum, der in der Situation angelegt ist und in dem die Lernenden gegenüber dem Lernobjekt «Lesarten» realisieren. Wir bezeichnen das, was diesen Bedeutungsraum in eine sinnhafte

Ordnung bringt, also ordnet und strukturiert, auch als «generatives Thema». Vorläufig können wir das «generative Thema» als den Fluchtpunkt der didaktischen Konstellation von Situationen bezeichnen. Von diesem Fluchtpunkt aus wird – aus einer systematischen Perspektive – die Situation und der Zusammenhang zwischen den Situationen gestaltet (vgl. dazu auch Kapitel 6 und Kapitel 7).

Aus einer solchen Perspektive lässt sich nun genauer bestimmen, was «Methodisches Handeln» als Verflüssigung von Methoden in didaktischen Situationen meint. Bereits im Planungsprozess, aber darüber hinaus auch in der konkreten didaktischen Situation, werden Methoden vor dem Hintergrund des die Situation organisierenden generativen Themas in eine konkrete Situation übersetzt. Im Planungsprozess konstellieren Dozierende Situationen folglich so, dass über die Konstellation von «Lernobjekt», «Ordnung des Raumes» und «Interaktionsform» Bedeutungsräume entstehen, in denen bestimmte Bedeutungen hinsichtlich des Lerngegenstandes, also bestimmte Lesarten und über diese hinaus generative Themen im Lernprozess realisiert werden können.

Eine Veranstaltung in der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht indessen nicht nur aus *einer* Situation, sondern aus *vielen* Situationen. «Methodisches Handeln» als Planungshandeln konstellierte also nicht nur eine Situation um ein generatives Thema herum, sondern verkettet solche Situationen bzw. solche generativen Themen in Situationen, so dass hinsichtlich des Lerngegenstandes eine Art Bedeutungsgeflecht entsteht.

«Methodisches Handeln» als situatives Handeln besteht in der Folge darin, die derart antizipierten Situationen, also die didaktische Konstruktion oder den Handlungsplan, in der Veranstaltung in konkrete Interaktionen zu übersetzen. Dabei wird versucht, über symbolische Interaktionen im Kursgeschehen bestimmte erwünschte Bedeutungen hinsichtlich eines Lerngegenstandes bzw. hinsichtlich der Situation zu eröffnen. Auch hier gibt es allerdings keine Gewähr, dass diese Bedeutungen, die generativen Themen in den Situationen realisiert werden. Der professionelle Einsatz besteht vor diesem Hintergrund aber gerade darin, ausgehend von einem solchen Handlungsplan situativ in der jeweils konkreten Situation methodisch so zu handeln, dass Situationen entstehen, in denen bestimmte Lernprozesse wahrscheinlich werden.

Es sollen nicht irgendwelche Lernprozesse wahrscheinlich werden, weil es ja auch nicht gleichgültig ist, was gelernt wird. Um aber die inhaltliche Ausrichtung «selbstsorgender Lernprozesse» näher zu bestimmen, ist es an der Zeit, unseren theoretischen Referenzrahmen zu erweitern.

Zwar ist der Symbolische Interaktionismus eine differenzierte Sozial- und Interaktionstheorie, aber sie erlaubt es alleine nicht, das je konkrete individuelle Handeln noch einmal auf seine gesellschaftliche Vorbedingung hin zu analysieren. Für eine detaillierte Beschäftigung mit der «Didaktik der Selbstsorge» ist es allerdings unerlässlich, die gesellschaftliche Dimension von Lehr- und Lernprozessen in die Überlegungen mit einzubeziehen. Insofern eröffnet sich an dieser Stelle zunächst die Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Handlung und in diesem Verhältnis und im weiteren Verlauf auch die Frage nach der Beziehung zwischen Autonomie und Determination bzw. Selbst- und Fremdsteuerung. Auf dieser Grundlage können wir später die Entwicklungslogik der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» vorstellen (vgl. Kapitel 6). Daraufhin werden wir diese Entwicklungslogik exemplarisch an einer konkreten Seminarkonzeption skizzieren (vgl. Kapitel 7).

Kapitel 3

Von Handlungen und Praktiken

Von Handlungen und Praktiken

In der Darstellung der Entwicklungsgeschichte einer «Didaktik der Selbstsorge» sind wir nun an einem Punkt angelangt, an dem wir unseren Interaktionsbegriff und damit auch den Handlungs-begriff des «selbstsorgenden Lernens» genauer betrachten sollten. Was sind das für Interaktionen, von denen wir sprechen, bzw. wer interagiert eigentlich – oder noch einmal anders formuliert: Vor welchem Hintergrund finden Handlungen in der Erwachsenenbildung eigentlich statt? Im Folgenden wird es darum gehen, den Begriff des «Methodischen Handelns», aber vor allem die Handlungen von Lernenden unter den Bedingungen von «Struktur» zu betrachten, also den Komplex von gesellschaftlichem Wissen und individuellem Handeln didaktisch zu reflektieren.

Lernen ist Handeln, und Lernen findet in Interaktionen statt. Wer lernt, handelt intentional. Er oder sie möchte oder soll etwas wissen, erfahren, einem bestimmten Sachverhalt eine neue Bedeutung zuschreiben oder Fähigkeiten entwickeln. Auch Fähigkeiten bilden sich über Handlungen. Dies zu betonen ist deshalb wichtig, weil der hier zu eröffnende Begriff des Lernens zwei Ebenen systematisch miteinander verbindet. Lernen, wie wir es verstehen, soll zum einen den Aufbau inhaltlicher Wissensstrukturen und zum anderen die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten ermöglichen. Dabei lassen sich reflexive Fähigkeiten – und das ist eine weitere Prämisse unserer didaktischen Überlegungen – nicht unabhängig von inhaltlichen Wissensstrukturen entwickeln. Reflexive Praktiken nennen wir solche Handlungsweisen, die sich auf die Ordnungsstrukturen von Handlungen beziehen. Über Ordnungsstrukturen von Handlungen können wir nachdenken, weil wir im Folgenden den Begriff der Praktiken in einen didaktischen Zusammenhang einführen, der eine spezifische Perspektive auf das Handeln und damit auf das Lernen von Akteuren eröffnet. Die Reflexion und der Begriff der Praktiken werden in unserer didaktischen Konzeption dabei auf eine bestimmte Weise miteinander verbunden.

Jede Handlung – also auch eine Lernhandlung – aus einer solchen Sicht eingebettet in einen sozialen Bedeutungszusammenhang. Der Begriff der Praktiken und seine theoretische Fundierung innerhalb der Sozialwissenschaften ermöglicht es uns, das Handeln von Akteuren

und damit auch das (Lern-)Handeln von Individuen in diesem gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhang zu verorten. Handlungen werden nicht mehr ausgehend von einem Subjekt gedacht, sondern ausgehend von Handlungsweisen, die gesellschaftlich geteilt und verteilt sind. Diese gesellschaftlich verteilten Handlungsweisen werden als Praktiken bezeichnet.

Eine didaktisch-methodische Entwicklungslogik, wie sie in der «Didaktik des selbstorgenden Lernens» zugrunde gelegt wird, zeichnet sich dadurch aus, dass in der lernenden Beschäftigung mit konkreten Lernobjekten die gesellschaftliche Situiertheit dieser Handlungsweisen erkennbar werden kann. Voraussetzung hierfür ist es, sich in Lehr-Lern-Zusammenhängen mit der Ordnungsstruktur von Praktiken zu beschäftigen.

Neben dem Symbolischen Interaktionismus wird an dieser Stelle eine weitere Referenztheorie zur «Didaktik der Selbstsorge» eingeführt. Die «Didaktik des selbstorgenden Lernens» zeichnet sich nämlich nicht nur durch eine eigene Perspektive auf soziale Interaktionen aus, sondern darüber hinaus durch eine spezifische Perspektive auf das Soziale überhaupt. Diese Perspektive auf die Akteure im Feld des Lehrens und des Lernens, deren Handeln und die Zusammenhänge, die sich daraus ergeben, wird über die Verwendung des Begriffs der Praktiken eröffnet.

Den Praktikenbegriff verdanken wir einer spezifischen Variante von Sozialtheorien, die sich in den vergangenen zwanzig Jahren im internationalen Feld der Sozialwissenschaften etabliert und eine Anzahl unterschiedlicher Analyseansätze herausgebildet hat, die als «Theorien sozialer Praktiken», «Praxistheorien» oder Versionen einer «Praxeologie» bezeichnet werden (vgl. Reckwitz 2003). Allgemein wird auch ein «Practice Turn in Contemporary Theory» (vgl. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) diagnostiziert und mit ihm die Entwicklung eines praxistheoretischen Vokabulars. Gemeinsam ist den Vertreterinnen und Vertretern dieser Entwicklung ein modifiziertes Verständnis dessen, was «Handeln» ist – und damit verbunden auch, was der «Akteur» oder das «Subjekt» ist. Gleichzeitig und zuallererst eint sie ein modifiziertes Verständnis des «Sozialen» (Reckwitz 2003, S. 283ff.).

In dieser Debatte gibt es eine Reihe von Diskussionssträngen, die unterschiedlich gewichtete konzeptionelle Bausteine zu einem praxis-

theoretischen Verständnis des Sozialen und des Handelns sowie zu einem entsprechenden praxeologischen Forschungsprogramm liefern (für eine systematische Übersicht vgl. Reckwitz 2003). Will man aus heuristischen Gründen einen Systematisierungsversuch unternehmen, ergäbe sich das folgende Bild:

Klassische Sozialtheorien beschäftigen sich vorrangig mit der Frage, wie das soziale Zusammenleben in Gemeinschaften und Gesellschaften funktioniert.

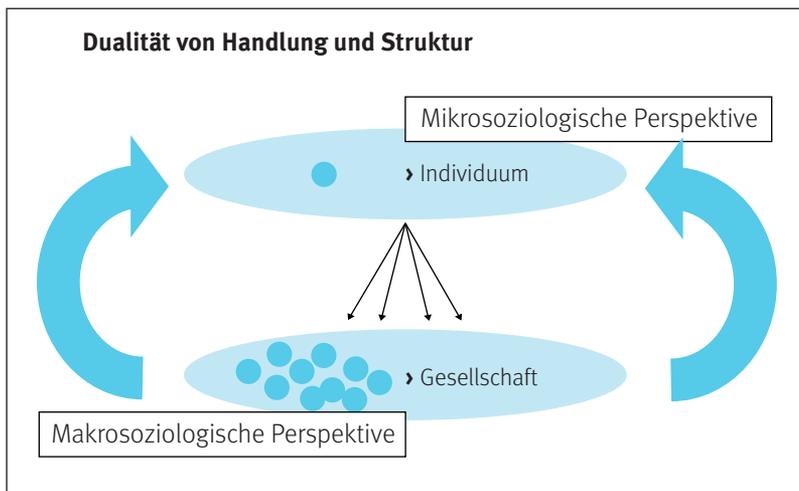


Abbildung 6

Darüber hinaus beschäftigen sie sich mit der Frage, wie die Struktur des sozialen Handelns – unseres alltäglichen Miteinanders – zu denken und zu verstehen ist. Dabei haben sich zwei Perspektiven herausgebildet: Eine mikrosoziologische Perspektive untersucht das individuelle Handeln von Subjekten und bestimmt dessen Einflüsse auf die Organisation und Veränderung sozialer Strukturen. Die makrosoziologische Perspektive hingegen fokussiert grössere Systeme, gesellschaftliche Strukturen und Institutionen und deren Einfluss auf das individuelle Handeln von Subjekten. Die problematische Dualität von Handlung und Struktur ist das Ergebnis dieser beiden Perspektiven. Es ist nicht abschliessend zu klären, was hier eigentlich was beeinflusst, und so wird erklärt, dass individuelles Handeln eben gesellschaftliche

Strukturen beeinflusst, während gesellschaftliche Strukturen individuelles Handeln beeinflussen.

Die Praxistheorie wählt nicht zuletzt aufgrund dieses Dilemmas eine andere Perspektive. Für sie besteht die Frage nicht länger darin zu klären, welche Einflüsse Strukturen auf individuelles Handeln haben und umgekehrt. Für die Praxistheorie fragt es sich vielmehr, was es eigentlich ist, was die Akteure ihre Welt als geordnet annehmen und was sie damit überhaupt handlungsfähig werden lässt. Für die Praxistheorie ist «das Soziale» also nicht das Ergebnis individueller Handlungen – wie in klassischen Sozialtheorien – und auch nicht das, was das individuelle Handeln beeinflusst. Das «Soziale» lässt sich vielmehr mit einer basalen Ordnungsstruktur vergleichen, die individuelles Handeln erst ermöglicht. Der «Ort des Sozialen» ist demnach nicht das Ergebnis individueller Handlungen und auch nicht Ergebnis sozial vereinbarter Regeln und institutionell verankerter Strukturen. Der «Ort des Sozialen» ist kulturell, in des Wortes eigener Bedeutung. Die Kultur als der Ort der Symbole und Ordnungsschemata, die die Zuschreibung von Bedeutungen gegenüber den Gegenständen in der Welt und ihr «Verstehen» regulieren.

Der paradigmatische Fall dieser symbolisch sinnhaften Regelung von Kultur ist sicherlich die Sprache. Die Semantik der Sprache hält den Vorrat an möglichen Bedeutungen bereit und lässt die Akteure die Welt als in ihr geordnet annehmen – nur weil es die Sprache gibt, sind Akteure in der Lage zu sprechen. Interessant an dieser Konzeption ist, dass die Akteure sich die Semantik der Sprache im (zumindest muttersprachlichen) Sprechen in der Regel nicht vergegenwärtigen. Die Struktur der Sprache und ihr Beitrag zur Vorstrukturierung der Ordnung wird während des Sprechens zumeist nicht explizit. Die basale Strukturierung der Handlungswelt ist also kollektiv geteilt, im Fall der Sprache bei allen, die sie «gebrauchen», um sich gemeinsam zu verständigen. Die Handlungen – hier das Sprechen – kommen nicht als einmalige, subjektive und individuelle Exemplare vor.

Jede Handlung eines Akteurs ist eingebunden in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites Wissen zusammengehaltene Praktik, die man als ein typisiertes, routinisiertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten bezeichnen kann. Praktiken verweisen in diesem Sinne auf die Kollektivität von Verhaltensweisen, und die

soziale Welt setzt sich aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei aber miteinander verflochtenen Praktiken zusammen: z.B. Praktiken des Regierens, der Partnerschaft, der Verhandlung, Praktiken des Selbst und in unserem Zusammenhang bedeutsam: Praktiken des Lernens, also Lernpraktiken.

Wir fassen zusammen: Die Welt des Sozialen lässt sich auf einer Ebene sozial geteilter Ordnungsstrukturen beschreiben. Akteure sind innerhalb des Sozialen deshalb handlungsfähig, weil sie aufgrund eines impliziten Verstehens diese Ordnungsstruktur in ihrem Handeln reproduzieren können. Auch lernende Akteure sind während des Lernens auf diese basale Ordnungsstruktur verwiesen, und Lernen kann als der individuelle Gebrauch von kollektiv geteilten (Lern-)Praktiken beschrieben werden. Individuelle Handlungsakte sind folglich nicht länger das Ergebnis einer subjektiven und intentionalen Entscheidung des Akteurs. Das Soziale ist in den Subjekten und durchkreuzt die Subjekte.

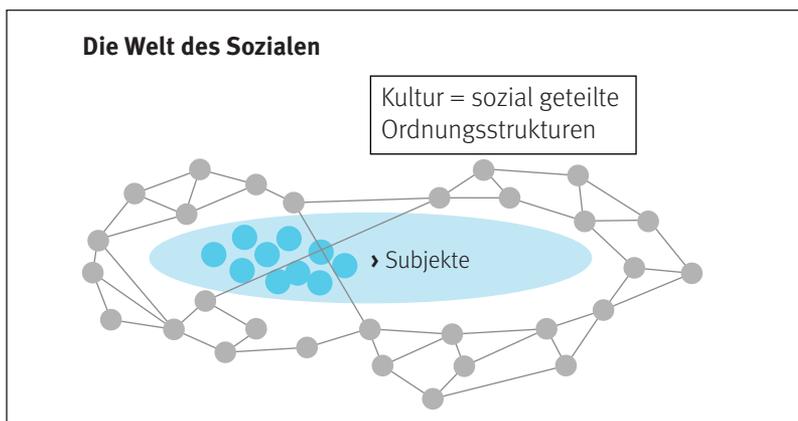


Abbildung 7

Diese Auffassung führt zur Verabschiedung einer uns lieb gewordenen Vorstellung – der Vorstellung des Subjekts, das, ausgerichtet an eigenen intentionalen Ambitionen, sich, sein Sozialein und seine individuelle Identität ausgestaltet. Vor dem Hintergrund der hier ausgebreiteten Theorieperspektive haben wir es mit Lernenden zu tun, die – zwar durchaus individuell – gesellschaftlich verteilte Praktiken «gebrauchen».

Von Lernpraktiken in einem didaktischen Zusammenhang zu sprechen impliziert dann, sich mit der Semantik – also den Bedeutungsstrukturen – und dem «Gebrauch» von Praktiken im Allgemeinen zu beschäftigen. Praktiken sind mehr als rein individuelle Handlungen. Praktiken werden von Akteuren «gebraucht». Dabei ist es eigentlich die implizite Ordnungsstruktur der Praktik, die von den Akteuren «gebraucht» wird. Die Art und Weise des «Gebrauchs» wird meist nicht explizit und von den Akteuren in alltäglichen Handlungsvollzügen nicht rekonstruiert. Ein Computer z. B. legt bestimmte Handlungsweisen nahe. Die Ordnungsstruktur der Praktiken im Umgang mit einem Computer wurden erst im Vollzug, also im Umgang mit dem Computer als einem kulturell erzeugten «Gegenstand» hervorgebracht und über die Zeit verfestigt. Wenn wir einen Computer anschalten und ein Anwendungsprogramm öffnen, um darin z. B. einen Text zu schreiben und zu verändern, also zu formatieren, machen wir uns nur selten bewusst, wie wir dies tun. Was Akteure in diesem Fall aber tun, ist, je individuell die Ordnungsstruktur von «Computerpraktiken» zu gebrauchen. Die Ordnungsstruktur findet eine routinemässige Anwendung, ohne dass die Akteure sich diese immerzu vergegenwärtigen würden oder vergegenwärtigen müssten.

Diese Betrachtungsweise hat mindestens zwei didaktische Implikationen: Zum einen ist die Ordnungsstruktur von Praktiken für das Erlernen von Fähigkeiten didaktisch interessant. Was für eine Ordnungsstruktur weist beispielsweise die Handhabung bestimmter Computerprogramme auf? Für die Bestimmung des Bedeutungsgehalts von Lerninhalten (vgl. Kapitel 2) stellt sich die Frage, wie sich diese in einem «generativen Thema» systematisieren lassen. Bei der didaktisch-methodischen Aufbereitung von Lerninhalten rückt damit die Betrachtung von Strukturen in den Mittelpunkt.

Darüber hinaus erklärt sich nun aber auch die spezifische Verbindung der Begriffe Praktiken und Reflexion in der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens». «Selbstsorgende Lernprozesse», so könnte man definieren, eröffnen die Möglichkeit, die Ordnungsstruktur von Praktiken anders zu reproduzieren, als dies alltäglich routinemässig und wie selbstverständlich getan wird. Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn «selbstsorgende Lernprozesse» so gestaltet sind, dass sich Lernende darin ihre individuelle Art und Weise des Umgangs mit bestimmten Lerninhalten vergegenwärtigen können bzw. einen Zu-

sammenhang zwischen der Ordnungsstruktur einer Praktik sowie ihrer individuellen «Gebrauchsweise» dieser Praktik herstellen lernen.

In der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» gebrauchen wir den Begriff der Praktiken, um die Ordnungsstruktur von Handlungen und deren Gebrauchsweisen beschreibbar zu machen. Unter Einsatz unterschiedlicher reflexiver Instrumente wird in «selbstsorgenden Lernprozessen» eine Auseinandersetzung mit individuellen Gebrauchsweisen von (Lern-)Praktiken evoziert, sodass den Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, ihre individuellen Gebrauchsweisen von Praktiken zu erweitern und damit ihre individuellen (Lern-)Fähigkeiten zu entwickeln. Der Arbeit an den individuellen Gebrauchsweisen sind allerdings, ebenfalls strukturell bedingt, enge Grenzen gesetzt. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu liefert uns mit seinem Habituskonzept ein Konzept, das diese Aussage konkretisiert. Nach Bourdieu bezeichnet der «Habitus» das gesamte Auftreten einer Person, im Einzelnen also z. B. den Lebensstil, die Sprache, die Kleidung und den Geschmack. Der Begriff des Habitus als «grundlegende Haltung der Welt gegenüber» ist ein Begriff, der seit Aristoteles und Thomas von Aquin in der Philosophie benutzt, aber erst von Bourdieu empirisch ausgearbeitet wurde (Bourdieu 1982).

Am Habitus einer Person lässt sich der Rang oder Status einer Person in der Gesellschaft ablesen. Der Habitus einer Person als «System verinnerlichter Muster» erzeugt eine Auswahl kulturtypischer und klassenspezifischer Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, die den Individuen als ihre eigenen erscheinen, die sie jedoch mit den anderen Mitgliedern ihrer jeweiligen Klasse teilen. Der Habitus ist für Bourdieu «ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen», die als «Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen» fungieren (Bourdieu 1993, S. 98).

Der Habitus ist den Handelnden eigen, weil er in die Körper «eingeschrieben» bzw. «einverleibt» ist. Bei der «Einschreibung» handelt es sich um eine Metapher, mit der zum Ausdruck gebracht werden soll, wie basal viele Prinzipien des Habitus sind. Sie reichen noch bis in die alltäglichsten Verhaltensweisen hinein (vgl. Bourdieu 1982, S. 277ff.). Im Habitus inkorporieren Individuen die sozioökonomischen Verhältnisse und tragen auf diese Weise unmerklich zur Sicherung dieser Verhältnisse bei, da sie scheinbar freiwillig das tun, was sie aus

funktionalen Gründen tun sollen. Es liegt auf der Hand, dass aus einer derartigen Perspektive in Lernprozessen nicht nur Individuen, sondern sozialstrukturelle Verhältnisse in den Blick geraten.

Die Einschreibungsmetapher weist ausserdem darauf hin, dass Handeln zumeist einer Logik folgt, die dem bewussten, rationalen Handeln vorausgeht. Das heisst weder, dass es kein bewusstes Handeln gäbe, noch, dass Handelnde überhaupt nicht in der Lage wären, sich der Prinzipien ihres Handelns zu vergewissern. Es heisst aber, dass der individuellen Reflexivität immer ein Komplex handlungsleitender Strukturen vorausgeht, der im Bewusstsein nie vollständig eingeholt werden kann.

Es ist evident, dass der inkorporierte Habitus bestimmte Gebrauchsweisen von Praktiken nahelegt und andere ausschliesst. Wenn ein Mensch eine Praktik erwirbt, dann lernt er, seinen Körper auf bestimmte, regelmässige und «gekonnte» Weise zu bewegen und zu aktivieren, oder besser: auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu «sein». Dies schliesst auch nicht unmittelbar «sichtbare» Aktivitäten des Körpers wie ein bestimmtes Muster des Fühlens oder Formen des Denkens ein. Generell gilt: Eine Praktik besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers. «Dies gilt ebenso für intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten wie die des Lesens, Schreibens und Sprechens» (Reckwitz 2003, S. 290).

Der routinierte Gebrauch von Praktiken setzt ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines «know how» (vgl. Ryle 1969) und ein praktisches Verstehen voraus. Akteure wissen implizit um die Ordnungsstruktur und sind in der Lage, diese habitusspezifisch zur Anwendung zu bringen. Mit jeder Praktik und jedem Komplex von Praktiken – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens, von der Partnerschaft bis zur Verhandlung zwischen Konfliktparteien – werden sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck gebracht, die die Träger der Praktik implizit beherrschen. Handeln kann im Rahmen von Praktiken zuallererst als wissensbasierte Tätigkeit begriffen werden. Die Praxistheorie nun betont, dass es sich bei diesem Wissen um ein implizites Wissen handelt und nicht um explizierbares Aussagewissen (*knowing that*) von Überzeugungen. Die Ordnungsstruktur von Praktiken sorgt dafür, dass die Sozialwelt den Akteuren relativ strukturiert, verstehbar und geordnet erscheint.

Vor diesem Hintergrund sind sie, ausgestattet mit einem impliziten praktischen Wissen, in der Lage, soziale Situationen routiniert zu bewältigen. Das einmal vermittelte und inkorporierte Wissen tendiert dazu, von den Akteuren immer wieder eingesetzt zu werden und dabei sich wiederholende Muster der Praxis hervorzubringen. Routine ist ein basales Strukturmerkmal der Sozialwelt. «Handeln ist nicht als ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken» (Reckwitz 2003, S. 294).

Wenn sich die soziale Welt nun aber als scheinbar «geschlossener Sinnzusammenhang» präsentiert, aus dem es aufgrund der permanenten Wiederholung kein Entrinnen gibt, dann wäre die in Lernprozessen intendierte Entwicklung und Erweiterung von (Lern-)Praktiken nahezu unmöglich. Die wissensbasierte Routine sozialer Praktiken müsste als ein andauernder Fluss von Wiederholungen interpretiert werden.

Die Praxistheorie betont neben diesem ein weiteres Strukturmerkmal der sozialen Praxis. Neben diesem «andauernden Fluss an Wiederholungen» ist der Praxis auch eine gewisse und notwendige Unberechenbarkeit zu eigen, die sich aus interpretativen Unbestimmtheiten ergibt. Die Praxis kann im alltäglichen Vollzug auch misslingen, sie ist konfliktträchtig und gibt Raum für mögliche Neuinterpretationen. Die beiden Strukturmerkmale markieren keinen Widerspruch, sondern sie stellen zwei Seiten der «Logik der Praxis» dar, die unauflöslich miteinander verbunden sind.

Entscheidend ist nun freilich, dass sich diese relative «Offenheit» der Praxis für die Praxistheorie nicht aus vorgängigen, allgemein gültigen Eigenschaften des Subjekts ergibt. Es gibt keine subjektive Freiheit und Autonomie «hinter» dem Sozialen der Praktiken. Es ist auch keine subjektive «Reflexivität» und kein individuelles «Eigeninteresse», das die Praktiken ausser Kraft setzen könnte. Es sind insbesondere spezifische Eigenschaften der Praxis selbst, die eine Offenheit für kulturellen Wandel und eine Veränderbarkeit der Routine erzwingen.

Will man «selbstsorgende Lernprozesse» gestalten, gilt es, diese Eigenschaften der Praxis didaktisch zu betrachten und sie in der Entwicklungslogik von Lernprozessen zu bearbeiten. Einen ersten Anhaltspunkt stellt dabei die didaktisch-methodische Bearbeitung des praktischen Wissens dar, das Akteure mit ihren sozialen Praktiken

mobilisieren. Wir können uns Lernende als soziale Akteure vorstellen, die über einen praktischen Wissensbestand verfügen, der aus drei Elementen besteht.

Lernende verfügen, erstens, über ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, das heisst, sie sind in der Lage, Gegenständen, Personen und Sachverhalten routinemässig eine Bedeutung zuzuschreiben. Darüber hinaus verfügen sie über ein methodisches Wissen, das heisst, sie sind im Besitz eines «Drehbuchs», das es ihnen ermöglicht, eine Reihe von Handlungen kompetent hervorzubringen. Und schliesslich verfügen sie über ein motivational-emotionales Wissen, das man sich vorstellen kann wie einen habituell bedingten «Sinn» dafür, «was man eigentlich will», «worum es einem geht» und was zum Beispiel in einer gegebenen Situation auch «undenkbar» wäre.

«Selbstsorgende Lernprozesse» gilt es nun so zu gestalten, dass diese Elemente des impliziten Wissens, die auch grundsätzliche Einstellungen über das Lernen beinhalten, rekonstruiert und versprachlicht werden können. Damit werden das praktische Wissen bzw. die Ordnungsstruktur von Praktiken sowie deren habituell bedingte Gebrauchsweise in «selbstsorgenden Lernprozessen» neben den eigentlichen Inhalten selbst zum Gegenstand des Lernprozesses. In «selbstsorgenden Lernprozessen» wird während des Aufbaus inhaltlicher Wissensstrukturen an der Entwicklung reflexiver Praktiken gearbeitet.

Hierzu bedient sich die Entwicklungslogik von «selbstsorgenden Lernprozessen», die der methodischen Gestaltung didaktischer Situationen zugrunde liegt, der Eigenschaften der Praxis, die die Unberechenbarkeit und Veränderbarkeit von Handlungsrouninen ermöglichen.

Eine soziale Praktik stellt im beschriebenen Sinne einen kollektiven und über die Zeit stabilen Handlungsmodus dar. Dies ändert nichts daran, dass der Gebrauch einer Praktik aus Sicht des Akteurs in jedem Moment – wie routiniert auch immer – erneut hervorgebracht werden muss.

Der Akteur muss in jeder Situation eine Entscheidung treffen und hat darin die Möglichkeit, eine «Sinnverschiebung» vorzunehmen (in einem zunächst nicht praxeologischen, sondern zeichen- und texttheoretischen Kontext wird dieser Gedanke bei Jacques Derrida [1988] formuliert). Die immer wieder neue Anwendung einer Praktik ist nämlich nur im Grenzfall als identische Wiederholung zu denken. Sie ent-

hält vielmehr das Potenzial zufälliger, sprunghafter und schleichender Verschiebungen im Bedeutungs- und Wissensgehalt der Praktik, die sich in bestimmten Kontexten ereignen. Die Definitions- und Aushandlungsprozesse in Situationen – ein Argument für die methodische Gestaltung von Situationen – werden in «selbstsorgenden Lernprozessen» nicht länger als «didaktischer Unfall» bewertet. Vielmehr ist die Realisierung des «Eigensinns» in Situationen aufseiten der Lernenden erwünscht, der praxeologisch in «Sinnverschiebungen», also der nicht identischen Wiederholung von Praktiken im Umgang mit Lerngegenständen besteht. In der methodischen Gestaltung «selbstsorgender Lernprozesse» werden individuelle Umdeutungen von Situationen ermöglicht, die den Gebrauch von Praktiken nicht festlegen, sondern die Beschäftigung mit den individuellen praktischen Wissensbeständen fördern.



Abbildung 8

Da Akteure sich in alltäglichen Situationen zumeist in Kontexten befinden, in denen sie Praktiken routiniert gebrauchen, gilt es bei der Gestaltung von Situationen über alltägliche Handlungsvollzüge hin- auszuweisen.

Hierzu werden in der Verkettung von Situationen Lerninhalte in Form von Ereignissen, Handlungen oder Objekten so konstelligiert, dass die routinisierten Verstehensmuster, das methodische Wissen und die ge- übten emotionalen Einstellungen der Lernenden reflexiv werden kön- nen. Wenn es durch die Gestaltung von «selbstsorgenden Lernprozes- sen» gelingt, Situationen zu schaffen, in denen das praktische Wissen, das eine Praktik enthält und das ein Akteur mobilisiert, keine oder eine nur unzureichende Antwort auf mögliche Eigenschaften des Kontextes bereithält, kann ebendieses Wissen Gegenstand der Betrachtung wer- den.

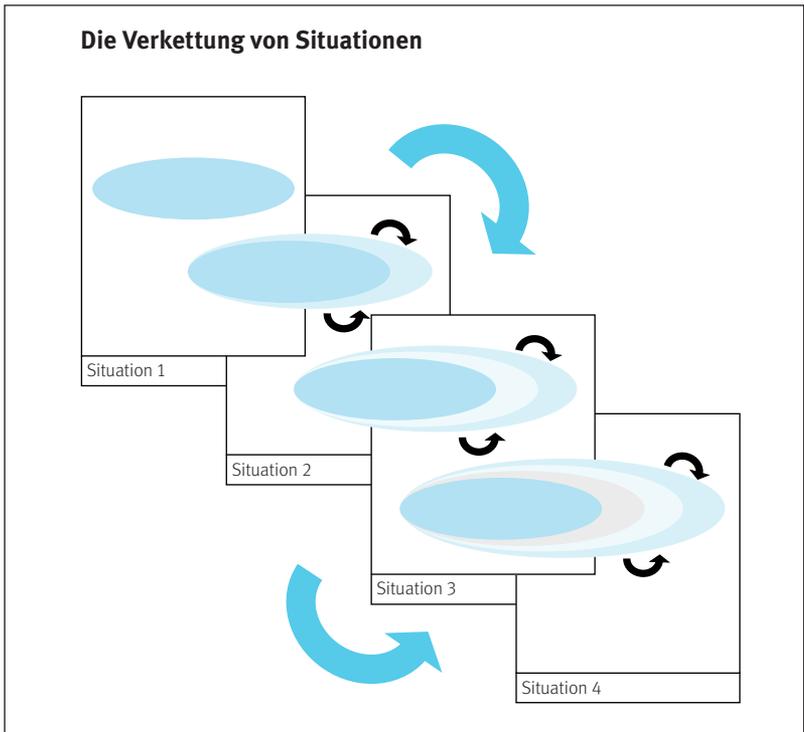


Abbildung 9

Bei all diesen didaktischen Überlegungen lässt sich insbesondere die Struktur des «Akteurs» aus praxistheoretischer Perspektive als Quelle von Unberechenbarkeit und kultureller Innovation verstehen. Allerdings ohne dass dazu, klassisch subjekttheoretisch, Autonomie, Reflexivität oder Eigeninteressiertheit des «Subjekts» jenseits und vor der Praxis unterstellt würden. Für das praxeologische Subjektverständnis ist kennzeichnend, dass es keine dieser vorgeblich allgemeingültigen Eigenschaften «des Menschen» übernimmt, sondern die «allgemeinen Subjekteigenschaften» als soziale Anforderungen und Produkte historisch und kulturell spezifischer Praxiskomplexe neu beschreibt: Für die Praxistheorie sind die Subjekte in allen ihren Merkmalen Produkte historisch und kulturell spezifischer Praktiken und existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken: Ein einzelnes Subjekt «ist» (im Wesentlichen) auch in seinen inneren Vorgängen des Reflektierens, Empfindens, Erinnerns, Planens usw. ein Subjekt, das an sozialen Praktiken partizipiert.

Abgesehen davon, dass bereits die bloße «Anwendung» einer Praktik in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Kontext das praktische Vermögen des Handelnden auf die Probe stellen kann, ist es vor allem die Struktureigenschaft des Subjekts als «heterogenes Wissensbündel», das ein Unberechenbarkeitsmoment begründet.

Einzelne soziale Praktiken setzen jeweils ein sehr spezifisches praktisches Wissen voraus. Für das Subjekt und seine gesamte «Lebensform» – das heisst das Ingesamt der Praktiken, die es in seiner Alltags- und Lebenszeit vollzieht – bedeutet das jedoch umgekehrt, dass es gleichzeitig unterschiedliche, möglicherweise auch einander widersprechende Formen des praktischen Wissens inkorporiert hält, die es in seiner Lebensführung zum Einsatz bringt. Das Subjekt aus praxeologischer Perspektive kann als «Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens- und Wissenskomplexe sozialer Praktiken beschrieben werden. In deren Heterogenität, Nicht-Aufeinanderabgestimmtheit, möglicherweise auch Inkommensurabilität findet sich ein Potenzial für die Unberechenbarkeit des Verstehens und Verhaltens des Einzelnen und für die kulturelle Transformation der Praxis» (Reckwitz 2003, S. 296).

Aus praxistheoretischer Perspektive ist es nicht die vorausgesetzte Autonomie oder «Individualität» des Subjekts, die diese «Eigensinnig-

keit» begründet; sie ergibt sich vielmehr aus der praktischen Notwendigkeit, mit verschiedenartigen Verhaltensroutinen und deren heterogenen Sinngehalten umzugehen. Die «Didaktik der Selbstsorge» zielt vor diesem Hintergrund auf einen «selbstsorgenden» Umgang mit gewohnten Handlungsrouniten und deren sukzessive Erweiterung in der Auseinandersetzung mit Lernobjekten und Lerngegenständen.

Das ist der Moment, in dem sich die Intentionalität des «Methodischen Handelns» konkretisiert. Die Intention von methodischen Praktiken zur Gestaltung von Situationen besteht darin, die Differenz zwischen Akteuren und Inhalten zunehmend abzubauen und die Differenz zwischen Akteur und Struktur (oder Situation) gleichzeitig aufrechtzuerhalten. Im Prozess des «selbstsorgenden Lernens» können Lernende inhaltliche Wissens- und Handlungsstrukturen aufbauen, indem sie einen reflexiven «Eigensinn» realisieren. Damit ist der normative Horizont der «Didaktik der Selbstsorge» eröffnet.

In einem nächsten Schritt gilt es nun, einen aktuellen Diskussionszusammenhang in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu problematisieren. Wenn es stimmt, dass sich die hier skizzierte didaktische Konzeption des «selbstsorgenden Lernens» mit einem professionellen Anspruch zum «Methodischen Handeln» verbindet, gilt es im Folgenden zu erläutern, warum uns eine professionelle Steuerungslogik in Lernprozessen durchaus sinnvoll erscheint. Infrage steht die unproduktive Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsteuerung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Kapitel 4

Vom falschen Gegensatz zwischen Fremd- und Selbststeuerung

Vom falschen Gegensatz zwischen Fremd- und Selbststeuerung

Der professionelle Anspruch, den die «Didaktik der Selbstsorge» an «Methodisches Handeln» und eine noch zu skizzierende didaktische Entwicklungslogik richtet, ist auch im Kontext einer professionstheoretisch problematischen Diskussion in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verstehen. In dieser Diskussion ist eine vereinfachte Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsteuerung zu beobachten, die in die Forderung nach «mehr Autonomie für die Lernenden» und, damit verbunden, in eine Kritik an professioneller didaktischer Steuerung mündet. Warum erscheint uns die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsteuerung nicht angemessen komplex und eine Kritik an der traditionellen Lernkultur dennoch angemessen?

Viel wird dieser Tage in der Erwachsenen- und Weiterbildung über Selbststeuerung, Selbstorganisation – überhaupt über das Selbst – gesprochen. Die Lernenden, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung werden als «Selbst» identifiziert. Ein Selbst, das in «selbst» gesteuerten, «selbst» organisierten und «selbst» bestimmten Lernarrangements zur Geltung gebracht werden soll. Das «Selbst» eines Individuums erscheint in solchen Diskursen wie ein «Gut», das es zu schützen und zu bewahren gilt. Dies kann gelingen, so die weitgehend vorherrschende Annahme, wenn ein Makel überwunden wird, der dem Lernen von Erwachsenen bislang scheinbar anhaftete.

In der traditionellen Lernkultur – so die These der Verteidiger des Selbst – werde etwas mit den Lernenden «gemacht», was diese selbst nicht in der Hand haben und/oder gar nicht wollen. Die traditionelle Lernkultur sei in einem Masse fremdbestimmt, das nicht länger zu dem verbreiteten Ziel der Selbstbestimmung und -verantwortung von Individuen passe.

In dieser vielschichtigen Diskussion mit einer inzwischen unübersehbaren Vielfalt von Definitionsansätzen lässt sich ein einheitlicher Bezugspunkt ausmachen: Lernen habe *durch* den Lernenden zu geschehen und nicht *mit* ihm (Schreiber 1998, S. 10). Diesem gemeinsamen Bezugspunkt liegt eine weitreichende Unterstellung zugrunde, nämlich die, dass Lehrende mit ihren Bemühungen, Lernprozesse über die

didaktisch-methodische Gestaltung von Lerninhalten zu steuern, die geforderte Selbstbestimmung und Autonomie der Lernenden verletzen.

Vor diesem Hintergrund wird von den Autoren programmatisch gefordert, dass das «selbstgesteuerte Lernen» traditionelle Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung ablösen solle. Mit dem «selbstgesteuerten Lernen» könne ein scheinbarer Makel überwunden werden, der Lernprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung bislang anhaftete. Wir möchten uns für eine kurze Zeit diesem scheinbaren Makel zuwenden.

«Selbststeuerung» ist eine Wortschöpfung, die sich aus den Begriffen Selbst und Steuerung zusammensetzt. Dem Selbst wird in der Debatte das Fremde gegenübergestellt, und der Steuerung von aussen die Selbst-Steuerung. Auf dieser skizzenhaften Folie wird das professionelle und damit steuernde Handeln von Kursleiterinnen und Kursleitern als das Andere, das Aussen und damit als das Fremde angenommen. Auffallend ist, dass die Betonung des Selbst und dessen Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Eigenaktivität implizit und explizit an eine bestimmte Vorstellung von Autonomie gebunden ist. Autonom handelnd wäre lediglich ein Individuum, das ohne jegliche Fremdeinwirkung handelt.

Es gilt allerdings daran zu erinnern, dass eine gelungene didaktisch-methodische Steuerung von Lernprozessen bislang als das wesentliche Qualitätsmerkmal erwachsenepädagogischer Praxis angenommen und die Gestaltung von erwachsenengerechten Lernprozessen als die zentrale Handlungskompetenz der Profession bezeichnet wurde. Diese erwachsenepädagogische Tradition, die hierin entwickelten Handlungskompetenzen und mithin das professionell erzeugte Handlungsrepertoire stehen gegenwärtig zur Disposition.

Betrachtet man die erwachsenepädagogische Literatur zum «selbstgesteuerten Lernen» genauer, ist zu erkennen, dass bei den meisten Autoren das Selbststeuerungspostulat unverhältnismässig eng an den Autonomiebegriff gebunden wird. Der Autonomiebegriff wird dabei so eingesetzt, dass jegliche Steuerung von aussen als unzulässiger Eingriff in das «Innere» der Subjekte erscheint. Was in dieser Diskussion unterschlagen wird, ist die Erkenntnis, dass sich die Auseinandersetzung um Autonomie wie ein roter Faden durch die Geschichte

der Pädagogik zieht. Der Zusammenhang von gesellschaftlicher Macht und individueller Freiheit wird als eine der professionellen Grundantonomien bezeichnet (vgl. Combe/Helsper 1996). Bildungstheoretisch war und ist diese Auseinandersetzung immer verbunden mit der Frage, wie in Bildungsprozessen und durch sie aus gesellschaftlicher Determination Freiheit werden kann. In der aktuellen Diskussion um das «selbstgesteuerte Lernen» wird dieser grundlegende Verweisungszusammenhang nun eingeebnet, indem schlicht behauptet wird, die individuelle Autonomie (Selbstbestimmung) sei das Gegenteil der gesellschaftlichen Macht (Fremdbestimmung). Dabei wird die Figur des didaktischen Dreiecks, wonach der Inhalt, die lehrende Person und der Lernende funktional aufeinander bezogen sind, in dieser Programmatik zugunsten der Selbstbestimmung des Lernenden einseitig aufgelöst. «Wie ein deus ex machina taucht hierbei das selbst organisierte Lernen auf, und mit diesem scheint das Problem jeder Pädagogik, wie aus Determination Freiheit werden und wie die Ambivalenz und Situativität erwachsenpädagogischen Handelns überwunden werden kann, beseitigt zu sein» (Forneck 2002a, S. 251f.).

Die Auflösung dieses Verweisungszusammenhangs und die schlichte Verknüpfung des Selbststeuerungspostulats mit dem Autonomiebegriff sind vor dem Hintergrund der hier entfalteten Theorieperspektive höchst problematisch. Für die «Didaktik der Selbstsorge» ist die Annahme, dass Lernprozesse in der Erwachsenenbildung jenseits von Macht nicht denk- und thematisierbar sind, grundlegend (vgl. Meyer-Drawe 1996). Lehren und Lernen sind gesellschaftlich geteilte Praktiken, und die gesellschaftliche Dimension des Lehrens und Lernens ist ein genuiner Bestandteil aller Erwachsenen- und Weiterbildung.

Als Theorie der Steuerung von Lernprozessen eröffnet die Didaktik der Profession die Möglichkeit einer fundierten didaktischen Gestaltung von Lernprozessen. Das Argument lautet nun aber, dass mit dieser Steuerung ein Eingriff in die Autonomie der Lernenden verbunden sei. Genau dieser Behauptung möchten wir begegnen und zu zeigen versuchen, dass es nicht die lernenden Individuen sind, die durch didaktisch-methodische Steuerung «gesteuert» werden. Hierzu ein einfaches Beispiel: Wenn Person A Person B am Morgen bittet, ein Brot einzuzukaufen, verweist diese Bitte wohl auf den Zwang, essen zu müssen. Was Person B in ihrer vollkommenen Selbstbestimmung einschränkt, ist

keineswegs die Bitte, ein Brot zu kaufen, sondern die Notwendigkeit, im Laufe der Zeit wohl etwas essen zu müssen. Abgesehen von diesem – zugegebenermaßen verkürzenden – Biologismus möchten wir auf einen Zusammenhang hinweisen, den Michel Foucault ausgearbeitet hat. Foucault benutzt die Metapher des «Eingeschiffenseins», um die gesellschaftliche Dimension des alltäglichen Handelns von Individuen zu beschreiben (Foucault 2004, S.184). Die Metapher des Steuermanns ist in der Erwachsenenbildung bereits von Karlheinz Geissler aufgegriffen worden. Mit ihr gelingt es Geissler zu zeigen, dass sich die professionelle Steuerung von Kursleiterinnen mit der Steuerung eines Schiffes vergleichen lässt (vgl. Geissler 1995). Wir greifen die Metapher der «Schiffssteuerung» auf und weisen mit Foucault zugleich darüber hinaus. Foucaults Steuerungsmetapher ist der griechischen Literatur entlehnt. Es geht um die Metapher des Steuermanns, also desjenigen, der das Ruder des Schiffes hält. Mit dieser Metapher wurde im alten Griechenland die Tätigkeit dessen bezeichnet, der an der Spitze des Stadtstaates stand und der ihm gegenüber eine gewisse Anzahl von Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten hatte.

Übertragen wir die Foucault'sche Metapher des Steuermanns und der Steuerung auf einen erwachsenenpädagogischen Kontext: Der Kursleiter muss einen Kurs gut führen, wie ein guter Lotse sein Schiff vorbildlich steuert, er hat Klippen zu meiden und den Kurs in einen sicheren Hafen zu führen. Wenn wir also den Kursleiter einem Steuermann gleichsetzen und den Kurs einem Schiff, dann wird in der Metapher etwas sehr Interessantes als Gegenstand der Steuerung bezeichnet – der Kurs selbst nämlich, der sich wie ein Schiff zwischen den Klippen befindet, wie ein Schiff im Sturm, ein Schiff, das zu kreuzen gezwungen ist, um die Piraten, die Feinde zu meiden, ein Schiff, das in den sicheren Hafen geleitet werden muss. Der Gegenstand der Steuerung, das, worauf der Akt des Steuerns in der Metapher abzielt, sind nicht die Individuen, in unserem Fall die Lernenden. Der Steuermann steuert nicht die Seeleute, er steuert das Schiff. Auf gleiche Weise steuert der Kursleiter seinen Kurs, nicht die Menschen, die in einem Kurs etwas lernen sollen.

Der Kontext didaktisch-methodischer Steuerung institutionell organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung ist noch immer der Kurs, als ein raum-zeitlich abgegrenzter Zusammenhang, in dem mögliche

Lernprozesse didaktisch gestaltet und also gesteuert werden. Die lernenden Akteure selbst werden nur in der Masse gesteuert, in der sie auch selbst an Bord des Schiffes sind – also etwas lernen sollen, wollen oder müssen. Sie sind Teil der raum-zeitlichen Einheit eines Kurses, die zugleich auf die gesellschaftliche Dimension des Lernens verweist. Erst durch das «Eingeschifftheit» befinden sich die Akteure in einem gesellschaftlichen Feld, in dem Lernzusammenhänge als erforderlich erachtet werden. Derjenige, der einen Kurs didaktisch-methodisch steuert, steuert also nicht die Menschen selbst. Er ist selbst Akteur im gesellschaftlichen Feld des Lernens und des Lehrens. Die Vorstellung, eine Person könne steuernd in die Lernenden eingreifen und sie damit fremdbestimmen, kann schlicht als theoretisch unterkomplexe Fantasievorstellung bezeichnet werden.

Was mit der von Foucault aufgespannten Perspektive in den Blick gerät, ist die gesellschaftliche Dimension von Lehr- und Lernzusammenhängen. Damit werden «Regierungspraktiken» beschreibbar, die einen ganz erheblichen Einfluss auf didaktisch-methodische Steuerungslogik und die Anlage von Bildungsprozessen haben. Forneck vertritt sogar die These, dass sich das Postulat der Selbststeuerung selbst erst in diesem Kontext konstituiert (vgl. Forneck 2005).

Doch zurück zu unserem eigentlichen Gegenstand. Die Kritik an der traditionellen Lernkultur muss demnach vor diesem Hintergrund nicht lauten, dass durch didaktisch-methodische (Fremd-)Steuerung die Autonomie von Lernenden beschränkt würde. Lernprozesse sind in der von Foucault eröffneten Perspektive notwendigerweise fremdbestimmt. Wenn es aber gar nicht die Subjekte sind, die in Kursen der Erwachsenen- und Weiterbildung unmittelbar gesteuert werden, was macht dann die Kritik an der traditionellen Lernkultur doch richtig?

Die abendländische Lernkultur ist durch die im 19. Jahrhundert erfolgte Institutionalisierung des Lernens (die Schule entsteht als allgemein verpflichtende Institution in diesem Zeitraum) im Wesentlichen eine Lehrkultur. Dazu bedarf es einer ausgebildeten Profession, die Lernziele festlegt, Lerninhalte analysiert und diese mit spezifischen Methoden in spezifischen Veranstaltungsformen an spezifisch gestalteten Orten realisiert. Zur Bewältigung dieser Aufgabe hält die didaktische Theorie einen Fundus von Optionen bereit. Diesen Handlungsmöglichkeiten liegt eine didaktische Logik zugrunde, die wir im Folgenden aus

heuristischen Gründen systematisiert und damit etwas vereinfacht nachvollziehen wollen.

Die klassische Form des Kurses in der Erwachsenenbildung beinhaltet die Orientierung an einem fiktiven Durchschnittslerner. Weinert spricht von einem «mittleren Menschen» (Weinert 1982, S. 110). Ausgehend von dieser Vorstellung, wird ein didaktisches Arrangement geschaffen, also eine Reihe vorbereiteter Sequenzen, die alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Veranstaltung zu einem einheitlichen Lernziel führen soll. Die Lernenden durchlaufen durch die Lehrperson gestaltete Situationen, in denen sie Aktivitäten entfalten, von denen man annimmt, dass sie im Inneren der Person Prozesse auslösen, die zu dem angestrebten Ziel führen. Die Gestaltung der Situationen liegt in den Händen der Profession. «Die Orientierung an dem fiktiven mittleren Lerner und die Vorstellung, der Prozess des Lernens liesse sich als Vermittlungsprozess durch eine professionelle Gestaltung rational und damit optimal gestalten, also effektiveren, ist die wesentliche Legitimationsvorstellung der Etablierung des öffentlichen Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert und der didaktischen Theoriebildung seit der Neuzeit gewesen» (vgl. Forneck 2000).

Zunächst hat eine Lehrperson dabei die Aufgabe, die Lerninhalte auf eine spezifische Weise aufzubereiten. Der klassisch-didaktischen Logik folgend, werden hierzu mithilfe der didaktischen Transformation als bildungsrelevant angesehene Themen in Lehr- und Lernstoff verwandelt. Die didaktische Transformation ist dabei jener Prozess, in dem Sachverhalte sequenziert und in Ober- und Unterthemen, mehr oder weniger Relevantes, leicht und schwieriger zu Verstehendes eingeteilt werden. Diese hierarchische Zergliederung und anschließende Aneinanderreihung, in der die Sachverhalte zunehmend komplexer werden, soll einen sukzessiven Nachvollzug ermöglichen und eine Überforderung der Lernenden verhindern.

Für den Mathematikunterricht lässt sich diese Logik vom Einfachen zum Schwierigen und von der Zergliederung gut nachvollziehen. Gelehrt und gelernt wird entlang einer Perlenkette, bei der die Perlen zunehmend grösser werden. Nach einer Einführung in das Thema werden die Regeln dargelegt und dann in Übungen, die zunehmend schwieriger werden, trainiert. Entsprechend dieser didaktischen Logik werden Lerngegenstände aus der komplexen Alltagswelt entnommen

und dann in einzelnen, aufeinander aufbauenden Lerneinheiten dargeboten. Dabei wird angenommen, dass die Lehrenden diejenigen sein sollten, die die Komplexität von Lerngegenständen im Prozess der didaktischen Transformation reduzieren, damit sich die Lernenden – in einem umgekehrten Prozess, also vom Einfachen zum Schwierigen – diesen Gegenstand wieder aneignen können.

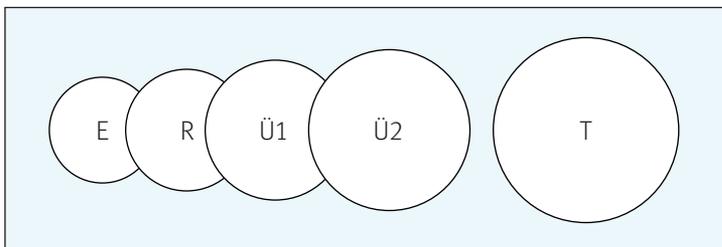


Abbildung 10

Das Ziel besteht darin, dass Lernende im Anschluss an den Lernprozess der Komplexität der Alltagswelt entsprechend begegnen können. Sie haben sich die Inhalte angeeignet. Vielleicht sollte an dieser Stelle besser der Konjunktiv gebraucht werden: Mit ein bisschen Glück hätten die Lernenden sich den Inhalt aneignen können.

Die Sequenzierung des Lernweges in diesem klassischen didaktischen Artikulationsschema birgt nämlich zwei Probleme: Das eine Problem liegt darin, dass der Transfer am Ende des Lernweges überhaupt nur denjenigen gelingen kann, die den Weg bis dahin mitgehen konnten. Nur diejenigen, die alle Schwierigkeitsstufen von der Regeldarlegung bis zu den Phasen der Einübung gemeistert haben, sind in der Lage, den Lerngegenstand angemessen aus der Lernsituation heraus zu transferieren. Alle diejenigen, die vorher ausgestiegen sind, also die Regeln nicht nachvollziehen konnten oder an den verschiedenen schweren Übungen gescheitert sind, können den gebahnten Lernweg nicht uneingeschränkt mitgehen.

Im schulischen Kontext führt diese Problematik auf der einen Seite häufig zur Entwicklung von Vermeidungsstrategien, mit denen Schüler und Schülerinnen versuchen, den eigenen Mangel nicht sichtbar werden zu lassen. Auf der anderen Seite führt ein nicht erfolgreich zurückgelegter Lernweg zu Sanktionen. Über Testierungsverfahren wird am

Ende eines Lernweges ein Selektionsmechanismus in Gang gesetzt, der über Erfolg und Misserfolg entscheidet.

Darüber hinaus – und das ist ein zweites zentrales Problem der vorgestellten Entwicklungslogik – bleibt die Anlage des Lernweges für die Lernenden «unsichtbar». Ein solcher Lernweg, der die Erarbeitung der Inhalte spezifisch strukturiert, entzieht den Lernenden die Verfügung über den je eigenen Lernprozess bzw. zielt mindestens nicht darauf ab, dass Lernende einen reflexiven Bezug zu ihrem individuellen Lernprozess herstellen.

Einige empirische Untersuchungen weisen mittlerweile deutlich darauf hin, dass erfolgreiche und nachhaltige Lernprozesse sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass Lernende sich in ihrem je eigenen Lernprozess reflexiv begleiten (vgl. Dehnbostel/Molzberger/Overwien 2003).

Erfolgreich Lernende beschäftigen sich neben dem eigentlichen Inhalt auf einer zweiten Ebene mit dem individuellen Lernprozess. Das heisst, sie finden Wege und Möglichkeiten, sich diese Inhalte auf die am besten geeignete Weise anzueignen. In Lernarrangements, in denen die Profession durch hoch entwickelte, didaktisch und methodisch gestaltete Sequenzen den Lernenden einen einheitlichen Weg durch die Komplexität bahnt, bleiben diese individuellen Lernprozesse systematisch unthematisiert. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die wesentlichen und für den Lernerfolg zentralen Parameter für die Gestaltung eines Lernweges in professioneller Verfügung bleiben.

Das Potenzial, in Lernprozessen die Entwicklung individueller Strategien zur erfolgreichen Bewältigung von komplexen Lernsituationen zu fördern, bleibt unausgeschöpft. Mit diesem ungenutzten Potenzial einher geht die Prämisse des «mittleren Menschen», von dem zugleich jeder weiss, dass es ihn gar nicht gibt. Die didaktische Logik orientiert sich an einer kursspezifischen Normalverteilung, wobei individuelle Zugänge, Verständnisformen und Aneignungsverhältnisse bedeutungslos bleiben.

Ein anspruchsvolles Lernarrangement, in dem (Selbst-)Lernprozesse nicht nur zufällig, sondern absichtsvoll so gestaltet werden, dass Lernende sich einerseits Inhalte erschliessen, darüber hinaus aber ihren je eigenen Lernprozess reflexiv begleiten können, muss unserer Auffassung nach anders sequenziert und strukturiert werden.

Wir schlagen eine Konstruktion didaktisch-methodisch gesteuerter Lernwege vor, in denen die Lernenden selbst Komplexität reduzieren und in diesem Prozess die Möglichkeit erhalten, sich selbst – bezogen auf ihren Aufbau von Wissensstrukturen und Lernpraktiken – reflexiv zu begleiten.

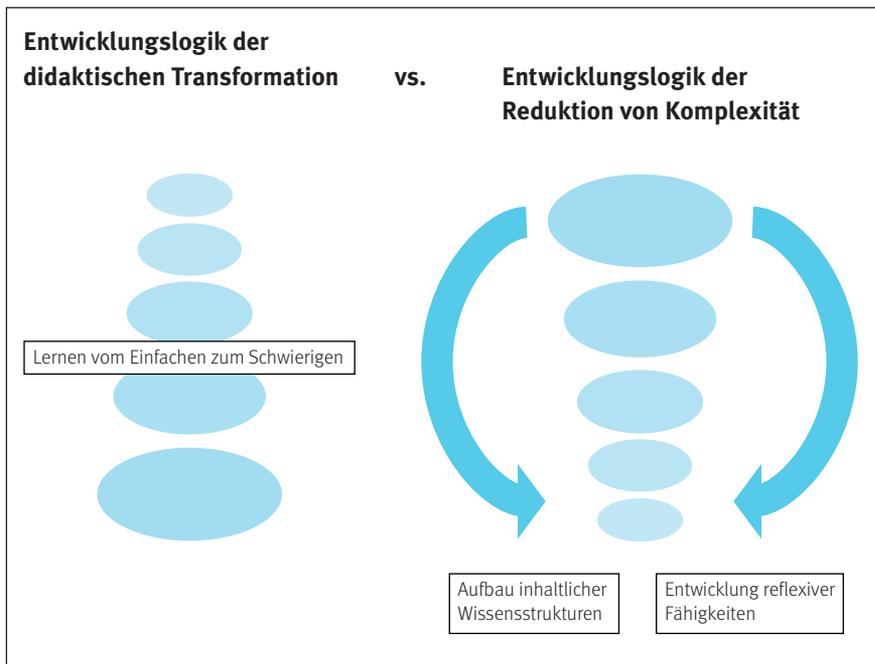


Abbildung 11

Nun sind wir in der Lage, die unproduktive Gegenüberstellung von selbst- und fremdbestimmtem Lernen und die problematische Rede hinter uns zu lassen, das eine sei selbstbestimmter. Die Kritik an der traditionellen Lernkultur muss nicht lauten, dass die Parameter der Steuerung von den Lernenden nicht selbst bestimmt werden können. Sie lautet vielmehr, dass die lernende Bewältigung von Komplexität durch fehlende Thematisierung der individuellen Lernprozesse unverfügbar bleibt und damit die Entwicklung von (Selbst-)Lernfähigkeiten, wenn nicht verhindert, so mindestens nicht professionell gefördert wird.

Die traditionelle Lehrkultur «enteignet» die Lernenden auf die ange-deutete Weise. Zum einen wird die Komplexität von Lerngegenständen über die didaktische Transformation – und damit im Einklang mit dem didaktischen Prinzip «Vom Einfachen zum Schwierigen» – bereits von den Lehrenden reduziert. Damit bleibt der Prozess der Aneignung von Komplexität im Lernprozess selbst unthematisiert, und der Transfer des Gelernten in seine komplexen Zusammenhänge wird höchst problematisch. Und zum anderen verhindert die Vereinheitlichung der Lernwege den Blick auf individuelle Lernprozesse.

Komplexe Lernarrangements, in denen Lernende sich individualisiert und kooperativ mit komplexen Lerngegenständen und ihren individuellen Lernpraktiken auseinandersetzen, um darin «selbstsorgende Lernprozesse» zu realisieren, folgen einer anderen Entwicklungslogik (vgl. Kapitel 6). Darin wird, ausgehend von der Komplexität der Lerngegenstände, der Aufbau inhaltlicher Wissensstrukturen und parallel dazu die individuelle Entwicklung effektiver Lernstrategien gefördert. Jeder Lernprozess ist immer selbst- und fremdbestimmt zugleich. Was sich in Prozessen des «selbstsorgenden Lernens», wie wir es konzipieren, ändert, sind die Steuerungsmechanismen und Steuerungsziele. Uns geht es also, entgegen anders lautenden Auffassungen zum selbstgesteuerten Lernen, nicht um eine Steuerungslosigkeit, sondern um eine grundlegende Veränderung der Steuerungslogik. Folglich ist das Lernen auch nicht «selbstgesteuerter», weshalb wir es – neben anderen Gründen – auch als «selbstsorgendes Lernen» bezeichnen.

Kapitel 5

Selbstsorgendes Lernen und reflexive Praktiken

Selbstsorgendes Lernen und reflexive Praktiken



Abbildung 12

Mit der «Didaktik der Selbstsorge» soll nun der Versuch unternommen werden, die zunächst nur programmatischen Forderungen einer neuen Lernkultur praktisch einzulösen. Wir deuteten bereits an, dass jede didaktische Konzeption einer normativen Grundlage bedarf. Will man etwas Sinnvolles über das Lernen von Erwachsenen aussagen, muss man sich diesbezüglich bekennen. Man muss erläutern, worauf hin dieses Lernen von Erwachsenen ausgerichtet sein soll.

In der Konzeption des «Methodischen Handelns» und der damit verbundenen didaktischen Entwicklungslogik skizzieren wir das mikrodidaktische Design von Lernprozessen. Mit dem Begriff der Selbstsorge, der dem Denken des französischen Philosophen Michel Foucault entlehnt ist, fundieren wir die Ausrichtung dieser Lernprozesse in einem bildungstheoretischen Sinne. Inwiefern? Nun, mit dem Begriff der Selbstsorge lässt sich eine spezifische Variante von «Reflexivität» in die didaktischen Aussagen integrieren. Reflexivität – so werden die nachfolgenden Aussagen zeigen – ist in unserer Konzeption als eine gedacht, die ein spezifisches Verhältnis des Lernenden zu sich selbst nahelegt: ein Selbstverhältnis, das in Lernprozessen entstehen und sich entwickeln kann; das Verhältnis einer Person zu ihren lernenden Aktivitäten. In seinem Spätwerk, das fälschlicherweise häufig als eine Rückkehr zur Ästhetik der Existenz und damit zur Subjektphilosophie gedeutet wird, beschäftigt sich Michel Foucault mit der Entwicklung

von Selbstverhältnissen oder -techniken von der Antike bis zur Gegenwart und beobachtete darin eine interessante und für unsere didaktischen Überlegungen folgenreiche Entwicklung (vgl. Foucault 1993). Eine Annäherung: Der Begriff der Selbstsorge geht zurück auf eine Vorschrift, die in der griechisch-römischen Antike als einer der zentralen Grundsätze für das soziale und persönliche Verhalten und für die Lebenskunst ausgegeben wurden. Aber was meint die Vorschrift «Sich um sich selbst sorgen»? Bei der Selbstsorge handelt es sich um eine spezifische Weise, sich selbst zu befragen, ohne sich an vorgegebenen Normen und Vorstellungen zu orientieren. Das ist leichter gesagt als getan, wie Foucault uns eindrucksvoll erläutert.

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen an einem herrlichen Sommertag in einem lichtdurchfluteten Raum an Ihrem Schreibtisch. Sie nippen an einer *Latte macchiato*, im Hintergrund ertönt leise Klaviermusik. Es ist eine Zeit der Musse, der Entspannung, und es ist eine Zeit, in der Sie vielleicht etwas überlegen oder lesen und sich auf anstehende Aufgaben vorbereiten. Sie schreiben. Sie schreiben über sich selbst. Stellen Sie sich nun vor, in diesen Aufzeichnungen ginge es ausschliesslich darum, sich darüber zu vergewissern, was Sie tun, tun werden oder getan haben und wie Sie das, was Sie tun, tun werden oder getan haben. Wenn Sie Ihre Aufzeichnungen nun betrachten, achten Sie gemäss der griechischen Maxime der Selbstsorge auf sich selbst. Sorge um sich selbst tragen meint, auf sich selbst zu achten, indem Sie auf die Art und Weise Ihres eigenen Tuns achten. Mit Foucault könnte man sagen: Wenn Sie auf sich selbst achten, erkennen Sie etwas «Wahres» über sich selbst, einfach indem Sie sich der Art und Weise ihres Tuns vergewissern. *Epimelésthai* ist die Sorgfalt, die man auf sich selbst bzw. sein eigenes Tun verwendet (Foucault 1993, S. 35).

Wichtig dabei ist nun, dass Sie sich nicht fragen, wer Sie sind oder sein wollen, was Sie alles besitzen oder anstreben! Sie suchen bei der Betrachtung Ihrer Aufzeichnungen nicht nach Ihrer eigenen Identität und fragen sich nicht, wer Sie sind. Sie suchen nicht nach einer Substanz oder Essenz. Sie fragen sich lediglich, *wie* Sie etwas tun. Versuchen Sie es. Blenden Sie alle Gedanken aus, die bemüht sind, nach einem Richtig oder Falsch zu fragen, und denken Sie nicht darüber nach, wer Sie sind oder sein wollen. Nehmen Sie Ihre Aufzeichnungen als gegeben hin.

Sie fragen, was das soll? Der Sinn dieser Aktivität erscheint uns zunächst nicht ganz einsichtig. Deshalb nicht, weil wir nicht ohne «gesellschaftliche Natur» sind. Den antiken Männern erschien diese Aktivität durchaus sehr sinnvoll. Mit der Selbstsorge, die Foucault als eine erste Form einer Technologie des Selbst oder als Selbstpraktik bezeichnet, wollten diese Männer lediglich ihre Seele pflegen und sich dabei nicht fragen, ob sie etwas Richtiges oder Falsches tun. Sie wollten auch nicht erfahren, wer sie sind, oder erkennen, wer sie sein möchten. Die Maxime lautete lediglich: Man muss auf seine Seele Sorgfalt verwenden, das heisst auf die Art und Weise des eigenen Tuns. Die Sorge um das Selbst ist die Sorge um die Aktivität. Die Seele wird dabei nicht als Substanz, als etwas Eigenes oder Individuelles betrachtet. Die Seele ist einfach das Prinzip, das «Werkzeuge in Gebrauch» nimmt. Und dieses Prinzip gilt es zu pflegen, weil es Auskunft gibt über den Rahmen, in dem wir unsere Identität entwickeln können. Das Prinzip der Seele, die Gebrauchsweise von Werkzeugen ist der Bezugspunkt der Identitätsentwicklung. Nichts ausser ihr.

Dies änderte sich in der Folge, weil die Technologien des Selbst sich mit der Zeit änderten, und darin liegt auch der Grund, warum uns diese Aktivität der Selbstsorge heute etwas skurril erscheint. Bereits im Späthellenismus und in der römischen Kaiserzeit entwickelten sich andere Bezugspunkte für die Identitätsentwicklung. Das bereits erwähnte Schreiben ging eine Allianz ein mit der Wachsamkeit, die zu dieser Zeit Askese genannt wurde. Versuchen Sie es! Seien Sie asketisch und betrachten Sie nun in Ihrem Schreiben nicht mehr die Aktivitäten, die Ihnen in den Sinn kommen, sondern beschreiben Sie akkurat alle Nuancen Ihres Alltagshandelns. Am besten setzen Sie sich abends hin, wenn die Sonne längst hinter dem Horizont verschwunden ist. Sie vergleichen nun, was Sie eigentlich über den Tag hinweg hätten tun wollen und was Sie schliesslich getan haben. Mit diesem Vergleich beginnen Sie, sich selbst zu prüfen, und forschen in Ihrem Gewissen. Sie fragen sich nicht mehr nur, was Sie getan haben, um die Wahrheit Ihres Tuns zu identifizieren. Sie beginnen dieses Tun bereits zu werten und damit mit allgemeinen Regeln der Lebensführung zu vergleichen.

Für Foucault ist das Ziel dieser im Späthellenismus und in der römischen Kaiserzeit entwickelten Praktiken des Selbst bereits eine Art Selbstbeherrschung (1993, S.46). Zumeist von Philosophen vorgegebene Re-

geln der Lebensführung werden in die Betrachtung des eigenen Tuns mit einbezogen. Diesen Prozess, in dem man sich selbst im Sinne einer vorgegebenen Wahrheit zu beherrschen versucht, nennt Foucault Subjektivierung. Durch den Erwerb und die Aufnahme einer vorgegebenen Wahrheit gelangen wir zu einem gewissen Mass an Selbstbeherrschung, in deren Modus wir unsere Identität entwickeln. Im Schreiben ziehen wir uns in uns selbst zurück, um uns an Handlungsregeln und an wichtige Gesetze des Verhaltens zu erinnern. Subjektivierung ist für Foucault der Prozess, in dem mit einer Reihe von Praktiken und Übungen an und mit sich selbst eine vorgegebene Wahrheit erfasst, aufgenommen und in ein Handlungsprinzip verwandelt wird. Die Praktiken des Selbst reichten in dieser Zeit von verschiedenen Übungen des Schreibens, über die Meditation (melete), eine Übung in Gedanken bis zum «Sich-Üben» in der Realität (gymnasia) (1993, S. 47). Wenn Sie dies tun, kontrollieren Sie in gewissem Sinne Ihre Handlungen, um in Auseinandersetzung mit der Realität sich der Regeln zu vergewissern, die zu einer guten Lebensführung zählen.

Nun ist bereits offensichtlich, warum die schlichte Selbstsorge uns auf den ersten Blick recht unzulänglich erscheint. Die Maxime «Achte auf dich selbst» kann für uns heute nur in einem gesellschaftlichen Kontext sinnvolle Wirkungen entfalten. Selbstsorge steht nicht mehr nur für sich. Wir sind es gewohnt, auf uns selbst in einem Zusammenhang mit einer stets vorgegebenen Wahrheit zu achten.

Unsere Selbstpraktik des Schreibens und der Selbstprüfung ergänzen wir nun um ein weiteres Element. Sie ziehen eine Person Ihres Vertrauens hinzu. Diese Person erhält von Ihnen folgende Rollenbeschreibung:

- › Stellen Sie sich vor, Sie sind streng praktizierende Christin. In den nächsten Minuten fungieren Sie als meine Kontrollinstanz, als wären Sie mein religiöser Vorsteher. Ich bin in absolutem Gehorsam an Sie gebunden. Sie glauben an das ewige Leben, und Sie glauben daran, dass Menschen sich im Diesseits an die zehn Gebote zu halten haben, um Aussicht auf die Barmherzigkeit Gottes zu haben. Ihrem Glauben entsprechend, dürfen Menschen im Diesseits nicht sündigen, keine sündhaften Gedanken und Be-

gieren haben. Sollten Sie diesbezügliche Ansinnen bei mir als Ihrem Gegenüber wahrnehmen, empfehlen sie mir, Busse zu tun. In dieser Einschätzung sollten Sie sehr streng sein.

Was Sie nun tun, wenn Sie der Person Ihres Vertrauens von sich selbst berichten, ist eine weitere Selbsttechnik, die sich innerhalb des Christentums entwickelte. Sie bekennen sich. Dabei verändert sich der Modus der Selbstprüfung. Sie prüfen nicht mehr nur Aktivitäten, sie prüfen auch Ihre Gedanken. Und Sie lassen sich überprüfen, in dem Sie Ihre Gedanken analytisch gegenüber Ihrer Kontrollinstanz verbalisieren. Die Person hat nämlich die Aufgabe, zwischen guten und schlechten Gedanken zu unterscheiden.

Dabei wird die Kontrollinstanz aber nicht mehr überprüfen, ob die von Ihnen explizierten Gedanken und Taten mit bestimmten Regeln übereinstimmen. Sie wird stattdessen überprüfen, ob die von Ihnen geäußerten Gedanken Sie zu Gott hinführen oder ob sie es nicht tun und damit verhindern, dass Sie «das ewige Leben» erreichen.

Sollte Ihr Gegenüber derart sündige Gedanken bei Ihnen feststellen, wird sie Ihnen raten, Busse zu tun. Die Busse ist eine Selbsttechnik, die die Bedingung der Möglichkeit darstellt, Ihre sündige Seele zu reinigen. Im Prozess der Busse gestehen Sie sich und anderen Ihre Verfehlungen ein. Sie decken darin Ihr «wahres», in diesen Fällen Ihr sündiges Wesen auf. Die christlichen Selbsttechniken zielen auf (Selbst-)Erkenntnis. Es geht bei diesen Selbsttechniken nicht mehr nur darum, auf sich selbst zu achten, sondern darum, sich selbst zu erkennen (1993, S. 52). Das Subjekt ist ein sich selbst im Modus der Verfehlungen Erkennendes. Und erkannt werden sollten nun alle Elemente Ihres Seins, die verhindern, dass Sie das ewige Leben erreichen. Die Selbstpraktiken der Selbstsorge, das Achten auf sich selbst wurde abgelöst von Selbstpraktiken, mit deren Hilfe es sich permanent selbst zu erkennen gilt. Die Frage: «Wie tue ich etwas?» wird abgelöst von der Frage: «Wer bin ich? Als wen soll ich mich erkennen?»

So weit, so gut. Es sei hier der Hinweis auf etwas gestattet, was Ihnen vielleicht bereits ins Auge gesprungen ist. Mit der Entwicklung der christlichen Selbsttechniken gewinnt die «Selbst»-Erkenntnis den Vorrang gegenüber der «Selbst»-Sorge. Dieser Zusammenhang birgt

für Foucault das Problem, dass die Momente der Enthüllung in christlichen Selbsttechniken schliesslich zum Verzicht auf das eigene Selbst führen (1993, S. 62).

Das Ergebnis Ihrer Selbsttechnik des Bekenntnisses und schliesslich auch der Busse, die Sie leisten, ist, dass Sie Ihrem eigenen Selbst entsagen. Indem Sie dem Bösen, Sündhaften, Begehrlichen entsagen, bezeugen Sie, dass Sie fähig sind, auf Ihr Leben und Ihr «sündhaftes» Selbst zugunsten einer späteren Weihe zu verzichten. Sie bitten um Vergebung für Ihr eigenes Selbst und versuchen, sich im Modus des permanenten Gehorsams gegenüber der christlichen Kontrollinstanz als ein Subjekt zu konstituieren.

Selbsttechnologien, wie Foucault sie anhand der antiken und christlichen Selbstpraktiken beschreibt, richten sich stets nur scheinbar an bereits bestehende Subjekte. Tatsächlich sind sie in allen ihren Varianten vielmehr Anleitungen, wie man sich als Subjekt konstituiert. Im Folgenden finden Sie ein Beispiel für moderne Formen von Selbstpraktiken, wie sie am 20. Juli 2006 in einem Artikel von Isolde Charim in der Tageszeitung (TAZ) zu lesen waren. Der Text begann wie folgt: «Die Prinzessin in dir. Bei den Griechen waren es noch die Philosophen, die das richtige Leben lehrten. Das haben nun «Brigitte», «Freundin» und «Für Sie» übernommen. Eine Lektüre aktueller Frauenzeitschriften.»

Die Autorin entfaltet in ihrem Text die These, dass das, was in aktuellen Frauenzeitschriften verhandelt wird, eine moderne Form dessen sei, was Michel Foucault mit Bezug auf die griechisch-römische Antike als «Technologien des Selbst» bezeichnet hat. Konkrete Handlungsanweisungen also, mit denen die Individuen auf sich selbst einwirken und dabei ihre Identität herstellen. Frauenzeitschriften – so die Autorin – bieten Tipps und Verhaltensregeln, die als Anleitung gelesen werden können, wie man sich als z. B. «weibliches» Subjekt konstituiert.

Auch in der Erwachsenenbildung haben wir es mit Prozessen der Subjektkonstitution zu tun. Lernen kann als Entwicklungsprozess beschrieben und mit Foucault als Vorgang gelesen werden, in dessen Verlauf sich lernende Subjekte konstituieren. In aller Regel wird Lernen nicht als etwas beschrieben, wobei man lediglich auf sich selbst und seine Aktivitäten achten sollte. In aller Regel gilt es, sich im Lernen als jemanden zu erkennen bzw. zu jemandem zu werden, der etwas Bestimmtes kann oder etwas Bestimmtes zu tun lernt. Zur Unterstützung

dieses Lernens hat die Erwachsenen- und Weiterbildung zahlreiche Selbstpraktiken entwickelt, die Eingang in die alltägliche Praxis des Lehrens und Lernens gefunden haben. Hierzu zählen sämtliche Methoden, die der Prüfung der eigenen Gedanken und deren Verbalisierung dienen, z. B. die Selbstprüfung in Blitzlichttrunden und andere Aussagepraktiken, die sich nun nicht mehr ausschliesslich auf Aktivitäten richten, sondern darüber hinaus auf die Gedanken der Subjekte zielen.* Mit der «Didaktik der Selbstsorge» rücken diese Prozesse der Konstituierung von Subjektivität und mithin die Praktiken, die zur Unterstützung dieser Prozesse genutzt werden, wieder ins Blickfeld. In Lernprozessen, wie wir sie gestalten und konzipieren, geht es einerseits um einen sensiblen und kritischen Umgang mit erwachsenenpädagogischen Selbstpraktiken und zum anderen um einen kritischen Umgang mit dem Gewordensein des Subjekts und den Konstitutionsprozessen von Subjektivität. In erster Linie aber geht es uns darum, in Lernprozessen eine Reflexivität im Modus der Selbstsorge zu fördern und zu etablieren. Dabei spielen in dem hier vorgeschlagenen didaktischen Arrangement reflexive Lernpraktiken eine herausragende Rolle. Reflexive Praktiken im Lernarrangement zielen darauf ab, dass Lernende sich zunehmend ihre eigenen Praktiken im Lernprozess vergegenwärtigen. Reflexivität zielt auf eine Rückbesinnung und Vergegenwärtigung des eigenen Tuns.

Im Anschluss an Michel Foucault entwerfen wir «selbstgesteuertes Lernen» als eine Technik der Selbstsorge. Subjekte werden in diesen Prozessen dazu eingeladen, eine spezifische Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Tun zu richten. Dabei geht es nicht um eine Selbstoffenbarung und die permanente Versprachlichung der eigenen Gedanken, sondern um eine Wiederaneignung der eigenen Lernprozesse. Unter der Maxime «Achte auf dich selbst» wird es Individuen nahegelegt, die sie selbst konstituierenden Praktiken zu studieren und dabei die geistigen und emotionalen Voraussetzungen zu kultivieren, um sich selbst zu transformieren, zu modifizieren und immer wieder in einer spezifischen Art neu zu erhalten und hervorzubringen (vgl. Reichenbach 2000).

Vor diesem Hintergrund konzipieren und entwickeln wir mit der «Di-

* Ausführlich zu diesem Thema arbeitet Ulla Klingovsky. Arbeitstitel: «Steuerungspraktiken als Regierungstechniken».

daktik der Selbstsorge» Lernarrangements, in denen es Lernenden ermöglicht wird, «sich selbst treu zu bleiben und trotzdem auf gesellschaftlich normierte Situationen bzw. Wissensbestände reagieren zu können» (Forneck/Springer 2005, S.112).

Kapitel 6

Didaktische Entwicklungslogik

Didaktische Entwicklungslogik

Im nun folgenden Abschnitt werden die bisher entwickelten Fäden noch einmal aufgenommen und zusammengeführt, um die Entwicklungslogik der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» vorzustellen und damit die Frage nach der Gestaltung selbstsorgender Lernprozesse zu erörtern.

Wir haben, ausgehend von der Methodenfrage, die Bedingungen didaktischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung rekonstruiert. In diesem Zusammenhang wurde unter Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus die symbolische Interaktion beschrieben als doppelseitiges, reziprokes Geschehen.

Die Reziprozität von symbolischen Interaktionen hat für die erwachsenenbildnerischen Situationen weitreichende Implikationen. Insofern symbolische Interaktionen reziprok sind, können soziale Situationen im Allgemeinen und damit auch didaktische Situationen im Besonderen keine einseitigen, eindimensionalen Handlungs- bzw. Anwendungssituationen sein. Weil wir in der sozialen Situation, in der wir didaktisch interagieren, unter den Bedingungen der Reziprozität agieren, können wir unsere Methoden nicht einfach anwenden, wie es vielleicht ein Handwerker mit seinen Methoden und Werkzeugen gegenüber seinem Handlungsobjekt tun kann. Unser «Handlungsobjekt» ist selbst handelnd und insofern ein eigensinniges Handlungsobjekt. Mithilfe der eingeführten Prämissen des Symbolischen Interaktionismus und der Dimensionen symbolischer Interaktionen (triadischer Charakter) lassen sich soziale Situationen bzw. die diese konstituierenden Elemente beschreiben und auf ihre Funktionen und Wirkungen, auf ihre Struktur hin rekonstruieren, analysieren, planen und gestalten. In gewisser Weise könnte man sagen, dass das didaktische Geschehen auf eine spezifische Weise zur Sprache gebracht und differenziert werden kann.

«Methodisches Handeln» bedeutet in dem von uns vorgeschlagenen Sinn – diese Definition wurde in den ersten Kapiteln vorbereitet –, den «Lerngegenstand», die «Interaktionsform» und die «Ordnung des Raumes» so zu konstellieren, dass eine in dieser Situation didaktisch erwünschte Bedeutung hinsichtlich des Lerngegenstandes realisiert werden kann. Mit der erwünschten Bedeutung ist nun nicht eine ein-

zige mögliche Bedeutung eines Gegenstandes gemeint, sondern ein Bedeutungsraum, in dem ein Gegenstand lernend bearbeitet werden kann. Die in diesem Bedeutungsraum realisierten Bedeutungen werden in den Situationen miteinander zu einem Bedeutungsgeflecht verkettet. Die Verkettung von Situationen und der in diesen angelegten Bedeutungen meint also nicht einfach deren Nacheinander, sondern eine spezifische Verknüpfung, die geeignet scheint, einen Lerngegenstand als Zusammenhang und in einem Zusammenhang zu erschliessen. Situationen werden also mit einem bestimmten Kalkül miteinander verbunden.

Die Art und Weise, wie Situationen unserem Vorschlag entsprechend miteinander verbunden werden, lässt sich allerdings nicht über den Symbolischen Interaktionismus herleiten. Das gilt im Übrigen für das Gesamt an sozialwissenschaftlichen Rahmenbedingungen, die wir bisher vorgestellt und entwickelt haben. Aus sozialwissenschaftlichen Aussagen lässt sich nicht einfach ableiten, wie didaktisch gehandelt werden soll. Die Gestaltung «selbstsorgenden Lernens» wird vor dem in den bisherigen Abschnitten eröffneten sozialwissenschaftlichen Horizont entwickelt, sie geht aber zugleich über diesen hinaus. Das Ziel der Konstellation und Verkettung von Situationen und die in diesen angelegten Bedeutungsräume als Lerngelegenheiten lässt sich nicht aus den sozialwissenschaftlichen Theorien ableiten. Um Lerngelegenheiten aber überhaupt als Konstellation und Verkettung denken zu können, greifen wir auf den entwickelten sozialwissenschaftlichen Horizont zurück.

«Selbstsorgendes Lernen» bezeichnet ein Lernen, in dem neben der Aneignung eines Lerninhaltes und der Entwicklung von Lernpraktiken ein reflexiver Zugang zum jeweiligen Lernprozess verwirklicht wird. Wir positionieren uns damit – und das haben wir in den Abschnitten zur Selbst- und Fremdsteuerung und zur Selbstsorge zu zeigen versucht – im Rahmen der Diskussion um das lebenslange und das selbstgesteuerte Lernen. Die Diskussion um das lebenslange und das selbstgesteuerte Lernen wird in der Regel begründet über gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, mit denen veränderte Ansprüche an die Lernenden einhergehen. Es handelt sich dabei um Ansprüche wie etwa Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens im Erwachsenenalter. Wir verstehen diese Ansprüche als gesellschaftliche Bedingungen,

in denen Lernen stattfindet, und sehen zugleich unsere Aufgabe als Didaktiker nicht darin aufgehen, nun solche Lernarrangements zu schaffen, in denen möglichst flexibel und individuell selbstgesteuert gelernt werden kann. Vielmehr nehmen wir die gesellschaftlichen Anforderungen an die erwachsenen Lernerinnen und Lerner auf und zielen mit der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» über diese Anforderungen hinaus, insofern, als der reflexive Zugang zum eigenen Lernprozess nicht nur die Optimierung der eigenen Lernpraktiken meint. Ebenfalls geht es nicht nur um die Aneignung neuen, aktuelleren Wissens. Vielmehr geht es um beides zugleich. Und darüber hinaus meint der reflexive Zugang zum eigenen Lernprozess, dass dieses je eigene Lernen in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang verortet werden kann. Vor noch nicht allzu langer Zeit hätte man diesen Überschuss, den wir didaktisch im Spiel halten möchten, «Bildung» genannt.

Wie also sieht nun die Konstellation von Situationen aus, in denen «selbstsorgende Lernprozesse» realisiert werden sollen? Wir haben in Kapitel 4, im Rahmen der Auseinandersetzung mit der unangemessenen Gegenüberstellung von Fremd- und Selbststeuerung, aus der Kritik eines traditionellen didaktischen Artikulationsschemas eine alternative Ordnung vorgeschlagen. Ausgehend von dieser Kritik, die auch eine Kritik einiger didaktischer Grundregeln wie der «Vom Einfachen zum Schwierigen» war, schlugen wir vor, didaktische Situationen so zu strukturieren, dass im Lernprozess selbst Komplexität reduziert werden kann. Grundlage ist die lerntheoretische Vorstellung, dass sich Lernen als Reduktion von Komplexität bei gleichzeitigem Aufbau von Wissens- und Handlungsstrukturen angemessen beschreiben lässt.

Wir eröffnen Lernwege dazu mit einer Inszenierung, in welcher ein «Gegenstand» verfremdet und damit fragwürdig wird. Es muss sich dabei nicht um den Lerngegenstand selbst handeln, es kann sich auch um einen «Gegenstand» handeln, mit dem oder an dem verschiedene Aspekte des «Lerngegenstandes» erarbeitet werden können. In Anlehnung an den Verfremdungseffekt bei Bertolt Brecht übersetzen wir den Begriff in unseren didaktischen Zusammenhang. Die Verfremdung von Situationen hat das Ziel, das Gewohnte als das Ungewöhnliche, das Übliche als das Fragwürdige, das Selbstverständliche als das Befremdliche erkennbar zu machen. Eine Handlung, ein Gegenstand oder ein Sachverhalt werden so dargeboten, dass eine Differenz zum

Erlebten eingenommen werden kann. Mit der Inszenierung soll also in einer Situation eine bestimmte fragende Haltung zum Lerngegenstand nahegelegt werden.

- › Damit all dies viele Gegebene ihm als ebenso viel Zweifelhaftes erscheinen könnte, müsste er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der grosse Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete. Den verwunderten diese Schwingungen, als hätte er sie so nicht erwartet und verstünde es nicht von ihnen, wodurch er dann auf die Gesetzmässigkeiten kam. Diesen Blick, so schwierig wie produktiv, muss das Theater mit seinen Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens provozieren. Es muss sein Publikum wundern, und dies geschieht vermittels einer Technik der Verfremdungen des Vertrauten.

(Brecht, Kleines Organon)

Mit einer Inszenierung stellen wir eine professionelle didaktische Interaktionsform zur Verfügung, mit der ein Lerngegenstand verfremdet werden kann, wodurch über diese Verfremdung eine oder mehrere Anschlussoptionen möglich werden.

- › In dem hier entwickelten konzeptionellen Kontext stellt eine Inszenierung eine spezifische professionelle Situationsgestaltung dar, in der Strukturelemente des Themas, Strukturebenen und exemplarische Diskursbahnungen so angeboten werden, dass komplexe «selbstsorgende Lernprozesse» möglich werden. Dazu ermöglicht eine Inszenierung alltagsdifferente Erfahrungen ... Eine Inszenierung präsentiert nicht eine einzige Lernaufgabe, sondern ein komplexes Feld von Problemlagen.

(Forneck 2006, S. 98)

In den auf eine Inszenierung folgenden Situationen sollen «selbstsorgende Lernprozesse» möglich werden. Dazu, so hatten wir schon gesagt, werden Situationen konstellierte und verkettet. Woraufhin werden diese Situationen konstellierte und verkettet? Betrachten wir dazu die Dimensionen des «selbstsorgenden Lernens» genauer.

«Selbstsorgende Lernprozesse» lassen sich über drei Dimensionen beschreiben. Zum einen geht es dabei um die *Inhaltsdimension* – in einem «selbstsorgenden Lernprozess» geht es selbstverständlich weiterhin

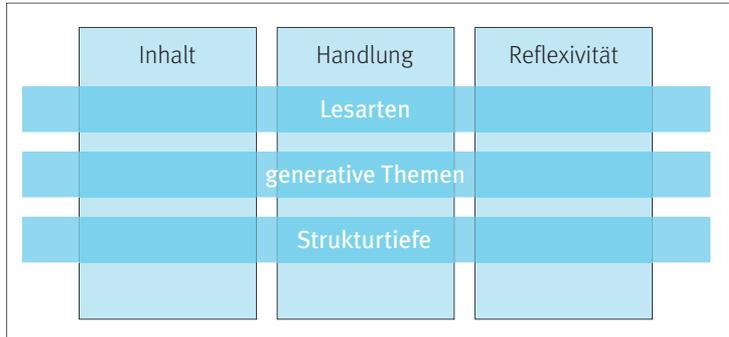


Abbildung 13

auch darum, eine Differenz zwischen einem Selbst und einem Lerngegenstand zu bearbeiten, also bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten zu entwickeln. Die zweite Dimension «selbstsorgender Lernprozesse» bezeichnen wir als *Handlungsdimension*. Hierbei geht es darum, dass die Praktiken des Lernens in einem solchen Lernprozess entwickelt und differenziert werden, damit sich die Lernenden erweiterte Handlungsoptionen eröffnen können. Die dritte Dimension klammert gewissermaßen die beiden genannten noch einmal. Mit *Reflexivität* wird der reflexive Zugang und Umgang mit dem eigenen Lernprozess beschrieben. Die Konstellation und Verkettung von Situationen zielt darauf ab, solche Lernprozesse nahezu legen, das heißt, ein Lernarrangement zu gestalten, in dem die genannten Dimensionen «selbstsorgenden Lernens» realisiert werden können. «Selbstsorgendes Lernen» meint also einen Prozess, in dem, bezogen auf die drei vorgestellten Dimensionen, Bedeutungsgeflechte entwickelt werden.

Mit anderen Worten liesse sich sagen, dass in einem «selbstsorgenden Lernprozess» hinsichtlich der inhaltlichen, formalen und reflexiven Dimension Lesarten realisiert werden.

Als *Lesart* bezeichnen wir eine sinnvolle Verbindung der Elemente eines Lerngegenstandes zu einem Zusammenhang. Mit einer Lesart wird eine bestimmte Struktur des Lerngegenstandes realisiert. Indem einem (Lern-)Objekt Struktur abgerungen wird, entsteht Bedeutung. Auch an dieser Stelle drängt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Struktur und Welt, oder um es in unserem Rahmen enger zu fassen, nach dem Zusammenhang von Struktur, Lerngegenstand und Lern-

handlung auf, die wir in Kapitel 3 genauer aufgeschlüsselt haben. Aufgrund der (post-)strukturalistischen Theoriefolie, auf der die «Didaktik der Selbstsorge» entwickelt wurde, unterstellen wir einen doppelten Strukturbegriff. Struktur ist dem Lerngegenstand immer schon zu eigen, und zugleich wird in der Auseinandersetzung mit diesem wie auch immer strukturierten Lerngegenstand von den Lernenden Struktur realisiert bzw. produziert. Struktur ist gewissermassen immer schon da und wird, indem wir eine Lesart realisieren, zugleich hergestellt. Nun liegt es auf der Hand, dass es zwar notwendig ist, dass in den intendierten Lernprozessen Lesarten entwickelt werden, dass es aber keinesfalls beliebig ist, welche Lesarten konkret realisiert werden.

Es ist in Weiterbildungsveranstaltungen ebenso wie in der Schule oder in der beruflichen Ausbildung in keiner Weise beliebig, welche Lesarten in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand realisiert werden. Dies gilt nicht nur für den zertifizierten Kurs, an den man unmittelbar denken mag, weil es sofort offensichtlich scheint, dass es in einem solchen Zusammenhang eben ein bestimmtes prüfbares Wissen ist, bestimmte prüfbare Handlungen, die im Anschluss an eine Prüfung zertifiziert werden. Es gilt darüber hinaus beispielsweise auch für den Töpferkurs, der nicht mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Das Zertifikat ist ja nichts anderes als ein gesellschaftlicher Ausdruck einer bestimmten Norm, die mit dem Papier bestätigt wird. Aber auch im Töpferkurs sind die Lesarten nicht beliebig hinsichtlich der Frage, wie ich mit dem Material, den zur Verfügung stehenden Werkzeugen und dem Zusammenspiel der Komponenten verfare. Es lassen sich leicht Lesarten und in diesem Sinne Umgangsweisen vorstellen, an denen im Verlauf – bzw. am Ende – eines Töpferkurses nichts ist als ein Klumpen Ton, keine Tasse, kein Teller, kein Becher, keine Vase usw. Vielleicht kann dieses Beispiel illustrieren, dass es in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand darauf ankommt, bestimmte «relevante» Lesarten zu realisieren. Lesarten sind also nicht anderes als Strukturierungsleistungen. Es handelt sich bei diesen Strukturierungsleistungen um die Verknüpfung verschiedener Bedeutungen zu einem Geflecht, zu einem geordneten Zusammenhang hinsichtlich eines Lerngegenstandes. Das organisierende Prinzip einer solchen Struktur, eines solchen Zusammenhangs bezeichnen wir als generatives Thema. Das generative Thema ist aus einer didaktischen Kon-

struktionsperspektive der Fluchtpunkt einer didaktischen Situation und aus der Sicht der Lernenden das Resultat von Lesarten. Als *generatives Thema* bezeichnen wir in der Folge «das Ergebnis einer sozial weitgehend geteilten Lesart von Lernobjekten» (Forneck 2006, S. 36). Der Ausdruck «sozial weitgehend geteilt» scheint auf den ersten Blick vielleicht ein wenig befremdlich. Er deutet darauf hin, dass es sich um ein Wissen oder Können handelt, das gesellschaftlich zirkuliert. Damit ist weder inhaltliche Beliebigkeit gemeint noch eine unangemessene Engführung möglicher Bedeutungen, möglicher Lesarten eines Lerngegenstandes. Es geht letztlich darum, in einem didaktischen Arrangement Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen verschiedene (gesellschaftliche) Positionen oder Perspektiven zu dem zu erarbeitenden Lerngegenstand rekonstruiert und in einen Zusammenhang gebracht werden können. Darüber hinaus bedeutet Selbstsorge im Lernprozess dann auch, sich gegenüber sich selbst bzw. in diesem Zusammenhang verorten zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass «selbstsorgendes Lernen gestalten» bedeutet, einen komplexen Sachverhalt in einem Lernweg, also in einer Verkettung von Situationen derart zu konstellieren, dass dessen Komplexität im Durchgang durch diese Situationen reduziert werden kann. Indem die Komplexität eines Lerngegenstandes reduziert wird, werden zugleich reflexive Wissens- und Handlungsstrukturen entwickelt. Didaktische Situationen werden weiterhin so gestaltet, dass in diesen Situationen die drei Dimensionen des «selbstsorgenden Lernens», die inhaltliche, also die materiale Dimension, die Handlungsdimension, also die formale Dimension der Lernpraktiken und die reflexive Dimension bearbeitet werden können. Insofern diese drei Dimensionen verwirklicht werden und insofern in einem solchen Prozess Lesarten realisiert, generative Themen identifiziert und *Strukturtiefe* entwickelt werden, sprechen wir von einem «selbstsorgenden Lernprozess». Diesen Prozess sequenzieren und rhythmisieren wir nun auf eine spezifische Weise.

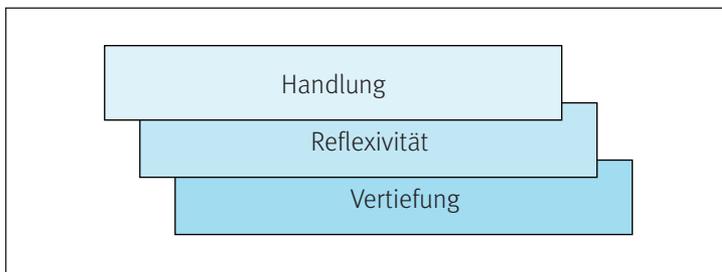


Abbildung 14

Wir schlagen vor, «selbstsorgende Lernprozesse» erfahrungsorientiert anzulegen, also den Lernenden zuerst die Möglichkeit zu geben, sich über eine eigene Erfahrung mit dem «Lerngegenstand» zu verbinden und diesen damit individuell bedeutungsvoll werden zu lassen.

Diese Erfahrung wird dann im Verlaufe des Lernweges reflexiv bearbeitet. Dazu gehört auch die Rückbindung des eigenen Zugangs zum Lerngegenstand, in dem die selbst hervorgebrachten Ergebnisse mit dem gesellschaftlich etablierten Wissen kontrastiert werden. Diese Rückbindung ist sehr bedeutsam. Wir schlagen zwar ein erfahrungsorientiertes Vorgehen vor, wollen aber zugleich immer über die individuell oder in der Gruppe gemachte Erfahrung hinaus und diese Erfahrungen mit dem jeweils sozial geteilten gesellschaftlichen Wissensstand kontextualisieren. Der aus einer lerntheoretischen Perspektive entscheidende Aspekt an diesem Vorgehen liegt darin, dass Lernen die Abarbeitung an einem Gegenstand meint und eben nicht einfach die Aufnahme bestimmter Informationen zu diesem Gegenstand. Von einer Erfahrung ausgehend, wird (theoretisch) reflektierend, dann vertiefend und differenzierend, am jeweiligen Gegenstand weitergelernt, sodass ein bestimmter Rhythmus im didaktischen Arrangement entsteht. Über diesen Rhythmus im didaktischen Arrangement versuchen wir Lernprozesse nahezulegen, in denen Komplexität reduziert und Wissens- und Handlungsstrukturen aufgebaut werden können.

Kapitel 7

Rekonstruktion einer Anfangssituation – ein Praxisbeispiel

Rekonstruktion einer Anfangssituation – ein Praxisbeispiel

An dieser Stelle möchten wir an einem konkreten Beispiel den Grundgedanken der Verkettung von Situationen darstellen. Bei diesem Praxisbeispiel handelt es sich um die Anfangssituation eines Seminars, dessen Ziel es ist, Referenten und Referentinnen eines grossen Einzelhandelsunternehmens in die professionellen Grundlagen der Kursgestaltung einzuführen. Bei der Zielgruppe des Seminars handelt es sich um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Filialen, deren eigentliche Aufgabe es ist, die alltäglichen Arbeiten in einer solchen Filiale zu bewältigen. Diese Mitarbeitenden verfügen in der Regel über mittlere Bildungsabschlüsse und haben wenig oder keine Erfahrungen im erwachsenenpädagogischen Bereich. Um die dauerhaften Entwicklungen in den einzelnen Produktbereichen aufnehmen zu können, wurden diese Mitarbeitenden ausgewählt, alle Änderungen und Neuerungen in einem spezifischen Produktbereich zu verfolgen und zu dokumentieren. In produktspezifischen Workshops haben sie dann als Multiplikatoren die Aufgabe, anderen Mitarbeitenden Wissen über diesen Produktbereich im Allgemeinen und die Entwicklungen im Besonderen zu vermitteln.

Bei unserem Praxisbeispiel handelt es sich um ein Seminar, in dem die Referentinnen und Referenten auf die Aufgabe der professionellen Gestaltung solcher Workshops vorbereitet werden. Das Seminar dauert fünf Tage. Die Anfangssituation, deren Aufbau und inneren Zusammenhang wir im Folgenden beschreiben wollen, nimmt einen grossen Teil des ersten halben Tags in Anspruch. Die gesamte Anfangssituation besteht aus mehreren, unabhängig voneinander zu beschreibenden Einzelsituationen (Sit 1a – Sit 1h). Wir werden die einzelnen Teilsituationen sowie deren Aufbau und innere Systematik skizzieren und so an diesem Praxisbeispiel die Entwicklungslogik der Verkettung von Situationen rekonstruieren.

Die Inszenierung

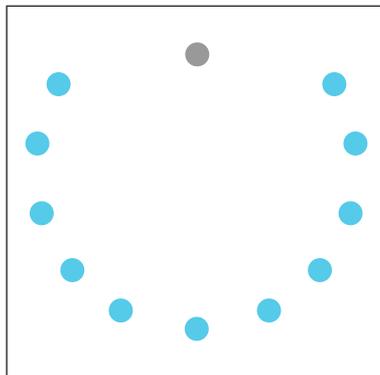


Abbildung 15 – Sit 1a

Die Teilnehmenden platzieren sich nach ihrer Ankunft nach und nach in einem offenen Stuhlkreis. Sobald alle Teilnehmenden angekommen sind und sich gesetzt haben, begrüsst die Seminarleitung die Anwesenden und stellt sich selbst und den Zusammenhang, in dem das Seminar stattfindet, kurz vor. Anschliessend leitet sie mit folgendem Arbeitsauftrag in die nachfolgende Situation (Sit 1b) über:

«Zunächst aber stehen wir am Anfang. Und zu den klassischen Formen des Anfangens in der Erwachsenen- und Weiterbildung gehört das *«Sich-Vorstellen»*. Wir laden Sie nun ein, dies auch zu tun, sich der Seminarleitung und den anderen Teilnehmenden vorzustellen. Allerdings bitten wir Sie, dies in einem anderen Modus zu tun!

Sie erhalten Gelegenheit sich nicht in *mündlicher*, sondern in *schriftlicher* Form und nicht gemeinsam, sondern zunächst ganz für sich selbst darzustellen. Wir nehmen mit diesem Arrangement also die *klassischen Formen* des Anfangens in der Erwachsenenbildung auf und weisen *mit diesem spezifischen Arrangement* zugleich darüber hinaus. Hierfür liegen hier im Raum Flipchart-Papiere für Sie bereit, die wir jeweils mit Ihrem Namen versehen haben. Darüber hinaus finden Sie Zeichen-, Bastel- und Schreibmaterialien auf unserem Materialtisch. Bitte beachten Sie, dass Sie für diese Aufgabe 25 Minuten Zeit haben.»

Bedeutungen in der Situation

In dieser ersten Situation (Sit 1a) geht es zunächst darum, eine bestimmte Qualität des Erlebens der Teilnehmenden anzuregen. Mit dem Hinweis, dass die klassischen Formen des Anfangens in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem nun folgenden Arrangement eingeholt und zugleich darüber hinausgewiesen werden soll, wird ein Horizont für mögliche Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden eröffnet. Die Seminarleitung handelt der Anfangssituation gegenüber auf der Grundlage einer Bedeutung, die vielleicht einige Teilnehmende überraschen wird. Es handelt sich demzufolge um eine Anfangssituation, in der sich die Teilnehmenden befinden und der gegenüber man sich zugleich verhalten kann. Indem die Seminarleitung diese Differenz aufmacht, eröffnet sich den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Anfangssituation selbst als einen «Gegenstand» wahrzunehmen.

Im Zusammenhang mit diesem Differenzerlebnis sprechen wir auch von der «Verfremdung einer Situation» (vgl. Kapitel 6). Mit dieser Verfremdung der Situation ist das Ziel verbunden, einen gewohnten Sachverhalt oder Gegenstand als etwas Ungewöhnliches und nicht Selbstverständliches, als Befremdendes erscheinen zu lassen. Ein Sachverhalt wird in diesem Fall so dargeboten, dass eine Differenz zwischen dem Erleben des Sachverhalts und dem eigentlichen Sachverhalt entstehen kann.

Um die Situation zu verfremden, nutzt die Seminarleitung an dieser Stelle ein didaktisches Instrument, das wir als «Inszenierung» bezeichnen. Mit dieser «Inszenierung» wird der Versuch unternommen, die Situation so zu gestalten, dass in der Situation selbst und in den nachfolgenden Situationen alltagsdifferente Erfahrungen nahegelegt werden. Der Text sollte dabei so inszeniert werden, dass durch den besonderen Rhythmus und die spezifische Betonung die Entwicklung erwünschter Bedeutungen unterstützt wird.

Praktiken der Selbstdarstellung I

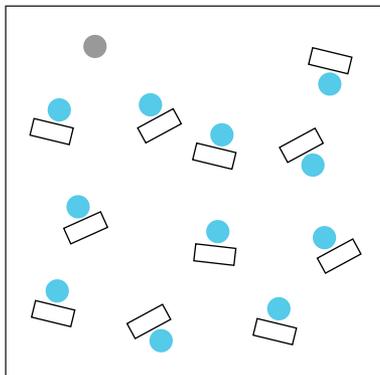


Abbildung 16 – Sit 1b

An exponierter Stelle im Raum sind Flipchart-Papiere mit dem Namen der Teilnehmenden ausgelegt. Die Teilnehmenden verteilen sich individuell an einzelnen Tischen im Raum. Um sich auf den Flipchart-Papieren selbst vor- und darzustellen, nutzen sie unterschiedliche Zeichen-, Bastel- oder Schreibmaterialien, die auf einem gesonderten Tisch zur Verfügung gestellt werden.

Bedeutungen in der Situation

Diese Situation wurde mit der «Inszenierung» aus Situation 1a vorbereitet. Es geht nun für die Teilnehmenden darum, sich zu überlegen, wie sie sich in schriftlicher Form vor- und darstellen möchten. Hierzu gestalten sie das vorbereitete Flipchart-Papier individuell. Sie stehen vor der Herausforderung, gegenüber dem Papier (der Vor- und Selbstdarstellung) auf der Grundlage einer eigenen Bedeutung zu handeln. Wir antizipieren dabei Überlegungen, die Teilnehmende in dieser Situation möglicherweise anstellen könnten: «Was von mir möchte ich an dieser Stelle «öffentlich» machen?» oder «Wie gestalte ich das Flipchart-Papier überhaupt?» oder «Auf welchen Bereich meines Lebens – die Arbeit oder auch Privates – fokussiere ich mich?» usw.

Die persönliche Vor- und Selbstdarstellung wird in dieser schriftlichen Form zu etwas Ungewöhnlichem. Es gibt keinen Orientierungspunkte («Welche Themen sind relevant?» oder «Welche Ordnung wählen die anderen Teilnehmenden?»), und die Teilnehmenden können sich nicht auf Vorredner in der Runde beziehen. Es gibt für die Vorstellung zu-

nächst kein «Gegenüber», keinen konkreten Interaktionspartner, dem man sich vorstellt. Die Teilnehmenden finden sich in einer Auseinandersetzung mit einem leeren Blatt Papier und haben die Aufgabe, dieses zu füllen.

In dieser schriftlichen Form wird die Vor- und Selbstdarstellung «verfremdet», mit dem Effekt, dass sich die gewöhnliche Routine des «Sich-Vorstellens» verändert. Der Rahmen einer konventionellen Vor- und Selbstdarstellung wird verschoben, und in ebendieser Verschiebung liegt das Potenzial, dass Lernende sich mit den eigenen Praktiken der «Vorstellung» auseinandersetzen können.

Dieses Potenzial, wonach die Vor- und Selbstdarstellung als etwas Gegenständliches erscheinen kann, wird über die Situationsgestaltung aufgebaut. Es ist allerdings davon auszugehen, dass dieses Potenzial selbst in der Situation noch nicht Thema wird. Wir nennen in einer Situation angelegte Potenziale, die interaktionistisch in der Situation bereits Wirkungen entfalten können – obwohl sie selbst noch nicht ausdrücklich sind –, latente Themen. Ein latentes Thema ist ein Thema, das in einer Situation Wirkungen entfalten kann, ohne dass das Thema in der Situation bereits manifest sein muss.

Das in dieser Situation angelegte Potenzial, also der reflexive Bezug auf den individuellen Gebrauch von Praktiken der Selbstdarstellung, ist das intendierte latente Thema von Situation 1b. In der Entwicklungslogik der Situationen muss dieses Thema an dieser Stelle noch nicht manifest werden, das heißt, in dieser Situation geht es noch nicht darum, dass Teilnehmende diese Verschiebung tatsächlich als Verschiebung erkennen oder sich explizit mit ihren Praktiken auseinandersetzen. In dieser Situation geht es für die Teilnehmenden zunächst nur darum, das leere Papier individuell zu gestalten. Auf das Potenzial, das über das latente Thema in dieser Situation angelegt wird, kommen wir im Verlauf der nächsten Situationen zurück.

Reflexive Praktiken I

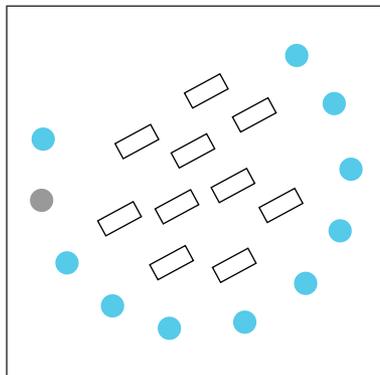


Abbildung 17 – Sit 1c

In dieser Situation werden die Teilnehmenden gebeten, die von ihnen gestalteten Flipchart-Papiere in der Mitte des Stuhlkreises auszubreiten. Die Seminarleitung eröffnet die nun folgende erste gemeinsame Sprechsituation. Dabei zeigt die Seminarleitung an, dass es in dieser Situation zunächst nicht darum geht, dass die Teilnehmenden sich anhand der von ihnen gestalteten Flipchart-Papiere tatsächlich selbst vor- und darstellen. Stattdessen soll es in der folgenden Sprechsituation darum gehen, dass die Teilnehmenden sich reflexiv auf ihr eigenes Vorgehen in der Situation 1b beziehen. Die Seminarleitung öffnet den Raum für diese reflexive Auseinandersetzung, indem sie nacheinander um Antwort auf die folgenden beiden Leitfragen bittet:

1. «Wie erging es Ihnen mit der schriftlichen Selbstdarstellung? Was haben Sie getan, und v.a.: Was haben Sie anderes getan als in anderen Vorstellungssituationen?»

Ebene des Was (habe ich getan?)

2. «Wie haben Sie sich selbst vor- und dargestellt? Wie sind Sie in dieser schriftlichen Vor- und Selbstdarstellung vorgegangen?»

Ebene des Wie (habe ich etwas getan?)

Bedeutungen in der Situation

Die beiden Leitfragen «Was haben Sie getan?» und «Wie haben Sie es getan?» verweisen auf die inhaltliche und prozessuale Ebene des Handelns. Dieser Bezug auf die inhaltliche und prozessuale Ebene des Handelns wird für die weitere Beschäftigung mit reflexiven Praktiken noch bedeutsam. Zunächst erfahren die Teilnehmenden, vermittelt über die Leitfragen, lediglich von der potenziellen Differenz der beiden Ebenen des Handelns.

Der thematische Zusammenhang «Reflexive Praktiken» wird in dieser Situation eröffnet und für eine vertiefende Auseinandersetzung angelegt. In der Situation selbst wird nur erwartet, dass die Teilnehmenden in der Lage sind, die beiden Fragen ihren Erfahrungen entsprechend differenziert zu beantworten.

Dabei ist mindestens bei dieser Klientel zu erwarten, dass die Teilnehmenden die beiden Fragen im Modus von Alltagsgesprächen beantworten. Da dieser Modus bereits im Planungsprozess antizipiert wurde, ist in dieser Situation ein professioneller Einsatz geplant. Dieser besteht darin, durch eine intensive Beschäftigung mit jedem einzelnen Redebeitrag ein gewisses Anspruchsniveau zu konstituieren. Durch differenziertes Nachfragen und gezieltes Weiterarbeiten mit den einzelnen Redebeiträgen wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Erfahrungen realisiert. Zugleich wird das Anspruchsniveau eingeführt, das auch für zukünftige Auseinandersetzungen mit Erlebnissen in Situationen und die sprachliche Rekonstruktion dieser Erlebnisse bedeutsam werden soll.

Praktiken der Selbstdarstellung II

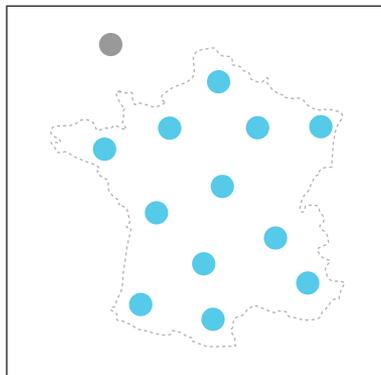


Abbildung 18 – Sit 1d

In dieser Situation kommen nun die von den Teilnehmenden gestalteten Flipchart-Papiere und damit verbunden die individuellen Vor- und Selbstdarstellungen zur Geltung. Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich, ausgehend von ihren Wohnorten, so im Raum zu verteilen, dass das Bild einer Landeskarte entsteht. Die Gruppe tritt hierzu in einen Aushandlungsprozess darüber, wo sich im Raum der Süden, der Norden usw. befindet und in welchem Verhältnis sich die Abstände der einzelnen Städte bestimmen lassen. Anschliessend werden die Teilnehmenden mit dem folgenden Hinweis gebeten, sich selbst anhand ihres Flipchart-Papiers mündlich vorzustellen.

«Stellen Sie sich nun bitte anhand Ihres Flipchart-Papiers persönlich vor und schildern Sie uns dabei doch bitte auch, welche Bedeutung das Thema «Lernen» in Ihrem bisherigen Leben für Sie hatte!»

Bedeutungen in der Situation

Klassische Themen von Anfangssituationen lassen sich in der erwachsenendidaktischen Literatur ausführlich nachlesen. Dozierende werden hier häufig aufgefordert, durch angemessene Strukturierung den Ablauf des ersten Aufeinandertreffens in diesen Situationen zu leiten. Damit könnten und sollten – so die Hilfestellungen – soziale Orientierung ermöglicht, mögliche Ängste abgebaut und ganz generell die

Phasen des Gruppenprozesses gestaltet werden. Die «Landeskarte» ist eine der angebotenen Methoden, ein derartiges erstes Kennenlernen zu organisieren und dabei der Gruppe erste Aushandlungsprozesse zu ermöglichen.

In unserem Zusammenhang wird diese Methode nun nicht einfach angewendet, sondern zugleich sinnvoll in die bisherige Verkettung der Situationen eingefügt. Mit dem Einsatz der Methode «Landeskarte» werden die klassische Themen der Anfangssituation eingeholt, und zugleich kann ein Zusammenhang zwischen der mündlichen Variante der Vor- und Selbstdarstellung in der Gruppe und der individuellen Vor- und Selbstdarstellung auf den Flipchart-Papieren hergestellt werden. Diese Funktion erhält die Methode «Landeskarte» allerdings erst im Prozess der Verkettung der Situationen: in der Gegenüberstellung der Praktiken der Selbstdarstellung in schriftlicher Form und der Praktiken der Selbstdarstellung in mündlicher Form kann also eine Differenz zwischen beiden Praktiken erkennbar und bearbeitbar werden.

Darüber hinaus dient diese Situation aber auch der Vorbereitung der nun folgenden Situation, in der die Teilnehmenden Gelegenheit haben, Personen zu wählen, die sie intensiver kennenlernen möchten.

Praktiken der Selbstdarstellung III

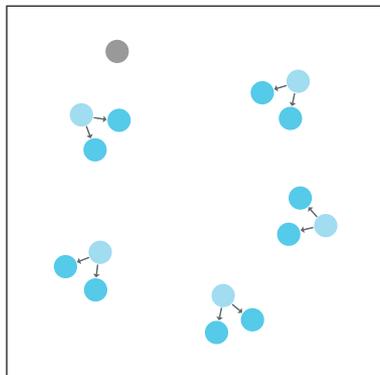


Abbildung 19 – Sit 1e

Die Teilnehmenden erhalten, ausgehend von Situation 1d, den Auftrag, sich mit zwei weiteren Teilnehmenden zusammenzufinden, mit denen sie sich intensiver auseinandersetzen möchten. Sobald sich diese Dreiergruppen gebildet haben (wir vernachlässigen an dieser Stelle den Aspekt, dass auch in dieser Gruppenfindungsphase latente Themen Wirkungen entfalten könnten), wird je eine Person aus jeder Dreiergruppe gebeten, mit der Seminarleitung den Raum zu verlassen. Die beiden anderen Teilnehmenden jeder Dreiergruppe erhalten im Raum den Arbeitsauftrag, sich auf ein gegenseitiges Interview vorzubereiten. Die Personen, die den Raum verlassen haben, erhalten den Auftrag, diese Interviews zu beobachten. Mit den folgenden Ausführungen werden sie in ihre Beobachtungsrolle eingeführt:

«Sie sind Beobachterin des folgenden Interviews, in dem sich ein Teilnehmer einem anderen Teilnehmer vorstellt. Wir möchten Ihnen nun einige Hinweise für Ihre Beobachtung geben.

Wenn Menschen anderen erklären wollen, warum sie heute so und so leben, warum irgendetwas so und nicht anders ist, dann fallen oft Sätze wie «Ja, das ist so gekommen» oder «Meine Lehrer waren eben sehr langweilig» oder «Na ja, ich hatte eben eine sehr glückliche Kindheit». Damit bringen sie zum Ausdruck, dass die Art und Weise, wie sie heute denken und handeln, eine Geschichte hat und dass in dieser Geschichte Gründe gefunden werden können, warum etwas so und nicht anders ist.

Dieses Reden und Erklären über die eigene Lebensgeschichte gehört als «Erzählen» zum Alltag. Man beschreibt die eigenen Handlungen und die anderer, man erklärt und analysiert, begründet und entschuldigt. Dieses Erzählen kommt ohne Erfindung oder Konstruktion nicht aus: Erzählte Geschichten sind nie einfach «wahr» oder «falsch».

Hier geht es nun um die Erzählung des Selbst. Wer will ich in diesem Kontext sein? Im Interview haben beide Interaktionspartner (nacheinander) die Möglichkeit, dieses Selbst zur Geltung zu bringen. Die interviewte Person kann Dinge über sich erzählen, verschweigen, akzentuieren, marginalisieren ... Die interviewende Person kann nach Sachverhalten fragen, nachfragen, sie übergehen, nicht fragen, immer wieder fragen, auf verschiedene Arten und Weisen fragen ...

Das Interview kann sehr spezifisch auf diese Veranstaltung hin konzipiert sein, also Qualifikationsfragen, Erwartungen, Befürchtungen, Zukunftspläne, professionelle Stärken und Schwächen thematisieren; es kann «ausweichen» auf die Unverbindlichkeit des «Spas und Fun»-Feldes, das früher «Hobbys» und noch früher «Freizeitaktivitäten» hiess.

Die Interaktionspartner sind sich vielleicht sprach- und verständigungslos einig, was in ein solches Interview gehört; vielleicht verständigen sie sich auch in den ersten Minuten durch signifikante Symbole, etwa wenn auf eine Frage nur widerwillig, kurz, ausweichend geantwortet wird. Aber das Gegenüber kann auch so viel sprechen, dass eine Frage nicht mehr gestellt werden kann, es kann also die Aktivität und damit die Einflussmöglichkeiten des Interviewenden völlig negieren.

Es sind demnach zwei Ebenen zu beobachten, die Sie bitte auch auseinanderhalten sollten. Machen Sie sich einige stichwortartige Notizen, damit Sie später berichten können.»

Bedeutungen in der Situation

Auch bei dieser Situation werden die Interaktionen vordergründig in Form einer bekannten Methode organisiert: das «Partnerinterview», in dem eine Person eine andere interviewt, um sich vertiefend mit ihrer

Biografie und Lebenssituation auseinanderzusetzen. Die Situation hat die Funktion, ein intensiveres Kennenlernen der sich interviewenden Personen zu ermöglichen. Darüber hinaus ist in der Situation aber eine weitere Funktion integriert: Die Interaktionen der beteiligten Personen werden von einer externen Beobachterin verfolgt und dokumentiert. Diese hat die Aufgabe, die Interaktionen auf zwei Ebenen zu beobachten: Worüber wird in den Interviews gesprochen (inhaltliche Ebene)? Und auf welche Art und Weise interagieren die beiden Personen miteinander (prozessuale Ebene)? Diese beiden Ebenen werden in der nächsten Situation reflexiv eingeholt, indem sie durch die Beobachtenden zum Thema gemacht werden.

Reflexive Praktiken II

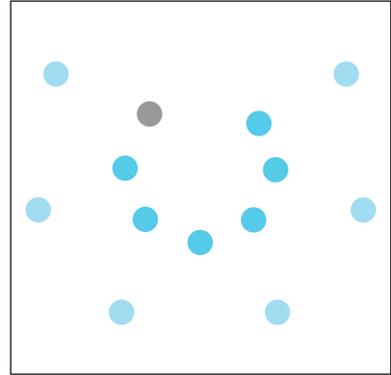


Abbildung 20 – Sit 1f

In dieser Situation sitzen die Beobachtenden aus Situation 1e und die Seminarleitung in einem Innenkreis, während die Interviewpartner den Gesprächsverlauf in einem Aussenkreis verfolgen. Das Thema der Gesprächssituation sind die Beobachtungen der Beobachtenden. Die Seminarleitung beginnt das Gespräch, indem sie betont, dass es in diesem Austausch nicht um die Personen geht, sondern um die Art und Weise, wie die Interaktionspartner die Situation gelöst haben, welche Strategien gewählt wurden, um sich einander vorzustellen. Es geht also darum, die Art und Weise der Interaktionen zu analysieren. Dabei erörtern die Beobachtenden im Innenkreis nacheinander die folgenden beiden Fragen:

1. «Worüber haben die Interaktionspartner gesprochen?
Was waren die Inhalte der Interviews?»

inhaltliche Ebene

2. «Wie haben sich die beiden Interaktionspartner verständigt?
Wie wurden die jeweiligen Inhalte thematisiert?»

prozessuale Ebene

Im Anschluss an die Ausführungen der Beobachtenden schliesst die Seminarleitung die Situation mit einem inhaltlichen Beitrag zum Thema «Praktiken im Lernprozess».

Bedeutungen in der Situation

Das zentrale Thema dieser Situation ist es, einen Übergang zu schaffen von den erlebten Praktiken der Selbstdarstellung zu den reflexiven Praktiken im Lernprozess. Voraussetzung hierfür ist eine theoretische Einführung des Praktikenbegriffs. Mit den Ausführungen der Beobachtenden und der theoretischen Vertiefung des Praktikenbegriffs wird eine Situation geschaffen, in der die Praktiken der Selbstdarstellung reflexiv werden können.

Mit der theoretischen Einführung des Praktikenbegriffs wird die eigentliche Zielstellung der bisher miteinander verketteten Situationen offengelegt, wonach reflexive Handlungsweisen das zentrale Merkmal erfolgreicher Lernprozesse darstellen.

Damit wird in dieser Situation zunächst das Differenzenerleben aus Situation 1a aufgenommen. Grundlage für die Entwicklung reflexiver Lernpraktiken ist es, die Beziehung zwischen einer individuellen Lernhandlung und einem Lerngegenstand zu realisieren. Darüber hinaus werden die inhaltliche und die prozessuale Ebene des Handelns, die in Situation 1b angelegt waren, theoretisch eingeholt. Dabei kann deutlich werden, dass reflexive Lernpraktiken sowohl die inhaltliche als auch die prozessuale Ebene des Lernprozesses umschließen. Das mit der Situation 1c eröffnete Thema der «reflexiven Praktiken» wird nun als eines manifest, mit dem die Zielstellung, das heisst die Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit konkreten Lerngegenständen, offengelegt wird.

Das in allen bisherigen Situationen angelegte Erleben soll für die Teilnehmenden in dieser Situation nun reflexiv werden. Die reflexive Bearbeitung des eigenen Erlebens kann dabei die Entwicklung von lernrelevanten Erfahrungen in diesem Prozess der Anfangssituation unterstützen. Der Prozess einer zunehmend reflexiven Verfügung über die eigenen Lernpraktiken ist genau jener Prozess, in dem – wie wir in Kapitel 6 zeigen konnten – Strukturtiefe entsteht.

Ziel dieser Situation ist es, das reflexive Verhältnis zu den Praktiken der Selbstdarstellung zu manifestieren und zugleich ein reflexives Verhältnis zu Praktiken im Lernprozess überhaupt zu etablieren.

Metareflexion

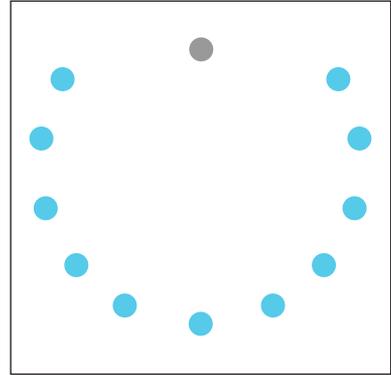


Abbildung 21 – Sit 1g

Diese Situation schliesst an die erste inhaltliche Vertiefung aus Situation 1f an. Der Innenkreis ist aufgelöst, und alle Teilnehmenden sitzen wieder in einem offenen Stuhlkreis. Die Seminarleitung zeigt an, dass nun die Ebene gewechselt werden soll. Bislang waren die Teilnehmenden Lernende in einer Anfangssituation. In dieser Situation werden die Teilnehmenden nun allerdings als Referenten und Referentinnen angesprochen, die sich mit den professionellen Grundlagen der Seminargestaltung auseinandersetzen und nun einen reflexiven Blick auf die erlebte Anfangssituationen einnehmen können. Hierzu rekonstruiert die Seminarleitung die bisher erlebten Situationen und macht auf diese Weise das didaktische Arrangement der gesamten Anfangssituation selbst zum Gegenstand der Beschäftigung.

Bedeutungen in der Situation

Mit dieser Situation ist ein Perspektivwechsel aufseiten der Teilnehmenden intendiert. Nachdem sie in der vergangenen Situationsabfolge als Lernende in einer Anfangssituation angesprochen waren, werden sie nun eingeladen, das Erlebte aus professioneller Perspektive zu reflektieren. Es geht in dieser Situation darum, die Entwicklungslogik der Verkettung von Situationen zu rekonstruieren. In der Rekonstruktion wird die Abfolge der erlebten Situationen transparent gemacht, sodass sie als didaktisch gestaltete Situationen erkennbar werden, die das Ziel haben, den Zusammenhang von Lerngegenstand, Lernpraktiken und Reflexivität einzuführen. Dabei wird die bisher erlebte Situationsab-

folge inhaltlich miteinander in Verbindung gebracht. Die Selbstdarstellung auf Flipchart-Papieren mit einer ersten, angedeuteten Reflexion der Vorgehensweise im Plenum, die biografische Reflexion während der Situation mit der «Landeskarte» und schliesslich die Reflexion durch die externen Beobachtenden während der Interviewphase. Mit dieser Metareflexion wird die erlebte Anfangssituation schliesslich selbst zu einem Gegenstand der Auseinandersetzung. Aus dieser analytischen Perspektive erscheint die Anfangssituation als eine, in der das klassische Thema des Anfanges in der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde und in der zugleich an dem Erleben in den miteinander verketteten Situationen eine erste professionelle Form für die Gestaltung von Lernprozessen und damit eine erste inhaltliche Dimension des gesamten Seminars bearbeitet wurden.

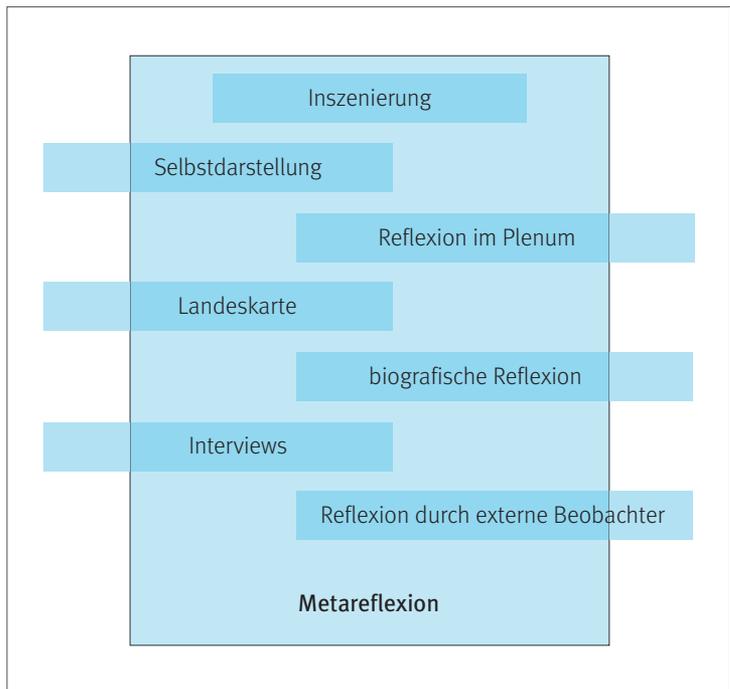


Abbildung 22

Programmvorstellung

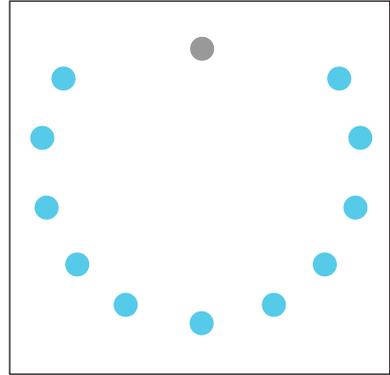


Abbildung 23 – Sit 1h

Im Anschluss an die didaktische Metareflexion, mit der die Verkettung der einzelnen Situationen für die Teilnehmenden reflexiv gemacht und somit eine analytische Perspektive auf ihr eigenes Handeln in der Anfangssituation eröffnet wird, findet in dieser Situation nun die eigentliche Programmvorstellung statt. Die Teilnehmenden erfahren, welches didaktische Arrangement sie in den kommenden Tagen erwarten wird.

Die Programmskizze auf der nächsten Seite gibt Aufschluss über die inhaltlichen und methodischen Dimensionen des Seminars. Dabei werden drei professionelle Konstellationen nacheinander bearbeitet: Anfangssituation, komplexe Situationen und Lernberatung. So soll ein grundlegendes Verständnis für die Grenzen und Möglichkeiten der Gestaltbarkeit dieser Konstellationen eröffnet werden.

Der organisatorische Rahmen der Veranstaltung wird skizziert, wonach es Vormittags- und Nachmittagsblöcke geben wird, die jeweils von einer Pause unterbrochen sein werden. Das entscheidende Moment dieser Programmvorstellung ist der Hinweis auf den spezifischen Rhythmus, der den Seminarverlauf kennzeichnen wird. Dieser folgt der oben angedeuteten Logik von Handlung – Reflexion – Vertiefung (vgl. Kapitel 6). Alle Situationskonstellationen werden, diesem Rhythmus folgend, zunächst erfahrbar gemacht, das heisst, neben der erfahrenen Anfangssituation werden komplexe Lernarrangements und Lernberatungssituationen von den Teilnehmenden selbst erlebt. Anschliessend werden die Konstellationen theoretisch reflektiert und

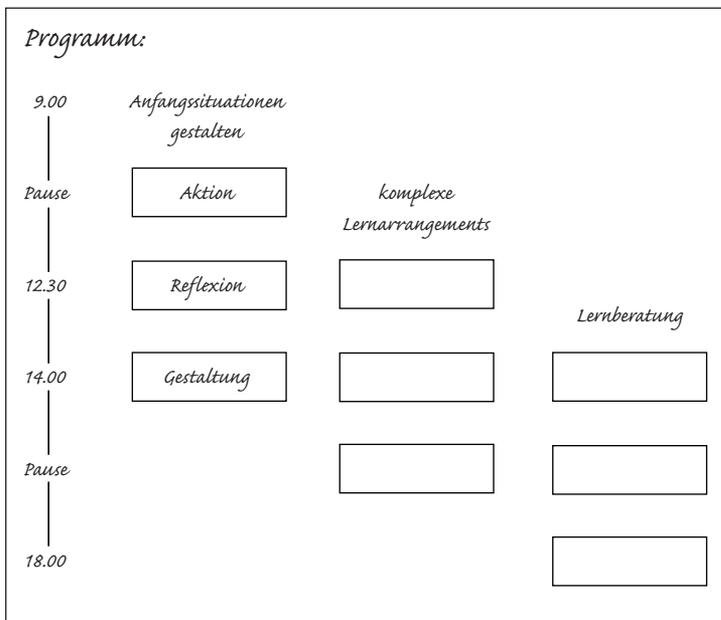


Abbildung 24

hinsichtlich ihrer didaktischen Systematik analysiert. In einem letzten Schritt werden diese erlebten und reflektierten Erfahrungen in einer Konstruktions- oder Gestaltungsphase von den Teilnehmenden in eigene Konzeptionen übersetzt.

Das Ziel der Entwicklungslogik dieses didaktischen Arrangements ist es folglich nicht zu «erklären», wie man Kurse gestaltet, sondern das Entstehen eines individuell verfügbaren Geflechts an Bedeutungen für die Gestaltung didaktischer Arrangements – sowohl inhaltlich als auch bezogen auf die notwendigen Fähigkeiten – zu ermöglichen.

Dies geschieht, indem den Teilnehmenden zwar grundsätzliche, aber dennoch abstrakte konzeptionelle Bausteine erfahrbar gemacht werden, die diese allerdings je nach ihren individuellen Bedeutungsgeflechten selbst neu konstellieren. Die Entwicklungslogik der Verkettung von Situationen widerspiegelt sich dabei konsequent in der Gestaltung des hier skizzierten didaktischen Gesamtarrangements.

Bedeutungen in der Situation

Im Seminarverlauf sind wir nun an einem Punkt angelangt, an dem den Teilnehmenden das Programm vorgestellt wird. Die Programmvorstellung findet in diesem Fall sinnvollerweise erst im Anschluss an die didaktische Metareflexion aus Situation 1g statt. Warum ist die Programmvorstellung an dieser Stelle sinnvoll? In einer Programmvorstellung erfahren die Teilnehmenden, welches inhaltliche und prozessuale Arrangement sie in den kommenden Tagen erwarten wird. Mit dem Programm wird dieses Arrangement in eine abstrakte Folie übersetzt, dem Teilnehmende eine lernrelevante Bedeutung abgewinnen sollen. Um die abstrakte Folie des Programms aber als bedeutungsvoll wahrnehmen zu können, ist es notwendig, die inhaltliche und prozessuale Ebene des Arrangements bereits erfahrbar gemacht zu haben. Vor dem Eindruck der bereits erlebten Situationen sind Teilnehmende in die Lage versetzt, der abstrakten Folie des Programms gegenüber didaktisch erwünschte individuelle Bedeutungen zu generieren.

Es ist anzunehmen, dass das Programm für die Teilnehmenden abstrakt bleibt, wenn es bereits in der ersten oder einer der ersten Situationen vorgestellt wird. Bedeutungszuschreibungen können in diesem Fall leicht zufällig werden. Bei der Programmvorstellung in dieser Situation geht es aber tatsächlich darum, erwünschte, gezielte und differenzierte Bedeutungszuschreibungen zu ermöglichen.

Mit der Programmvorstellung ist die Rekonstruktion der Anfangssituation unseres Praxisbeispiels zunächst abgeschlossen. Auf einer analytischen Ebene werden die vorgestellten Konstellationen und die Verkettung der einzelnen Teilsituationen im Folgenden für unseren Zusammenhang aber noch einmal bedeutsam.

Abschliessend möchten wir zeigen, wie die Beziehung zwischen den Inhalten der Veranstaltung und der Entwicklungslogik, die die Verkettung der einzelnen Situationen begründet, rekonstruiert werden kann. Inhaltlich lassen sich in dem beschriebenen Arrangement mehrere didaktisch bedeutsame Aspekte ausmachen. Diese «Themen» sind in die Anfangssituationen auf eine spezifische Weise eingewoben und zugleich auf eine spezifische Weise strukturiert. Die einzelnen Teilsituationen (Sit 1a – Sit 1h) lassen sich dabei auch als Folie beschreiben, auf der die einzelnen Themen konstellierte werden. Zu diesen «Themen» gehören zunächst das «Anfangen» in der Erwachsenen- und Weiterbil-

dung, darüber hinaus und zugleich damit verbunden die Praktiken der Selbstdarstellung und die Einführung reflexiver Praktiken im Lernprozess.

Erinnern wir uns zurück: Ziel des Seminars ist es, die Teilnehmenden darin weiterzubilden, in ihrem eigenen Unternehmen Workshops zu konzipieren und umzusetzen. In der hier vorgestellten Eingangssequenz sind die Situationen auf dieses Ziel hin so konstelliert, dass die genannten Themen erfahrungsorientiert eingeführt und reflexiv eingeholt werden können.

Hierzu wird das Seminar mit einer Inszenierung eröffnet, in der das «Anfangen» in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits zu Beginn des Seminars verfremdet wird (Sit 1a). In dieser allerersten Situation wird über eine Verfremdung, die zugleich in Situation 1b überleitet, der «Anfang» einer Veranstaltung in der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisch und als Gegenstand der Betrachtung didaktisch bedeutsam.

In Situation 1b haben die Teilnehmenden nun die Aufgabe, sich selbst für den Kurs vor- und darzustellen, können dabei aber nicht auf die übliche mündliche Form zurückgreifen, sondern haben den Auftrag, dies schriftlich mit dem bereitgestellten Material zu tun. Das auf diese Weise veränderte Setting nimmt den Teilnehmenden – da die unmittelbare Interaktion fehlt – die Möglichkeit, ihre Vor- und Selbstdarstellung sozial an die Gruppe anzupassen.

Damit ist in Situation 1b das Potenzial angelegt, auf das in Situation 1c Bezug genommen wird. In Situation 1c werden die Praktiken der Selbstdarstellung in der Erwachsenen- und Weiterbildung gewissermaßen thematisch eingeführt. Die thematische Anlage der Praktiken der Selbstdarstellung erfolgt in Situation 1c dabei auf der Grundlage der Erlebnisse in Situation 1b.

Nun ist es durchaus vorstellbar, dass die Praktiken der Selbstdarstellung in der Situation 1b noch nicht erfahren, sondern im konkreten Tun «nur» erlebt wurden. Insofern hat die Situation 1c auch das Potenzial, dass aus einem Erlebnis eine Erfahrung werden kann. Diese Erfahrung kann dabei differenziert werden, indem der Prozess der Selbstdarstellung auf zwei Ebenen reflexiv bearbeitet und zugleich die Differenz zwischen inhaltlicher und prozessualer Ebene des Handelns thematisch angelegt wird.

In dieser Situation wird die Mehrdimensionalität von Lernprozessen zum ersten Mal ausdrücklich, ohne dass sie unmittelbar thematisiert würde. Die beiden inhaltlichen Dimensionen, die hier situativ verankert und thematisch angelegt sind, bilden die Grundlage für eine vertiefende und differenzierende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Praktiken in «selbstorgenden Lernprozessen».

In Situation 1d rücken die Selbstdarstellungen wieder in den Mittelpunkt, und die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, sich im gemeinsamen Dialog im Raum geografisch zu positionieren. In dieser Situation sind verschiedene Potenziale angelegt: Zum einen liesse sich nun leicht ein spezifischer Aspekt in Anfangssituationen herausarbeiten, nämlich dass über die Vor- und Selbstdarstellung der Teilnehmenden Ungleichheit hergestellt wird. Ungleichheit könnte sich in unserem Beispiel hinsichtlich des Lebens- und Arbeitsortes oder hinsichtlich biografischer Differenzen, wie des Bildungsabschlusses, der beruflichen Position oder der Milieuzugehörigkeit manifestieren.

Zum anderen wird hier die erste Situation geschaffen, in der die Teilnehmenden unmittelbar miteinander und ausserhalb des «Plenums» kommunizieren können. Zugleich wird Situation 1e vorbereitet, in der sich die Teilnehmenden zu kleinen Gruppen zusammenschliessen sollen, die sich intensiver kennenlernen wollen.

Mit der Situation 1e wird eine konventionelle «Kennenlern-Methode» situativ konstellierte. Damit ist gemeint, dass es an dieser Stelle nicht nur darum geht, dass sich zwei Teilnehmende im gegenseitigen Interview intensiver kennenlernen und daraufhin ihr Gegenüber im Plenum präsentieren können, vielmehr geht es wieder, allerdings variiert, um die Praktiken der Selbstdarstellung. Die Variation der Beschäftigung mit den Praktiken der Selbstdarstellung besteht in der nun intendierten direkten Interaktion und darin, dass diese Interaktion zugleich beobachtet wird.

Die Beobachtenden aus Situation 1e werden in der folgenden Situation 1f in die Konstellation insofern eingebunden, als ihre Ausführungen die Grundlage für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen der inhaltlichen und der prozessualen Ebene des Handelns bilden.

In dieser Situation ist schliesslich das Fundament bereitet, die inhaltliche Dimension aus Situation 1c aufzunehmen und zu vertiefen. Auf

der Basis der in den Situationen 1b bis 1e angelegten Erfahrungen wird in dieser Situation der Praktikenbegriff eingeführt, der darüber hinaus noch einen reflexiven Bezug auf die je individuellen Erfahrungen ermöglicht. Mit dieser nun auch theoretisch fundierten Konstellation wird, ausgehend von den Praktiken der Selbstdarstellung, der Begriff der Lernpraktik und dessen Bedeutung für «selbstsorgende Lernprozesse» etabliert.

Es ist naheliegend, dass die thematische Anlage in der Konstellation dieser Anfangssituation lediglich eine erste Erfahrungsgrundlage für eine differenzierende Beschäftigung mit den potenziellen Inhalten des Seminars darstellt. Im besten Fall ist es einzelnen Teilnehmenden bereits gelungen, einen individuellen Bezug zu ihren individuellen Praktiken herzustellen und damit der reflexiven Auseinandersetzung eine erwünschte Bedeutung abzugewinnen.

Im Folgenden geht es darum, diesen individuellen Bezug zu transformieren und damit für die Konzeption und Gestaltung von Lernarrangements zu generalisieren. Die Konstellation von Situation 1g legt den für diesen Transformationsprozess notwendigen Perspektivwechsel nahe.

Indem das gerade erlebte Arrangement in einer didaktischen Metareflexion rekonstruiert wird, kann die Logik der Verkettung der einzelnen Situationen transparent werden. Die Teilnehmenden werden dabei nicht mehr als unmittelbar Lernende, sondern als Referenten und Referentinnen angesprochen. Der Perspektivwechsel eröffnet die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden die Entwicklungslogik der Anfangssituation in ihrer Rolle als Referenten und Referentinnen und damit als Gestaltende von lernrelevanten Situationen realisieren.

Mit Abbildung 25 versuchen wir, die spezifische Weise, in der die Situationen 1a bis 1h miteinander verkettet und jeweils konstellierte sind, grafisch darzustellen.

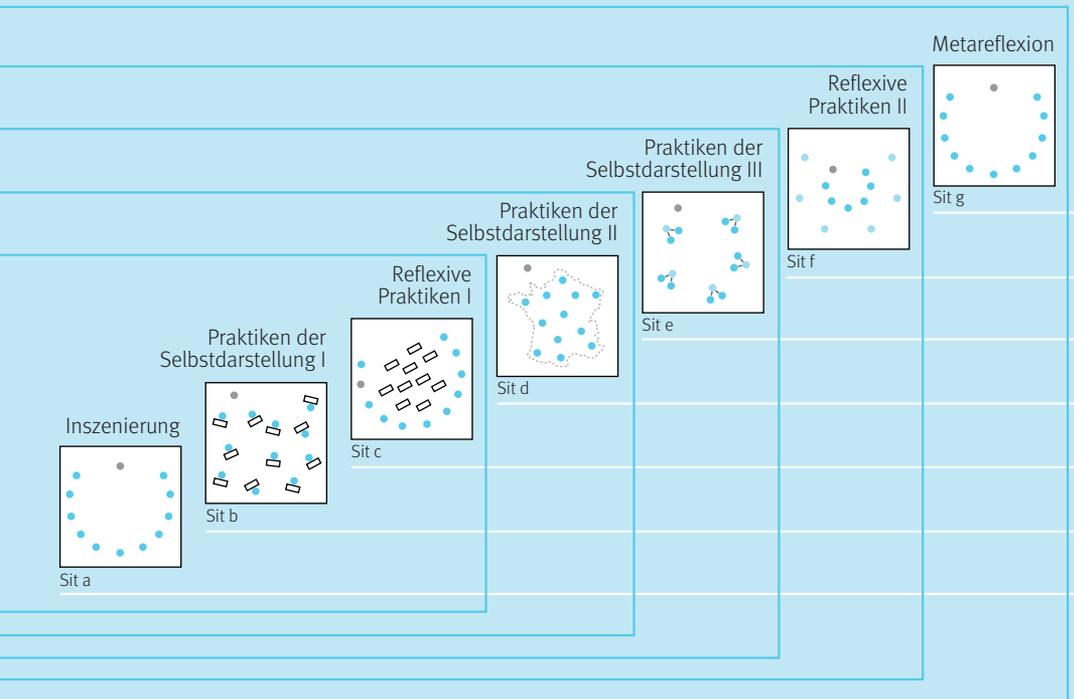


Abbildung 25

In Verbindung mit den rekonstruktiven Ausführungen möchten wir an dieser Stelle die diese Anfangssituation orientierende Systematik näher bestimmen: Dabei sind es die generativen Themen, die als Fluchtpunkt der Konstellation und Verkettung der einzelnen Teilsituationen bezeichnet werden können.

Eine wesentliche Voraussetzung für die professionelle Verkettung von Situationen ist die Erzeugung generativer Themen, die in diesem Fall den Möglichkeits- und Problemhorizont für die Gestaltung von Lernarrangements eröffnen. Die in dieser Anfangssituation angelegten generativen Themen können wir als Verhältnisse beschreiben und somit selbst als Beziehungen: «Konvention und Verfremdung», «Praktiken und Handlungen» und «Reflexivität und Selbstsorge».

Der Fluchtpunkt dieser Anlage besteht darin, dass das Verhältnis zwischen den generativen Themen hergestellt und zugleich die jeweilige Beziehung in einem generativen Thema als Differenz realisiert werden kann.

Auf dieser Grundlage könnte in einem Lernprozess das der professionellen Gestaltung von Lernarrangements zugrunde liegende Bedeutungsgeflecht aufgebaut werden.

Das Artikulationsschema dieser Anfangssituation insgesamt ist auf die Reduktion von Komplexität angelegt. Komplexität wird über die «Vergegenständlichung» des «Anfanges in der Erwachsenenbildung» erzeugt, insofern, als die Anfangssituation in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen und je individuelle Lernprozesse im Besonderen problematisiert werden. Im Prozess der Reduktion dieser Komplexität kann der Möglichkeitshorizont für die Konzeption und Gestaltung von Lernarrangements bedeutsam und können, damit verbunden, individuelle Lernfähigkeiten entwickelt werden.

Es ist nun keineswegs intendiert, dass am Ende dieser Sequenz oder dieses Seminars alle eine identische Auffassung davon haben, wie Lernen gestaltet werden kann oder soll. Das Ziel der Eingangssequenz und des Seminars ist es indessen durchaus, einen bestimmten Horizont einzuführen, vor dem didaktisch gehandelt wird, eine Sprache, um dieses Handeln differenziert zu beschreiben, und die Fähigkeiten, um vor diesem Horizont professionell planen und interagieren zu können.

Schlussbetrachtungen

Mit der Einleitung haben wir Sie zu einer gemeinsamen Reise eingeladen. In den vorangegangenen Kapiteln haben wir versucht, auf diesem Weg ein Band zu knüpfen. Ein Band, das verschiedene Aussagen zusammenführt, um zwischen diesen einen didaktischen Aussagezusammenhang herzustellen. Diesen Zusammenhang nennen wir «Didaktik des selbstorgenden Lernens».

Ausgehend von der Frage, warum Methoden nicht einfach funktionieren, haben wir vor dem Hintergrund des «Symbolischen Interaktionismus» das Lehr-Lern-Geschehen aufgeschlüsselt. Die zwei zentralen Elemente dieses Geschehens sind die «Situation» und die in der Situation realisierten «Interaktionen». Insofern Interaktionen reziprok sind, also keine einseitigen Handlungen, können soziale Situationen und damit auch didaktische Situationen keine einseitigen Anwendungssituationen sein. Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich nicht einfach anwenden.

Bleibt die Frage, was anstelle der Anwendung von Methoden didaktisch zu tun sei. Nimmt man die Situativität menschlichen und didaktischen Handelns und damit die Kontingenz dieses Handelns mit ins Kalkül, dann folgt daraus ein bestimmter Umgang mit den Methoden. Methodisches Handeln bezeichnet die (Rück-)Übersetzung von Methoden in konkrete Situationen, deren Verflüssigung. Didaktische Situationen werden, so haben wir im zweiten Kapitel vorgeschlagen, auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet, indem sie konstelliert und verketet werden.

Wiederum blieb eine Frage offen: Gibt es jenseits der Situativität und Kontingenz eine Struktur, einen Zusammenhang, in den menschliches Handeln eingebunden ist? Dieser Frage sind wir in Kapitel 3 nachgegangen und haben auf eine praxeologische Betrachtungsweise zurückgegriffen, in der individuelle Handlungsweisen als in einen sozialen Raum eingeflochten beschreibbar werden. Dieser Rückgriff und diese Rückbindung an den sozialen Raum als einen Raum, in dem die Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die Ansprüche und Anforderungen an menschliches Handeln geregelt und normiert sind, ist uns deshalb besonders wichtig, weil Lernen unseres Erachtens niemals diesseits von Gesellschaft – und von deren Normen, Werten und Ansprüchen – an-

gemessen gedacht werden kann. Damit kann Lernen ebenfalls nicht angemessen diesseits von Machtverhältnissen verstanden werden, und diese Perspektive wird strukturalistisch eröffnet. Zugleich verstehen wir didaktisches Handeln nicht einfach als Dienstleistung, mit der ein Individuum oder eine gesellschaftliche Institution mit einem bestimmten Wissen und Können ausgestattet wird. Vielmehr geht es unserer Auffassung nach in der Gestaltung von Lernprozessen immer auch darum, ein Verhältnis zwischen einem «lernenden Selbst», einem Lerngegenstand und den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen gelernt wird, aufzumachen. So kann auch der Begriff der Selbstsorge verstanden werden – und mit diesem die Bedeutung von Reflexivität bzw. von reflexiven Praktiken im Lernprozess.

In den Kapiteln 6 und 7 haben wir die eben noch einmal angedeuteten Fäden zusammengeführt und das «Methodische Handeln» auf der Grundlage der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» in einen kursorischen Zusammenhang gebracht und damit zu zeigen versucht, was wir unter der Gestaltung selbstsorgenden Lernens verstehen. «Selbstsorgendes Lernen gestalten» meint, Situationen auf der Grundlage der «Didaktik des selbstsorgenden Lernens» methodisch handelnd zu konstellieren und zu verketten. Als didaktischer Fluchtpunkt der Situationskonstellation wurde in diesem Zusammenhang das generative Thema bezeichnet. Die Lernenden wiederum sollen in diesen Situationen selbst die Gelegenheit haben, generative Themen zu realisieren, indem sie dem Lerngegenstand Lesarten abringen, diesem also eine bestimmte Bedeutung, eine bestimmte Ordnung geben. Die Konstellation und Verkettung von Situationen zielt folglich darauf ab, ganz spezifische Prozesse des lernenden Bezugs zu einem «Gegenstand» auf mehreren Ebenen anzubahnen.

«Selbstsorgendes Lernen» bedeutet unserer Auffassung nach erstens: sich an einem Gegenstand abzarbeiten – Komplexität zu reduzieren – und dabei Wissens- und Handlungsstrukturen aufzubauen. Zweitens bedeutet «selbstsorgend lernen», die dabei gebrauchten (Lern-)Praktiken zu realisieren und weiterzuentwickeln. Und schliesslich meint «selbstsorgendes Lernen», diesen Prozess reflexiv zu machen, um die Verfügung über den eigenen Lernprozess zu erreichen.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsprozess der «Didaktik der Selbstsorge» seinen Ursprung in der Auseinander-

setzung mit der Analyse des kursorischen Lehr-Lern-Geschehens hatte. Unter dem Eindruck der Diskussion um das lebenslange, selbstgesteuerte Lernen wurden diese anfänglichen Überlegungen weitergeführt, modifiziert und theoretisch ausdifferenziert, bis sie schliesslich die nun vorliegende Gestalt annahmen.

Dabei scheint uns an dieser Stelle der Hinweis bedeutsam, dass sich die «Didaktik der Selbstsorge» und mithin ihre didaktische Entwicklungslogik vornehmlich in dezentralen Selbstlernarrangements materialisiert. Diese Formen der professionellen Gestaltung «selbstsorgender Lernprozesse» sind bereits in verschiedenen anderen Publikationen unter dem Stichwort «Selbstlernarchitekturen» beschrieben worden (vgl. dazu Forneck/Klingovsky/Kossack 2005; Forneck/Springer 2005; Forneck 2006; Forneck/Kossack 2006).

Den Schwerpunkt unserer Ausführungen haben wir vor diesem Hintergrund ganz gezielt auf die Beschreibung und Gestaltung klassisch kursorischer Präsenzveranstaltungen gelegt. Damit möchten wir anzeigen, dass sich – vermittelt über die «Didaktik der Selbstsorge» – ein systematischer Zusammenhang zwischen situativ gestalteten und kursorisch durchgeführten Veranstaltungsformen sowie individualisierten und dezentralisierten Lernarrangements beschreiben lässt.

Um diesen systematischen Zusammenhang zu erläutern, möchten wir an dieser Stelle einige Anmerkungen zur Konzeption von Selbstlernarchitekturen skizzieren.

Unter «Selbstlernarchitekturen» verstehen wir einen komplexen Bauplan für die Gestaltung zeitlich und räumlich dezentralisierter, «selbstsorgender» Lernprozesse. Diesem Bauplan liegt ein mikrodidaktisches Design zugrunde, mit dem innerhalb von Selbstlernarchitekturen komplexe Lernwege gebahnt werden.

Selbstlernarchitekturen stellen dabei nicht einfach einen Lernquellenpool dar, mit dem Lernenden mehr oder weniger strukturierte Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. In Selbstlernarchitekturen werden individualisierte Lernwege so angelegt und strukturiert, dass Lernende sie individuell sowie zeitlich und räumlich unabhängig beschreiten können. Die mikrodidaktische Steuerung der intendierten Lernprozesse wird in weiten Teilen entpersonalisiert, das heisst unabhängig von einer personal anwesenden Seminarleitung und in Form methodischer Steuerungselemente realisiert.

Die Lernwege werden auch innerhalb von Selbstlernarchitekturen mit einer «Inszenierung» (vgl. Kapitel 7) eröffnet. Im Anschluss haben Lernende in Selbstlernarchitekturen die Möglichkeit, die Komplexität eines Lerngegenstands in didaktisch sorgsam miteinander verknüpften Lernaktivitäten zu bearbeiten. Der Weg von einer Lernaktivität zur nächsten wird in der Selbstlernarchitektur von apersonalen «Lernwegeempfehlungen» gewiesen, in denen die materialen, die formalen und die reflexiven Elemente der Lernaktivität aufeinander bezogen werden. Die Verkettung der Lernaktivitäten folgt dabei – analog zur Verkettung von Situationen – der didaktischen Entwicklungslogik des «selbstsorgenden Lernens». Sie hat zum Ziel, den Aufbau inhaltlicher Wissensstrukturen und die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen zu ermöglichen. Dabei werden diese Prozesse von reflexiven Praktiken begleitet, mit denen die materialen und formalen Dimensionen der Lernprozesse aufeinander bezogen werden.

Um die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen zu unterstützen, werden in Selbstlernarchitekturen sogenannte Lernpraktiken eingesetzt. Lernpraktiken beinhalten in der Regel apersonal verfügbare Hinweise, in welcher bestimmten Weise eine Lernaufgabe bearbeitet werden kann.

Neben Lernwegeempfehlungen und Lernpraktiken kommen in Selbstlernarchitekturen eine ganze Reihe weiterer apersonaler Steuerungselemente zum Einsatz, die eine funktionale und professionelle Strukturierung von Lernprozessen ermöglichen und an anderer Stelle ausführlich beschrieben sind (Forneck 2006, S. 96ff).

Für die Gestaltung von Selbstlernarchitekturen, also die Konstellation der einzelnen Elemente, ist es bedeutsam, alle Dimensionen des «selbstsorgenden Lernens» sowie der didaktischen Entwicklungslogik zu berücksichtigen.

Mit der Konstellation apersonaler Steuerungselemente ist erst eine Seite der Gesamtkonzeption «Selbstlernarchitekturen» bezeichnet. Funktional – im Sinne der «Didaktik der Selbstsorge» – wird diese Gesamtkonzeption erst über die Integration einer personalen Lernberatung (vgl. dazu Forneck/Springer 2005; Forneck/Kossack 2006).

Um die geforderte Qualität für individuelle, «selbstgesteuerte Lernprozesse» realisieren zu können und dabei gleichzeitig die in Selbstlernarchitekturen strukturierten Lernwege individuell und situativ zu

variieren, werden innerhalb der Selbstlernarchitektur an systematisch bedeutsamen Punkten Lernberatungssituationen implementiert. Die professionelle Gestaltung dieser personalen Lernberatungssituation ist – neben der Konstellation der in der Architektur gebahnten Lernwege – der zweite Bereich der professionellen Handlungs- und Steuerungsaufgabe innerhalb der Gesamtkonzeption von Selbstlernarchitekturen.

- › Konzeptionell stellt Lernberatung einen individuellen Beratungsprozess dar, der auf die Verbesserung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lernenden in Lernkontexten zielt. Da diese Tätigkeit diagnostische, beurteilende und beratende Elemente umfasst, wird sie im Folgenden als Lernentwicklungsberatung bezeichnet. Lernentwicklungsberatung ist also diejenige professionelle Tätigkeit, die neben der Erstellung von Selbstlernarchitekturen das zweite wesentliche Feld der neuen professionellen Handlungs- und Steuerungskompetenz darstellt und über eine beratende Begleitung hinausgeht. (Forneck/Springer 2005, S. 108)

Die in Selbstlernarchitekturen angelegten mehrdimensionalen Lernprozesse können sinnvoll nur entwickelt werden, wenn sie von einer fachlich-inhaltlichen und methodisch-reflexiven Lernberatung begleitet werden. Im Prozess der Komplexitätsreduktion ist die professionelle Lernberatung der Ort, wo die materiale, formale und reflexive Dimension so aufeinander bezogen werden, dass sich «selbstsorgende Lernprozesse» entwickeln können.

- › Selbstlernarchitekturen, in denen von Anfang an sowohl die Entwicklung von fachlichem Wissen und Können als auch die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen und reflexiven Einstellungen integriert sind und in die Lernberatung so implementiert ist, dass sie genau solche, je ganz konkrete Lernprozesse begleitet und berät, eröffnen, unserer Auffassung nach, die Möglichkeit sich das gesellschaftlich vorgegebene, notwendige und relevante Wissen anzueignen und darüber hinaus sich von diesen Vorgaben wiederum zu distanzieren. «Selbstsorgend» können Lernende auf gesellschaftlich normierte Situationen und Wissensbestände lernend reagieren und sich zugleich treu bleiben. (Forneck/Kossack 2006, S. 7)

Damit ist der dem «Methodischen Handeln» – dem Gegenstand unserer Ausführungen – zugrunde liegende lerntheoretische Zusammenhang erörtert. Die mittlerweile vielfältig in der Praxis erprobten und evaluierten Selbstlernarchitekturen sind nicht einfach aus den ursprünglichen Überlegungen zum «Methodischen Handeln» hervorgegangen. Die hier dargelegte konzeptionelle Konkretion des «Methodischen Handelns» ist das Ergebnis einer Dynamik, die im Zusammenhang mit der Diskussion um lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen die Entwicklungslogik von Selbstlernarchitekturen hervorgebracht hat. Die «Didaktik der Selbstsorge» hat in diesem Entwicklungskontext ihren Ursprung und kann, so hoffen wir, als gemeinsamer Referenzpunkt auch zukünftig noch vielfältige didaktisch-methodische Effekte entfalten.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen.
- Ballewski, Gerhard/Hensel, Wilfrid/Laaser, Wolfram (1979): Kursgestaltung in der Weiterbildung. München: Oldenbourg.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brokmann-Nooren, Christine/Grieb, Ina/Raapke, Hans-Dietrich (Hrsg.) (1994): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dehnbostel, Peter/Molzberger, Gabriele/Overwien, Bernd (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin: BBJ-Verlag (Arbeitsmarktpolitischen Schriftenreihe der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Band 56).
- Derrida, Jacques (1988): Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen-Verlag.
- Forneck, Hermann, J. (2002a): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 242–261.
- Forneck, Hermann (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann J./Lippitz, Wilfried/Schwander, Michael (Hrsg.): Literalität und Bildung (S. 91–113). Marburg: Textum.
- Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissens-

- produktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 4–14.
- Forneck, Hermann, J. (2005): Der machtlose Weiterbildner. In: Hessische Blätter, Heft 4, S. 320–327.
- Forneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen – Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, Hermann J./Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2005): Selbstlernumgebungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, Hermann J./Kossack, Peter (2006): Selbstsorgendes Lernen beraten. In: Weiterbildung vorm. GdWZ, Heft 3, S. 6–7.
- Forneck, Hermann J./Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann, J./Knoll, Jörg: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung (s. 94–163). Bielefeld: Bertelsmann.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: ders.: Technologien des Selbst. Hrsg. von Luther H. Martin, Huck Gutmann und Patrick H. Hutton (S. 24–62). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Hrsg. von Michel Sennelart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geissler, Karlheinz A. (1995): Lernprozesse steuern. Weinheim: Beltz.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz.
- Grell, Jochen/Grell, Monika (1983): Unterrichtsrezepte. Weinheim: Beltz.
- Günther, Ullrich/Sperber, Wolfram (1995): Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Knoll, Jörg (1991): Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim: Beltz.
- Lehner, Martin (1989): Didaktik und Weiterbildung. Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, Joachim (2006): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine

- (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (S. 99–118). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1995): Geist, Identität und Gesellschaft (10. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käthe (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 42, S. 655–664.
- Müller, Peter (1982): Methoden in der kirchlichen Erwachsenenbildung. München: Kösel.
- Pöggeler, Franz (1964): Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282–301.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Tiefe der Oberfläche: Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, S. 177–189.
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge.
- Schreiber, Beate (1998): Selbstreguliertes Lernen. Münster: Waxmann.
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2007): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit (2. Auflage). Augsburg: Ziel-Verlag.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 10, S. 99–110.

Gerl Thomann Ausbildung der Ausbildenden



352 Seiten,
18,5 x 27 cm, broschiert

Das vorliegende Buch kann für die Aus- und Weiterbildung von Auszubildenden in der Erwachsenenbildung verwendet werden. Es versteht sich aber eher als Anregungs- denn als Lehrmittel, weil es Auszubildenden und Auszubildende nicht als «Lehrmittelvollstrecker», sondern als schöpferische, differenzierte, kritische und reflektierende Berufsleute anspricht.

Der Autor stellt theoretische Grundlagen und praktische Materialien (Übungen, Fallbeispiele, Geschichten, Rollenspiele, Instrumente) zur Bearbeitung von komplexen Praxissituationen zur Verfügung, ohne dadurch «Wissen mit Sofortwirkung» versprechen zu wollen. «Ausbildung der Auszubildenden» richtet sich an Fachleute in der Erwachsenenbildung, Kursleiter und Kursleiterinnen, Trainer, Dozentinnen und Dozenten sowie an Führungskräfte und Beratende im Bildungsbereich.

Aus der Praxis für die Praxis

Zweimal im Jahr erscheint eine Publikation in der Reihe «Aus der Praxis für die Praxis». Anliegen dieser Schriftenreihe ist es, Erfahrungen und Kenntnisse, die in der Institution AEB gesammelt werden, einem interessierten Publikum zugänglich zu machen.

Einzelnummer: Fr. 17.–
Jahresabonnement
für zwei Nummern: Fr. 29.–
Doppelnummer: Fr. 34.–

Bestellungen an:
DLS Lehrmittel AG, Speerstrasse 18, 9500 Wil
Tel. 071 929 50 31, Fax 071 929 50 30
dls@tbwil.ch
oder per Internet: www.aeb.ch

Bestellbare Publikationen aus der AEB-Reihe «Aus der Praxis für die Praxis»:

- | | |
|---|--|
| <p>Nr. 16
Qualitätsentwicklung in Bildungsorganismen
Elisabeth Fröhlich, Christof Thierstein</p> <p>Nr. 17
Assessment-Center
Hans-Peter Karre</p> <p>Nr. 18
Der Mensch lernt selbst und ständig
Esther Hufschmid, Theresa Mory</p> <p>Nr. 19
Wissen in Organisationen
Maja Graf, Peter Müller</p> <p>Nr. 20
Wahrnehmen – Beurteilen – Beraten
Geri Thomann</p> <p>Nr. 21
Personalentwicklung als Führungsaufgabe in Bildungsorganisationen
Martin Riesen</p> <p>Nr. 22
Projektmanagement
Hans Peter Gächter
überarbeitete Neuauflage</p> <p>Nr. 23
Kompetenzmanagement für Fachleute der Erwachsenenbildung
Hans Furrer</p> <p>Nr. 24
Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung
Martin Baumgartner-Schaffner</p> <p>Nr. 25
Weiterbildung entwerfen – Konzeptentwicklung und Programmplanung
Elisabeth Fröhlich Luini, Christof Thierstein</p> | <p>Nr. 26
Spielräume für Bildung
Peter Wanzenried</p> <p>Nr. 27
Low budget E-Learning
Donatus Berlinger, Peter Suter</p> <p>Nr. 28
Gender in der Erwachsenenbildung
Sabina Schaffner</p> <p>Nr. 29
Gesagt – getan?!
Kommunikation und Rhetorik in der Erwachsenenbildung
Barbara Eppler, Ulrike Arens-Fischer</p> <p>Nr. 30/31
Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich
Elisaeth Fröhlich Luini, Geri Thomann</p> <p>Nr. 32
Produktives Scheitern: Geschichten aus dem Führungsalltag
Geri Thomann, Thomas Birri</p> <p>Nr. 33/34
Vom Lernen zum Lehren
Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis
Donatus Berlinger, Thomas Birri, Barbara Zumsteg</p> <p>Nr. 35
Gruppen: verstehen und leiten
Helmut Jentges</p> <p>Nr. 36/37
Selbstsorgendes Lernen gestalten
Ulla Klingovsky, Peter Kossack</p> |
|---|--|



www.hep-verlag.ch
der bildungsverlag

Bildung
Medien
Kommunikation

Ulla Klingovsky, Peter Kossack

Selbstsorgendes Lernen gestalten

ISBN 978-3-03905-384-1

Herausgeber: AEB Akademie für Erwachsenenbildung

Redaktion: Donatus Berlinger

Layout: Atelier Kurt Bläuer, Bern

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek.
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage 2007

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2007 h.e.p. verlag ag, Bern

h.e.p. verlag ag
Bildung.Medien.Kommunikation
Brunngasse 36
CH-3011 Bern

www.hep-verlag.ch

Ulla Klingovsky, Peter Kossack Selbtsorgendes Lernen gestalten

In dieser Publikation geht es um die didaktische Planung, Gestaltung und Rekonstruktion von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dazu entwickeln Ulla Klingovsky und Peter Kossack vor dem Hintergrund der Didaktik des selbstsorgenden Lernens eine «Sprache», mit der sich beschreiben lässt, was in didaktischen Situationen geschieht oder geschehen soll.

Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit, didaktisch-methodische Zusammenhänge fundiert zu beschreiben, zu planen und auszuwerten, ist ein analytischer Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen. Die Autoren entfalten eine theoretisch fundierte und praktisch differenzierte Perspektive, wie sich didaktisch-methodisches Handeln analysieren lässt. So entsteht ein bemerkenswertes Modell zur professionellen Gestaltung von «selbtsorgenden Lernprozessen»: «Methodisches Handeln» bezeichnet eine didaktisch-methodische Gestaltungsoption für die Konzeption und Planung sowie das situative Handeln in konkreten Lehr-Lern-Zusammenhängen.

«Selbtsorgendes Lernen gestalten» kann als handlungsorientierte Einführung in das «Methodische Handeln» gelesen werden und wendet sich an Praktikerinnen und Praktiker, die ihre eigene didaktische Praxis theoretisch reflektieren möchten.



AKADEMIE FÜR
ERWACHSENENBILDUNG

Bern

Aarberggasse 5
3011 Bern
Telefon 031 311 62 33
Telefax 031 311 62 71
e-Mail info@aeb.ch
www.aeb.ch

Luzern

Kasernenplatz 1
6000 Luzern 7
Telefon 041 249 44 88
Telefax 041 249 77 88
e-Mail info@aeb.ch
www.aeb.ch

Zürich

Sumatrastrasse 11
8006 Zürich
Telefon 044 361 34 34
Telefax 044 361 53 33
e-Mail info@aeb.ch
www.aeb.ch

ISBN 978-3-03905-384-1

