

schwerpunkt

» Der Begriff der Erfahrung im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung



Prof. Dr. Christine Zeuner

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
zeuner@hsu-hh.de

I. Ein Aspekt didaktischer Profilierung

Die Reflexion des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung hat eine lange Tradition. Seit den 1920er Jahren diskutieren die Personen, die sich in der organisierten Erwachsenen-

bildung engagieren, die Besonderheiten des Lernens Erwachsener im Verhältnis zum Lernen von Kindern und Jugendlichen.

Als wesentlicher Unterschied gilt bis heute, dass Erwachsene in Lernprozessen auf vielfältige subjektive Erfahrungen zurückgreifen, die im Rahmen der Aneignung neuer Kenntnisse und neuen Wissens eine Rolle spielen können. Diese Erfahrungen sind häufig eher latent und wenig greifbar. Selten sind sie unmittelbar abrufbar und sie werden von den Lernenden selbst nicht unbedingt reflektiert. Denn: „Erfahrung ist ein Konstrukt, und wie es zustande kommt, ist kaum rekonstruierbar.“¹ Wiltrud Gieseke charakterisiert Erfahrung folgendermaßen: „Erfahrungen sind Selbstinterpretationen von Weltsicht. [...] Erfahrungen erscheinen als aufgeschichtetes Wissen, die in der Regel intuitiv erworben und erarbeitet wurden und Selbstsichten auf die Wirklichkeit repräsentieren und damit die Persönlichkeit stabilisieren.“²

Die Frage ist also, auf welche Weise und wann Erfahrungen von Subjekten als solche erkannt und benannt werden, wie sie Einfluss auf ihr Denken nehmen und ihr Handeln begründen. Darüber hinaus ist zu fragen, welche Rolle reflektierte und vor allem unreflektierte, latent existierende Erfahrungen in Lehr-Lernprozessen spielen und wie seitens der Lehrenden darauf eingegangen werden kann. Bedeutsam werden im Lernen sowohl allgemeine biographische Erfahrungen beruhend auf der sozialen Herkunft, Milieuzugehörigkeit, Sozialisation, dem Beruf und dem beruflichen Umfeld als auch jeweils spezifische, individuelle Lernerfahrungen der Subjekte. In Kombination prägen sie die subjektiven Begründungen für das Lernen und die Bildungsinteressen. Darüber hinaus sind die subjektiven Lernerfahrungen bedeutsam, die Teilnehmende der Erwachsenenbildung im Laufe ihres Lebens sowohl in unterschiedlichen organisatorischen und institutionellen Kontexten als auch im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen gemacht haben. Sie haben Auswirkungen auf ihre Haltungen und Einstellungen zum Lernen an sich und können unterstützend oder auch behindernd wirken in Bezug auf die Bereitschaft, sich auf lebenslange und lebensfaltende Bildungsprozesse einzulassen. Das heißt, in organisierten Lernprozessen der Erwachsenenbildung spielen unterschiedliche Erfahrungsaufschichtungen der Lernenden eine Rolle: Sie beziehen sich einerseits auf ihre Erfahrungen über das Lernen als Prozess. Lernen ist subjektives begründetes Handeln, verstanden als eine subjektive Praktik, die auf

¹ Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb., S. 53.

² Gieseke, W. (2010): Erfahrung. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 77f.

vielfältigen positiven wie negativen Erlebnissen und Erfahrungen beruht, die in die jeweiligen Lernsituation mit einfließen – reflektiert oder unreflektiert. Andererseits bauen organisierte Lehr-Lernprozesse immer auf dem vorhandenen Wissen und den vorgängigen Bildungsprozessen der Lernenden auf, die den Lehrenden aber nur bedingt zugänglich sind. Sie basieren ebenfalls auf Erfahrungen und werden in Veranstaltungen erweitert und vertieft.

Um es vor auszuschicken: Bis heute gibt es kein in sich geschlossenes, stringentes Konzept einer *Erfahrungsdidaktik* in der Erwachsenenbildung. Allerdings ist es möglich, didaktische Ansätze zu identifizieren, die die Erfahrungen von Lernenden in unterschiedlicher Weise in ihre didaktisch-methodischen Begründungen für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse integrieren und ihren Stellenwert auch hinsichtlich der behandelten Inhalte berücksichtigen. Vor allem in der beruflichen Weiterbildung wird bezogen auf die Bedeutung von „erfahrungsorientiertem“ oder „erfahrungsgebundenem Lernen“ darauf hingewiesen, dass informelle Lernprozesse in formelles Lernen zu überführen sind.³

Ziel des Beitrags ist es, ausgehend vom Subjektstandpunkt zu fragen, welche Bedeutung für eine Person deren Erfahrungen in Lehr-Lernkontexten für ihre zukünftigen Lehr-Lernhandlungen haben können (Kapitel II). Anschließend werden ausgewählte didaktische Ansätze vorgestellt, in denen die Dimension der Erfahrung unter verschiedenen Aspekten eine Rolle spielt (Kapitel III). Abschließend wird skizziert, welche Konsequenzen die Berücksichtigung von subjektiven Erfahrungen für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung haben können (Kapitel IV).

II. Subjektive Lernerfahrungen – empirisch im Blick

Zwar können subjektive Lern- und Bildungserfahrungen von Teilnehmenden in der Veranstaltungsplanung, -organisation und -durchführung nicht ohne weiteres antizipiert werden, da sie aus professioneller Sicht kaum zugänglich beziehungsweise eruierbar sind. In den Veranstaltungen selbst spielen sie dann aber eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn sie prägen die Einstellungen und Haltungen von Teilnehmenden zum Lernen. Die subjektiven Lernerfahrungen werden in Veranstaltungen selten reflektiert, „obwohl Lernerfahrung, Lernverhalten und Lernerfolg in einer vielfältig motivierten Wechselwirkung zueinander stehen.“⁴ Lernen kann mit positiven, eher neutralen oder auch negativen Erfahrungen konnotiert werden und diese wirken sich unter Umständen auf die Bereitschaft der Teilnehmenden aus, sich inhaltlich und methodisch auf Neues einzulassen. Frühere Lernerfahrungen – ob positiv oder negativ erinnert, ob bewusst reflektiert oder unbewusst subjektive Lernhaltungen beeinflussend – formen das individuelle Lern-

verhalten. Sie können Erwachsenen Zugänge zu Lernanforderungen und -ansprüchen eröffnen oder sie daran hindern, diese Zugänge zu finden.

Vor diesem Hintergrund reflektieren Tietgens und Weinberg die Bedeutsamkeit jener „Lernvergangenheit“ der Teilnehmenden, durch die ihr „Lernverhalten geprägt ist, (...) Anforderungen, die in früheren Lernsituationen an sie gestellt wurden.“⁵ Sie differenzieren zwischen „Erlebnis“ und „Erfahrung“, wobei Erlebnisse eine Grundlage für Erfahrungen bilden können, es aber nicht müssen. Erfahrungen liegen vor, wenn Lernende Lernerlebnisse in Erfahrungen transformieren, indem „Gesehenes und Gehörtes bewußt miteinander verarbeitet werden muss.“⁶ Erfahrung ist also „etwas Erworbenes“, sie wird durch die Reflexion von Erlebnissen vom Subjekt erst geschaffen. Nur derjenige lernt aus Erfahrung, „wer Neues nicht ohne Weiteres in Vorgefaßtes einordnet, sondern prüft, inwieweit das Neue Vorgefaßtes ändern kann.“⁸ Erfahrung in diesem Sinne bedarf „des Muts zur Kritik und zur Selbstkritik und zur Fähigkeit des Zuordnens und damit der Abstraktion. Das heißt aber, Erfahrung verlangt Qualitäten, die man gemeinhin glaubt, nicht nötig zu haben, wenn man sich auf Erfahrung beruft.“⁹

Erfahrung ereignet sich weder zufällig, noch ergibt sie sich einfach. Sie bedarf der Auseinandersetzung der Subjekte mit sich selbst, mit ihren Auffassungen, Einstellungen und Haltungen, mit ihren Erlebnissen und Erwartungen.

„Erfahrung ergibt sich nicht aus dem Dabeigewesensein, sondern daraus, was aus dem Dabeigewesensein gemacht worden ist. Danach ist Erfahrung selbst schon ein Lernprozess und kein Rohmaterial für das Lernen.“¹⁰

Im Folgenden werden Aspekte zur subjektiven Bedeutsamkeit von Lernerfahrungen referiert. Sie beruhen auf Aussagen von Personen, die im Erwachsenenalter dreimal und häufiger an Seminaren teilnahmen, welche nach den Regeln von Bildungsurlaubs- oder Bildungsfreistellungsgesetzen in den Bundesländern Hamburg und Rheinland-Pfalz angeboten wurden.¹¹ Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden 27 explorativ-narrative Interviews geführt und ausgewertet. Übergeordnetes Ziel der Studie war es herauszufinden, welche Bedeutung die Befragten ihrer mehrfachen Teilnahme an solchen Veranstaltungen subjektiv zuschrieben und inwiefern sich daraus langfristige biographische Wirkungen und Effekte ergaben.¹²

Durch die Analyse und Interpretation der Interviews konnten vielfältige Bedeutungszuschreibungen herausgearbeitet werden, die sich erstens auf den Aspekt *Lernen als subjektiver Erfahrungsprozess* beziehen. Zweitens bekunden viele der Befragten, sie hätten ihren persönlichen Horizont erweitert, sowohl bezogen auf die kognitive Aneignung neu-

³ S. o. A.

⁴ Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, S. 54.

⁵ S. o. A., S. 55.

⁶ S. o. A., S. 63.

⁷ S. o. A., S. 62.

⁸ S. o. A., S. 64.

⁹ S. o. A.

¹⁰ S. o. A., S. 63.

¹¹ Das Projekt „Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf“ wurde vom Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und dem Ministerium Wissenschaft und Kultur (heute: Ministerium für Arbeit, Soziales, Digitalisierung und Transformation) des Landes Rheinland-Pfalz vom 1. Juni 2017 bis 31. Dezember 2019 gefördert.

¹² Vgl. Zeuner, C./Pabst, A. (2022): *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (erscheint demnächst). Vgl. auch: Zeuner, C./Pabst, A. (2020): *„Bildung passiert in Wechselwirkung“ – Zur subjektiven Bedeutung von Bildungsfreistellung. Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* 50, 2, S. 41–47. (<https://fachzeitschrift.adb.de/bildung-passiert-in-wechselwirkung/> – Aufruf am 11.03.2022).



en Wissens als auch durch die besonderen Formen der Begegnung und Interaktion, die in den Seminaren gepflegt wurde. In ihrer Kombination veränderten diese Erfahrungen das Denken und vielfach die Haltungen und Einstellungen der Teilnehmenden. Diesen Prozess haben wir als *Lernen aus Erfahrung* charakterisiert. Drittens bestätigen viele Befragte biographische Veränderungen, die sie unter anderem auf ihre Lernprozesse und -erfahrungen in den Bildungsfreistellungsveranstaltungen zurückführen. Sie berichten über berufliche Um- oder Neuorientierung, häufig verbunden mit der Aufnahme eines Studiums oder einer berufsbegleitenden Weiterbildung. Einige Personen konstatieren, dass sie sich persönlich weiterentwickelt haben.

In den Interviewanalysen differenzierten wir zwischen den Schlüsselkategorien *Lernen als Erfahrungsprozess* und *Lernen aus Erfahrung*. Nach Aussage von Befragten führen die subjektive Horizontenerweiterung durch die kognitive Aneignung und Vertiefung von Wissen ebenso wie biographische Transformationsprozesse zu einem *Lernen aus Erfahrung*. Die Schlüsselkategorie *Lernen als Erfahrungsprozess* beschreibt subjektiv veränderte Haltungen und Einstellungen zum Lernen als Prozess. Viele der Interviewten führen dieses auf die didaktisch-methodischen Konzepte von Bildungsfreistellungsveranstaltungen zurück. Hauptmerkmale wie Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit der Interaktion, Interessebezug der Themen spielen dabei ebenso eine Rolle wie der Zeitfaktor. Die Befunde geben Hinweise, die Dimension der Erfahrung im Rahmen didaktisch-methodischer Arrangements für die Erwachsenenbildung eingehender zu berücksichtigen (vgl. Kapitel IV).

Viele der Befragten schätzten besonders die didaktisch-methodischen Ansätze der Bildungsurlaubsveranstaltungen, weil sie sie als positiven Kon-

trast erlebten zu ihren bisherigen Erlebnissen und daraus abgeleiteten Erfahrungen im Rahmen schulischer und beruflicher Lernprozesse. Andere und teilweise unbekannte Lernformate eröffneten ihnen neue Lernmöglichkeiten und -zugänge. So wird etwa berichtet: „Also kann höchstens für mich sagen, dass ich früher ungern zur Schule gegangen bin. [...] Weil ich so das Gefühl hatte, das hat ja gar nicht so viel mit mir zu tun. Oder auch so, ja, dass es einfach nur darum ging, irgendwelche Anforderungen erfüllen zu müssen oder so. Und dass ich heute immer mehr denke, Lernen müsste eigentlich so organisiert sein, dass Menschen sich sagen: ‚Ich möchte das für mich kennenlernen und erfahren und wissen, was da passiert, und neugierig auf so etwas sein.‘ [...] Und, ja, da, denke ich, müsste einfach das anders organisiert sein, dass es einem Spaß macht und dass man neugierig ist, etwas zu erfahren und was Neues zu wissen.“¹³

Begründet wird die Besonderheit der Veranstaltungen mit Aspekten wie der Freiwilligkeit der Teilnahme, der Themenwahl nach subjektiven Interessen, der Teilnehmerorientierung, der Zwanglosigkeit sowohl in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden als auch im Hinblick auf die Tatsache, dass die Seminare nicht abschlussbezogen waren und damit keine Prüfungen erwartet wurden. Die Atmosphäre, in der gelernt wurde, erhielt eine besondere Qualität durch ein Erleben, das beispielsweise in folgender Weise positiv konnotiert wurde: „Und dann im Sitzkreis, wie auch immer. Also eher was Entspannteres, ohne dass der Aspekt Bildung hinten runterfällt. Sondern es ist – also es hat genau den gleichen Hintergrund. Es bleibt aber besser im Kopf, weil ich sitze nicht stur da und lerne auswendig.“¹⁴

Die methodische Vielfalt der Seminare und die Freiheiten in Bezug auf die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den Inhalten wurde im Verhältnis zu früheren Lernerfahrungen positiv eingeschätzt. Die Teilnehmerorientierung eröffnete Handlungsmöglichkeiten und Lernräume, indem Gelegenheit und Zeit gegeben werden, ein Thema eigenständig zu durchdenken, individuelle inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, eigene Fragen zu entwickeln und Dinge in Frage in Frage zu stellen: „Also es ist kein Frontalvortrag. Wir haben quasi auch Arbeitsaufträge und haben Sachen selbst auszuarbeiten.“¹⁵ Es ergaben sich in einem solchermaßen gestalteten Lernumfeld Handlungsmöglichkeiten und -räume, die forschendes Lernen ermöglichten und Wege eröffneten zu einem expansiven Lernprozess im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Beispielsweise hieß es: „Also von daher, das war für mich und es war wirklich der Kick-Off, weil ich gesehen habe, Lernen kann tatsächlich auch Spaß machen. Das hatte ich vorher nicht, nicht so sehr. Manchmal ja, aber in der Regel hatte ich wenig Lust am Lernen. Und das ist in diesen Seminaren ganz anders, Bildungsfreistellung.“¹⁶

¹³ Mikro 09_416-423. Die folgenden Zitate stammen aus den explorativ-narrativen Interviews der o.g. Studie. „Mikro“ steht für ein Zitat auf Mikroebene (= Mehrfachteilnehmende). „Gr“ für die Gruppendiskussionen, von denen 2019 jeweils eine in Hamburg und Rheinland-Pfalz mit Mehrfachteilnehmenden geführt wurden. Die Interviews wurden von 01 bis 27 durchnummeriert. Die sich an den Unterstrich anschließenden Ziffern bezeichnen die Fundstelle.

¹⁴ Mikro 17_49-52.

¹⁵ Mikro 17_392-393.

¹⁶ Gr 01_215-218.

Die skizzierten Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass subjektive Lernerlebnisse, die in der Rekonstruktion in Erfahrungen umgedeutet werden, Einfluss nehmen können auf die Lernbereitschaft Erwachsener. Diese kann sich verändern, wenn neue Lernzugänge, -formate und -umgebungen angeboten werden. Im Rückblick bestätigten einige der Interviewten, dass die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen ihnen ungewohnte Lernerfahrungen eröffnete, durch die sie frühere Einstellungen und Haltungen zum Lernen relativierten, modifizierten oder auch grundlegend veränderten und sie damit aufnahmebereiter wurden.

III. Erfahrung als Ausgang und Gegenstand didaktischer Konzepte

Wie bereits einleitend problematisiert, gibt es in der Erwachsenenbildung kein in sich geschlossenes Konzept einer Erfahrungsdidaktik, doch ein sogenannter „Erfahrungsansatz“ wurde hier rezipiert und in der didaktischen Praxis erprobt und weiterentwickelt.¹⁷ Auch Konzepte wie der Deutungsmusteransatz, die Alltags-, Lebenswelt-, Biographie- sowie die Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung der Erwachsenenbildung greifen Fragen der Erfahrung von Lernenden in unterschiedlicher Weise auf. Verbunden sind diese Konzepte mit methodisch-didaktischen Ansätzen, die über die kognitive Aneignung von Wissen hinausgehen und zum Beispiel künstlerische Elemente integrieren, die dann die Handlungsorientierung, Emotionalität und Selbsttätigkeit der Teilnehmenden anregen sollen.¹⁸

Es können also durchaus didaktische Ansätze der Erwachsenenbildung identifiziert werden, in denen die Berücksichtigung von Teilnehmendenerfahrungen bei der methodisch-didaktischen Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen einen wesentlichen Stellenwert besitzt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Erfahrungen, die sich auf konkrete Lernprozessenerfahrungen beziehen, wie sie im vorherigen Abschnitt am Beispiel der Mehrfachteilnahme im Bildungsurlaub referiert wurden, und den vielfältigen handlungsbezogenen Erfahrungen, die jeder Mensch im Laufe des Lebens, im Rahmen seiner persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Entwicklung macht und die sich auf alle Lebensbereiche beziehen können.

Das Verhältnis zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Lerninhalt, auch als didaktisches Dreieck bezeichnet, erzeugt Relationen, Wechselverhältnisse und -wirkungen zwischen den Akteuren und Inhalten.¹⁹ Neben den subjektiven Lernbegründungen der Teilnehmenden, ihren inhaltlichen Interessen, ihrem Vorwissen und ihren Bildungs- und Lernerfahrungen, spielen hier auch das Professionswissen der Lehrenden sowie die Zielsetzungen und Bedingungen der Organisation, innerhalb derer die Lehr- und Lernprozesse stattfinden, eine Rolle. Diese Rahmenbedingungen beschreiben zunächst nur

wiederkehrende Konstellationen bezogen auf beliebige organisierte Lehr-Lernprozesse, ohne dass damit bereits eine Aussage über mögliche normative Zielsetzungen didaktischen Handelns getroffen worden wäre, welche abhängig sind von dem theoretischen Bezug, mit dem ein didaktischer Ansatz begründet wird, und in dessen Folge Dimensionen wie das Menschen- und Gesellschaftsbild, die Bildungsziele, die Auffassungen von Lehren und Lernen, Inhaltsbezüge sowie die Rolle der Lehrenden festgelegt werden.²⁰

Im Folgenden werden, ausgehend von einer subjektwissenschaftlichen Begründung menschlichen Lernens, methodisch-didaktische Ansätze vorgestellt, die sich theoretisch an der Kritischen Theorie²¹ orientieren und die einen Erfahrungsbezug beinhalten.

a) Die subjektive Bedeutsamkeit von Wissen und Fertigkeiten

Skizziert werden zunächst Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach dem Sozialpsychologen Klaus Holzkamp (1927–1996), dessen Ansatz es möglich macht, den Aspekt der Erfahrung in einer erweiterten Perspektive zu diskutieren.

Holzkamp, ein Vertreter der kritischen Psychologie, stellt in den Mittelpunkt seiner Lerntheorie die Frage, welche subjektiven Bedingungen zu Lernprozessen führen. Lernen aus der Perspektive handelnder Menschen zu begreifen bedeutet, Lernen nicht als von außen veranlasst zu verstehen, vielmehr werden Lernprozesse mit subjektiven Bedeutungszusammenhängen begründet. Lernende entwickeln in diesem Sinn von ihrem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen, die in eigenen Handlungshorizonten und -perspektiven ausgedrückt werden. Menschen sind bereit, sich auf Lernprozesse einzulassen, wenn sie sich einer Handlungsproblematik gegenübersehen, die sie mit ihrem bisherigen Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten nicht lösen können. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken.²² Lernen bezieht sich nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Relevanz für das lernende Individuum.

Erst die subjektive Bedeutsamkeit, die einem Lerngegenstand beigemessen wird, macht ihn zugänglich und ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Nach Holzkamp ist menschliches Lernen gekennzeichnet durch seine Offenheit und Situativität. Es ist abhängig von der vorausgegangenen Biographie und durch den jeweils gegebenen lebensweltlichen Kontext. Handeln ist immer in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet und ist charakterisiert durch seine soziale Situiertheit und einen Kontextbezug.

¹⁷ Vgl. Holzapfel, G. (1993): Erfahrungsorientierung in der Weiterbildung. In: W. Mader (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung 17. 2. Aufl. Bremen: Universität Bremen, S. 316–342.

¹⁸ S. o. A., S. 329.

¹⁹ Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, S. 51.

²⁰ Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 31f.

²¹ Zur Kritischen Theorie vgl.: Winter, R./Zima, P.V. (Hrsg.) (2007): Kritische Theorie heute. Cultural Studies 20. Bielefeld: transcript Verlag. Und zur Verbindung Kritischer Theorie, Erziehung, Bildung und Erwachsenenbildung vgl.: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim: Beltz Juventa

²² Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 182.



²³ Diese Ansätze wurden zumeist in den 1970er Jahren entwickelt, als Aspekte der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung rezipiert und in handlungsorientierte Didaktiken integriert wurden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Ansätze des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki (1927–2016), des Sozialphilosophen Oskar Negt (*1934) und des Pädagogen Paulo Freire (1921–1997).

²⁴ Vgl. die Ausführungen in: Von Hippel, A./Kulmus, C./Stimm, S. (2019): *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

²⁵ Vgl. Negt, O. (1975): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

²⁶ Vgl. Zeuner, C. (2014): *Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und politischer Partizipation*. In: D. Burggraf/H. Kolbe/C. Zeuner (Hrsg.): *50 Jahre „Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen“*. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt. Norderstedt: Book on Demand, S. 53–76.

b) Erfahrungsorientierung als zentraler Bestandteil klassisch-kritischer Bildungskonzepte

Didaktisch begründete Lehr-Lernkonzepte, die neben den subjektiven Erfahrungen der Lernenden (sowohl bezogen auf die Lernprozesse als auch auf biographische und lebensweltliche Erfahrungen) auch die gesellschaftliche Einbettung und Wechselwirkungen dieser Erfahrungen hervorheben, werden theoretisch häufig mit Positionen der kritischen Bildungstheorie begründet, die aus der Kritischen Theorie abgeleitet werden.²³ Im Folgenden wird Bezug genommen auf Ansätze, deren Entwicklung von den 1960er über die 1970er Jahre bis in die 1990er Jahre reichen, die in der Erwachsenenbildung in der praktischen Bildungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten bis heute berücksichtigt werden. Im Sinne der kritischen Bildungstheorie, an der sie sich orientieren, geht es immer auch um gesellschaftliche Veränderungen, die die Lernenden als Konsequenz ihrer individuellen und kollektiven Lern- und Bildungsprozesse anstreben und praktisch umsetzen. Andere didaktische Ansätze, die ebenfalls auf Erfahrungen zurückgreifen (zum Beispiel Deutungsmusteransatz, alltags- und lebenswelt- oder biographieorientierte Ansätze) stellen die individuellen biographischen Erfahrungen als Lerngegenstände in den Mittelpunkt und zielen primär auf individuelle Transformationen.²⁴

Oskar Negt entwickelte in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik gemeinsam mit Erwachsenenbildnern und Gewerkschaftern das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die kritische politische Arbeiterbildung.²⁵ „Sozio-

logische Phantasie“ bezeichnet eine soziologische Denkweise, die Lernende dabei unterstützt, strukturelle Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte, ihren unmittelbaren Interessen, Wünschen und Perspektiven zu erkennen und zu verstehen. Lernprozesse in der Arbeiterbildung zielen nach Negt nicht auf individuelles Fortkommen, sondern auf kollektive politische Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Arbeiterschaft als Angehörige ihrer Klasse. Vor dem Hintergrund einer kritischen Gegenwartsanalyse sollen gesellschaftliche Veränderungen und Verbesserungen im Sinne einer weiteren Demokratisierung angestoßen werden. In diesem Zusammenhang spielen die individuellen und kollektiven Erfahrungen der Lernenden im gemeinsamen Austausch eine wesentliche Rolle, um neue Perspektiven zu entwickeln.

Sein Konzept entwickelte Negt in den 1980er Jahren zu den sogenannten „gesellschaftlichen Kompetenzen“ als Grundlage und Zielsetzung kritischer politischer Bildung weiter.²⁶ Ausgehend von individuellen Erfahrungen dient Lernen demnach der Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweise Widersprüchlichkeit. Voraussetzung ist also die Aneignung von Wissen, das über eigene Erfahrungen hinausgeht. Ausgehend von individuellen Erlebnissen – in der Arbeitswelt, im sozialen Umfeld, der Politik – sollen sich Menschen mit Entwicklungen, Veränderungen, Widersprüchen einer Gesellschaft auseinandersetzen, sie reflektieren und ihre Bedingungen verstehen. Gemeinsam mit ande-

ren kann der Austausch über ähnliche und unterschiedliche Erlebnisse als Erfahrungslernen zu neuen Erkenntnissen und politischem Handeln führen.

„Derjenige, der sich auf seine Erfahrungen stützt, weiß nichts über die Bedingungen, wie diese Erfahrungen entstehen, und weiß auch nicht, [...] wie diese Bedingungen verändert werden können, unter denen neue Erfahrungen zu machen sind. Er braucht Wissen, das situationsunabhängig ist, welches nicht in seiner Situation aufgeht. Er braucht aber auch Wissen, das in seine Situation übersetzbar ist. Wissen, das nicht in seine Lebenssituation hineinreicht, nützt nichts. Das führt zu einem abstrakten Wissen, über ein geschichtliches und gesellschaftliches Geschehen, was seinem Leben nicht hilft.“²⁷

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki entwickelte sein Konzept zur kritisch-konstruktiven Didaktik ebenfalls in den 1960er Jahren. Klafki verstand seinen Ansatz als einen Weg, die Stofffülle schulischer Curricula zu reduzieren und im Sinne des *exemplarischen Lernens* bestimmte Prinzipien und Problemlagen an ausgewählten Beispielen zu erläutern. Das Konzept wird seitdem auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Bei der Auswahl solcher Beispiele sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:²⁸

- *Gegenwartsbedeutung*: In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?
- *Zukunftsbedeutung*: Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen/der Gesellschaft?
- *Sachstruktur*: In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?
- *Exemplarische Bedeutung*: Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema erschlossen werden? Sind Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?
- *Zugänglichkeit*: Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?

Wesentlich ist, dass jedes der Kriterien direkt oder indirekt danach fragt, auf welche Weise die Lernenden an subjektives Erleben und individuelle oder kollektive Erfahrungen anknüpfen können und so aus eigenen Gesichtspunkten eine Auseinandersetzung mit Themen, Fragestellungen und Aufgaben begründen können.

Ein dritter Ansatz, der von den Erfahrungen der Lernenden ausgeht, ist die „Pädagogik der Unterdrückten“ des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire.²⁹ Ähnlich wie bei Negt und Klafki werden Lerngegenstände hier exemplarisch verstanden.

Entwickelt für die politische Bildungsarbeit und Alphabetisierung mit unterdrückten Bevölkerungsgruppen, in den 1960er Jahren zunächst für Landarbeiter in Brasilien, sollen die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit kontrovers zu diskutierenden Themen persönliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse initiieren. Die Lernenden legen die Themen, die sie bearbeiten wollen, selbst fest, abgeleitet aus den individuellen und kollektiven Erfahrungen ihrer Lebenswelt. Der Lernprozess soll idealerweise in drei Schritten stattfinden, die zur Bewusstseinsänderung und politischer Handlungsfähigkeit führen:

Exemplarische Beispiele („critical issues“ – „controversial topics“)

1. Naives Bewusstsein → Sehen
2. Kritisches Bewusstsein → Verstehen/Urteilen
3. Kritische Praxis → Handeln

Im ersten Schritt sollen Lernende einen Sachverhalt, ein Problem, ein Thema benennen und beschreiben, ohne es zu bewerten. Im zweiten Schritt werden die Beispiele in ihrer Kontroversität dekonstruiert, so dass die Lernenden „kritisches Bewusstsein“ entwickeln. Sie erarbeiten auf Grundlage erweiterten Wissens ein Verständnis für ein Problem und einen begründeten Standpunkt, der schließlich in Urteils- und Kritikfähigkeit mündet und zu konkretem, politischem Handeln führen kann, gepaart mit individuellen und kollektiven Emanzipationsprozessen.

Das Konzept des „transformativen Lernens“ („transformative learning“) wurde Ende der 1970er Jahre in den von dem amerikanischen Erwachsenenbildner Jack Mezirow (1923–2014) in die Diskussion eingebracht.³⁰ Es wurde zunächst vor allem in den USA und Kanada rezipiert und weiterentwickelt,³¹ seit Mitte der 2010er Jahre auch verstärkt in Europa.³² Es wird in vielen Bildungsbereichen, insbesondere in der Erwachsenenbildung, als theoretische Begründung professionellen Handelns genutzt, sowie als methodisch-didaktisches Konzept für die Praxis.³³ Dieser Ansatz rekurriert ebenfalls auf den Erfahrungen der Lernenden und bezieht sie in die inhaltliche Planung und methodisch-didaktische Gestaltung von Seminaren und Veranstaltungen explizit mit ein.

Mezirow verstand seinen Ansatz nicht nur als eine Lerntheorie, sondern bezeichnete ihn als neue theoretische Grundlage für die Erwachsenenbildung. Ihm ging es konkret um die Frage, auf welche Weise Lernen (und damit sind zunächst keine bestimmten Inhalte verbunden) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer Einstellungen, Vorurteile, Meinungen im Sinne autonomen, kritischen Denkens und versierter Urteilsfähigkeit beitragen kann. Die Theorie fokussierte zunächst auf Fragen der Entwicklung des Individuums durch transformative

²⁷ Vgl. Negt, O. (1986): Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, 1991/92, 4/5, Nr. 8–10, 32–44.

²⁸ Vgl. Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 270–284.

²⁹ Vgl. Freire, P. (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

³⁰ Vgl. Mezirow, J. (2012): Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory. In: E. W. Taylor/P. Cranton (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass 2012, S. 73–95.

³¹ Vgl. Cranton, P./E. W. Taylor (Hrsg.) (2012): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass.

³² Vgl. Laros, A./Fuhr, T./Taylor, E. (Hrsg.) (2017): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam: Sense Publishers.

³³ Vgl. Zeuner, C. (2012): ‚Transformative Learning‘: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: C. Hof/H. von Felden/S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): Lernen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2011 in Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–104.

Lernprozesse, sie wurde in den 1990er Jahren von kanadischen Erwachsenenbildner:innen aufgegriffen und stärker im Rahmen kollektiver Lernprozesse diskutiert und empirisch untersucht.³⁴

Der Aspekt kritischer Selbstreflexion spielt eine Schlüsselrolle in Mezirows Theorie des transformativen Lernens. Erst durch sie kann eine Person Denkgewohnheiten und Standpunkte hinterfragen, eigene Annahmen und die von anderen reflektieren und in diesem Prozess verändern. Er unterscheidet drei Formen der Reflexion:

1. Inhaltliche Reflexion („content reflection“ – Was passierte?)
2. Prozess Reflexion („process reflection“ – Wie bin ich dazu gekommen, etwas zu denken?)
3. Wertende Reflexion („premise reflection“ – Warum ist dies wichtig?)³⁵

Im Rahmen der dritten, der wertenden Reflexion hinterfragt eine Person die eigenen Annahmen, Ansichten, Einstellungen oder Haltungen und ihre daraus abgeleitete Weltsicht. Nach Mezirow führt diese Art der Infragestellung eigener Sichtweisen, die unter anderem auf eigenen Erfahrungen beruhen, eher zu transformativen Lernprozessen als die beiden anderen Frageformen. Lernprozesse ereignen sich im Rahmen eines reflexiven Diskurses, den Mezirow aus der „Theorie des Kommunikativen Handelns“ nach Jürgen Habermas ableitet. Der herrschaftsfreie Diskurs ermöglicht es den Beteiligten, frei zu kommunizieren, indem Machtkonstellationen möglichst ausgeschaltet werden. Ziel ist es, gegenseitiges Verständnis über die jeweiligen Erfahrungen und Standpunkte zu erlangen, wodurch sich individuelle Auffassungen, Haltungen und Einstellungen verändern können.³⁶

Im Mittelpunkt von Mezirows Konzept transformativen Lernens stehen die Lernprozesse von Individuen. Er geht davon aus, dass transformative Lernprozesse durch ein Dilemma oder eine Krise ausgelöst werden und, kritisch reflektiert, zu alternativen Denk- und Handlungsformen bei den Lernenden führen können, wodurch sie ihre Identität verändern.³⁷ Transformationen können aber auch sukzessive über einen längeren Zeitraum erfolgen, wenn ein Individuum durch veränderte soziale Bezüge, Erlebnisse oder die Aneignung von Wissen für sich selbst neue Themen, Aufgaben oder Interessen entdeckt. Die Folge können kritisches Überdenken bisheriger Lebensentwürfe und die Entwicklung von Alternativen sein.³⁸

Während Mezirow transformative Lernprozesse vor allem aus der Sicht von Individuen betrachtet, ist in einem kritisch-theoretischen Rahmen auch eine Variante interessant, die von dem Amerikaner Stephen Brookfield und Kanadier wie Daniel Schu-

gurensky weiterentwickelt wurde.³⁹ Darin spielt die kritische Analyse sozialer Verhältnisse und Strukturen sowie sie bestimmende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eine wichtige Rolle. Das heißt, es steht weniger das „Selbst“ des Subjekts im Vordergrund als vielmehr die es umgebende Welt und ihre Einflüsse. Um transformative Lernprozesse zu beschreiben, werden daher verschiedene Dimensionen definiert, die den Bezug und die Reichweite von Lernprozessen darstellen:

- Transformation des individuellen Bewusstseins („transformation of individual consciousness“),
- Transformation des individuellen Verhaltens („transformation of individual behaviour“) und
- Soziale Transformation („social transformation“).⁴⁰

Das Erreichen der ersten Dimension führt bei einer Person nicht automatisch zu Dimensionen zwei und drei, wenn Menschen subjektive Einstellungen und Haltungen ändern, muss dies nicht zwangsläufig ihr Verhalten oder die Gesellschaft beeinflussen.⁴¹ In jeder Dimension spielen allerdings die Erfahrungen der Lernenden eine Rolle, wie dies bereits in Bezug auf Negt, Klafki und Freire beschrieben wurde.

IV. Erfahrungsdimensionen einer erwachsenengerechten Didaktik

Die referierten didaktischen Konzepte berücksichtigen alle, dass Lernende stets in jeweils spezifische gesellschaftliche, politische, berufliche und ökonomische Konstellationen eingebettet sind, die ihre Erlebnisse und Eindrücke im Erwachsenenalter prägen. Diese sollen in Lehr-Lernprozesse eingebracht, reflektiert und in Erfahrungen transformiert werden können. Diesem Gedanken ist seitens der Lehrenden didaktisch Raum zu geben, sie sollen erfahrungsorientierte Prozesse in Veranstaltungen zulassen und unterstützen. Vor dem Hintergrund des Zitats von Tietgens und Weinberg, wonach sich Erfahrung „(...) nicht ergibt aus dem Dabeigewesen-sein, sondern daraus, was aus dem Dabeigewesen-sein gemacht worden ist. (...) Erfahrung [ist] selbst schon ein Lernprozess und kein Rohmaterial für das Lernen“⁴² lässt sich didaktisch reflektieren, auf welche Art und Weise Erfahrungen in Veranstaltungen positiv oder negativ eine Rolle spielen.

Im Hinblick auf die in diesem Beitrag diskutierten Aspekte *Lernen als Erfahrungsprozess* und *Lernen aus Erfahrung* wäre aus der Sicht von Lehrenden zu reflektieren, auf welche Weise diese beiden Perspektiven im Rahmen der didaktischen Begründung und der methodischen Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt werden können. Grundlegend ist eine Offenheit seitens der Lehrenden gegenüber den unterschiedlichen Wesensmerkmalen von Erfahrung, auf die hier Bezug genommen wird.

³⁴ Vgl. Zeuner, C. (2014): ‚Transformative Learning‘ als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: P. Faulstich (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 99–131; hier S. 108.

³⁵ Vgl. Mezirow, J. (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 104–108.

³⁶ Vgl. Mezirow, J. (2000): Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: J. Mezirow et al.: Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–33; hier S. 13–14.

³⁷ S. o. A.

³⁸ Vgl. Mezirow (1991), a. a. O., S. 158.

³⁹ Vgl. Zeuner (2012), a. a. O., S. 100f.

⁴⁰ Vgl. Schugurensky, D. (2002): Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In: E. O’Sullivan/A. Morrell/A. O’Connor (Hrsg.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York: Palgrave, S. 59–76; hier S. 61.

⁴¹ Vgl. o. A.

⁴² Tietgens/Weinberg (1971), a. a. O., S. 63.

Zum einen geht es um subjektive Erfahrungen, die jeder Mensch im Rahmen seines lebenslangen Lernens in Bezug auf das Lernen als Prozess macht und die seine Einstellungen und Haltungen zum Lernen prägen. Die Beispiele aus den Interviews mit Mehrfachteilnehmenden an Bildungsfreistellungsveranstaltungen zeigen, dass frühere Erfahrungen mit dem Lernen positiv oder negativ besetzt sein können, einhergehend mit bestimmten Erwartungen an Lernprozesse. Neue Lernerfahrungen können diese bestätigen oder auch kontrastieren – ebenfalls jeweils positiv oder negativ. Die beschriebenen didaktisch-methodischen Konzepte von Bildungsurlaubsveranstaltungen, die zumeist die Teilnehmerorientierung als Prinzip in den Vordergrund stellen, wurden von vielen Interviewten im Nachhinein positiv konnotiert. Im Kontrast zu schulischen und beruflichen Lernerfahrungen erkennen die Lernenden, dass Lernen „auch Spaß machen kann“. Es wird als relevant angesehen, dass Lernen „anders organisiert sein [müsste], dass es einem Spaß macht und dass man neugierig ist, etwas zu erfahren und was Neues zu wissen.“⁴³ Implizit kommen Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp zur Sprache, indem auf die Relevanz der subjektiven Bedeutsamkeit von Lerngegenständen und -inhalten hingewiesen wird. Durch eine solche Passung eröffnen sich den Menschen Lernmöglichkeiten und sie öffnen sich selbst für sie.

Die vorgestellten didaktisch-methodischen Ansätze nach Negt, Klafki, Freire und Mezirow und Anderen antizipieren mögliche Erfahrungen der Teilnehmenden im Rahmen der Stoffauswahl, greifen sie als Lernanlässe auf und integrieren sie. Sie eröffnen damit Wege zum *Lernen aus Erfahrung*. Damit werden ebenfalls – ohne dass dieses in den Konzeptionen in den 1970er Jahren entsprechend formuliert werden konnte – Grundsätze der subjektwissenschaftlich orientierten Lerntheorie berücksichtigt, der zufolge Lernangebote dann von den Menschen angenommen werden, wenn versucht wird, die subjektiven Begründungen, Interessen und Erfahrungen der Lernenden auf vielfältige Weise zu berücksichtigen.

Durch den Ansatz des exemplarischen Lernens wird in diesen Konzepten versucht, ausgehend von den bisherigen vielfältigen biographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Erfahrungen der Lernenden, Interesse an den Inhalten zu wecken. Die jeweilige subjektive Bedeutsamkeit im Hinblick auf die Themen wird eruiert und in den Lehr-Lernprozessen methodisch berücksichtigt, indem Zeit und Raum für entsprechende Reflexionen – individuell und kollektiv – vorgesehen werden.

Im Rahmen der Konzeptionen zum „Transformative Learning“ wird in der kanadischen Diskussion über die kritisch-theoretische Perspektive explizit ein Zusammenhang zu den politischen und

sozialen Veränderungen hergestellt, verbunden mit der Erwartung, dass alle Beteiligten, Lehrende und Lernende, diese Veränderungen aktiv gestalten. Partizipative Ansätze und transformatives Lernen stehen hier in einem reziproken Verhältnis: Einerseits kann transformatives Lernen bei Personen zu Verhaltensänderungen sowie zu politischer und sozialer Aktivität führen, andererseits begünstigt ein partizipativ gestaltetes Umfeld Möglichkeiten des transformativen Lernens mit dem Ziel der kollektiven Gestaltung demokratischer Gesellschaften.⁴⁴

Transformatives Lernen wird in verschiedenen Kontexten der Erwachsenenbildungspraxis – vor allem in der politischen Bildung oder bei Community education and development – als Ziel angegeben sowie als didaktisch-methodischer Ansatz genutzt. Neben der Frage, wie und warum Lernende transformative Lernerfahrungen machen, geht es auch um die Rolle der Lehrenden. Ausgehend von Mezirow fragen sich viele Autoren, welche Implikationen transformatives Lernen für die Rolle und Aufgabe von Erwachsenenbildner:innen hat. Sie sollen nicht nur als „facilitator“, also als Moderator:innen eines durch die Lernenden selbstgesteuerten Lernprozesses agieren, sondern ihre Aufgaben über den Anspruch des transformativen Lernens definieren. Sie sind also nicht neutral, sondern positionieren sich im Rahmen von Lehr-Lernprozessen und treten kritisch-reflexiv in einen Diskurs mit den Lernenden.

Zwar spielt in den vorgestellten Konzepten der Aspekt des *Lernens als Erfahrungsprozess* eine geringere Rolle, doch wie entscheidend dieser ist, zeigte sich am Beispiel von Veranstaltungen im Rahmen der Bildungsfreistellung. Durch die Wahl didaktisch-methodischer Prinzipien, die versuchen, subjektive Begründungen und Bedeutungen bei der Stoffauswahl und der methodischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen möglichst zu berücksichtigen, kann es auch gelingen, negative Lernerfahrungen, die zu Lernschwierigkeiten, Lernängsten oder Lernwiderständen führen, zu überwinden. Gemäß der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist es entscheidend, dass Lernende sich Veranstaltungen subjektiv begründet auswählen und vorgängige sowie aktuelle Lernerfahrungen in der inhaltlichen Zugänglichkeit, der methodisch-didaktischen Gestaltung, der sozialen Interaktion und der gemeinsamen Reflexion berücksichtigt werden. Lernen wird auf diese Weise nicht nur als ein individueller, sondern auch als ein kollektiver Prozess aller Beteiligten verstanden.

⁴³ Mikro 09_422–423.

⁴⁴ Vgl. Schugurensky (2002), a. a. O., S. 67.

» **schwerpunkt – Didaktische Praxis**

Christine Zeuner

Der Begriff der Erfahrung im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung 12

Subjektive Lern- und Bildungserfahrungen finden im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Art und Weise Berücksichtigung. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche Bedeutung die Erfahrungen für individuelle Lernprozesse haben beziehungsweise inwieweit diese die Bildungsbiographie prägen. Beide Aspekte können im Rahmen des didaktischen Handelns relevant werden in Bezug auf die Bereitschaft Erwachsener, sich auf Lern- und Bildungsprozesse einzulassen und frühere Lernschwierigkeiten, Lernängste oder Lernwiderstände zu überwinden.

Alexandra Kohle, Roger Schmidt

Didaktische Herausforderungen digital Lehrender 20

Der Etablierungsprozess der Digitalen Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung ist noch in vollem Gange. Trotzdem lassen sich schon erste (Projekt-)Erfahrungen auswerten: sei es im Bereich der digitalen Kompetenzen, der Beziehungsebene im digitalen Raum oder dem Trend zur informellen digitalen Bildung.

Sascha Dümig

Das didaktische Problem mit der Subjektorientierung 24

Der auch in der Erwachsenenbildung didaktisch verbreitete Ansatz der Subjektorientierung zeigt immer deutlicher seine Schwächen. Diese sind weitreichend und nicht nur didaktischer Natur. Der Artikel weist aber nicht nur auf eine sich zuspitzende Problematik des (didaktischen) Subjektivismus, sondern auch auf alternative Ansätze hin und skizziert ein konkretes didaktisches Konzept. Vorgestellt wird für die Erwachsenenbildung das didaktische Gedankenexperiment des „Schleiers des Nichtwissens“ – eine Methode für nicht losgelöst intersubjektive Problemlösungen und die Bildung des Urteilsvermögens.

Rainer Goltz, Michael Roth

Christliches Menschenbild und Bildung 29

Christliche Bildung im Lebenslauf zeichnet sich durch didaktische Ansätze aus, die für verschiedene, nicht miteinander konkurrierende, aber auch nicht ganzheitlich zu vereinnahmende Selbst- und Weltverhältnisse sensibilisieren. Immer geht es auch darum, den Menschen in seiner Widersprüchlichkeit Rechnung zu tragen, die Widersprüche im Bildungsgeschehen auszuhalten. Denn christlicher Glaube ist nicht Glaube an bestimmte Sachwahrheiten und auch nicht Glaube an ein bestimmtes Menschenbild, vielmehr ist er ein durch das Vertrauen auf Gottes Zusage geprägter Lebens- und Lernvollzug.



» **editorial**

Steffen Kleint
Liebe Leserin, lieber Leser, 3

» **aus der praxis**

Antje Pecher, Franziska Ullrich
Lernen mit Herz, Hand und Verstand 6

Antje Schönwald
Streit und Versöhnung – Potential für die Bildungsarbeit 9

» **europa**

Hans Georg Rosenstein
Den Zugang für Teilnehmende mit geringeren Chancen erhöhen 11

» **einblicke**

Rolf Arnold
Was sind und können reflexible Führungspersönlichkeiten? 35

Friederike Erichsen-Wendt
Ausbildung für eine Welt 4.0: „Elementar und flexibel“ in den Pfarrberuf 38

» **jesus – was läuft?**

Hans Jürgen Luibl
Rechte und berechnigte Apokalypse 40

» **service**

Filmtipps 42

Publikationen 43

Veranstaltungstipps 49

Impressum 54



Mehr **forum erwachsenenbildung**?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?

Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum erwachsenenbildung**:

Abo bestellen Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an info@waxmann.com)

- Print:** 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,- € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)
- Online:** 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,- € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)



www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN