

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern
der Professionalität

Thema

Didaktisches Handeln in
Organisationen Allgemeiner
Erwachsenenbildung

Erste Ergebnisse

Julia Franz



Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Erste Ergebnisse

Julia Franz

Franz, Julia (2013): Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Erste Ergebnisse.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Didaktisches Handeln, Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung, qualitative Forschung, Lehren, Deutschland

Kurzzusammenfassung

Welche kollektiven Vorstellungen vom Lehren und von didaktischem Handeln liegen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung vor? Existiert ein Normwissen, wie Lehre gestaltet sein sollte? Und welches implizite Wissen strukturiert die Handlungspraxis? Diese Fragen standen im Zentrum einer von der Autorin entwickelten und durchgeführten empirischen Forschung zum Lehren in der Erwachsenenbildung. In dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden die Perspektiven von Organisationsmitgliedern verschiedener Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung erhoben und dokumentarisch ausgewertet. Zum Einsatz kamen dabei Gruppendiskussionen und leitfadengestützte Interviews. Insgesamt wurden bislang sechs Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung aus Deutschland untersucht, achtzehn Gruppendiskussionen und sechs Interviews mit LeiterInnen geführt. Im Beitrag werden die ersten – noch vorläufigen – Interpretationsergebnisse dargestellt und diskutiert. Es sind vier idealtypische Verdichtungen kollektiver Vorstellungen didaktischen Handelns: didaktisches Handeln als reaktives Verhalten auf Erwartungen von außen, als Normierung von Praxis, als mikrodidaktisches Handwerkszeug sowie als extensionales Handeln. Den Abschluss bilden Gedanken zur (Weiter-)Entwicklung didaktischer Theorien im Kontext der Diskussion um neue Lernkulturen.

Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Erste Ergebnisse

Julia Franz

Seit geraumer Zeit werden in der Erwachsenenbildung „neue Lernkulturen“ diskutiert, gefordert und etwas plakativ einer „toten Lehrkultur“ (siehe Arnold/Schübler 1998, S. VII) als positive Entwicklung gegenübergestellt.

Unterstützt werden diese Forderungen nach einer Weiterentwicklung der didaktischen Praxis – von einer (unterstellten) rein frontalen Vermittlung der Lehrinhalte hin zu aktivierenden Ermöglichungsprozessen – durch die Bezugnahme auf verschiedene Lerntheorien (siehe z.B. Fuhr 2011), die trotz ihrer Unterschiedlichkeit auf die Relevanz der Eigeninitiative beim Lernen verweisen. Damit einher geht eine empirische wie diskursive Hervorhebung des „Lernens“, mit der ein Lernkulturverständnis entwickelt wird, das von Lehrprozessen weitgehend entkoppelt zu sein scheint (siehe Terhart 2009).

Wenn davon ausgegangen wird, dass didaktische Konzeptionen Wechselwirkungen von Lernen und Lehren beschreiben, dann lässt sich im aktuellen Diskurs beobachten, dass Lehren zunehmend als unbenannte Seite der Differenz von Lehren und Lernen konnotiert wird und damit tendenziell von der Diskursoberfläche verschwindet.

Dieses im Diskurs beobachtbare Ungleichgewicht zeigt sich quantitativ auch im Feld der empirischen Forschung.¹ Wenn das Lehren in der empirischen

Forschung in den Blick genommen wird, geschieht dies in der Regel über die Analyse der diesbezüglich individuellen Vorstellungen von Lehrenden (siehe z.B. Kade 1989; Harmeyer 2009; Hof 2001; Pratt 1992). Lehrende orientieren sich demzufolge in der didaktischen Gestaltung am Spannungsfeld zwischen Inhalten, Teilnehmenden und Methodik. Damit implizierte Vorstellungen von Didaktik wurden bislang kaum beforscht.

Ein anderer Zugang besteht in der empirischen Kurs- und Interaktionsforschung (siehe im Überblick Kade/Nolda 2006), mit der die Strukturierung von Interaktionen in Kurssituationen untersucht wird.

Nur vereinzelt existieren Studien, die Hinweise darauf zulassen, dass lehrendes (siehe Nesbit 1998) und professionelles Handeln (siehe Schicke 2012) durch den Kontext von Organisationen geprägt werden könnten. Unklar ist aber noch, ob und wie didaktisches Handeln oder das Verständnis von Didaktik durch den kollektiven Erfahrungsraum von Organisationen beeinflusst werden. Letztere Frage bildete deshalb auch den Ausgangspunkt der Hypothesen generierenden Studie über kollektive

¹ So zeigt beispielsweise ein Blick auf aktuelle, im Forschungsmemorandum Erwachsenen- und Weiterbildung (im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften) verzeichnete Forschungsprojekte, dass dem Lernen Erwachsener eine ganze Oberkategorie zugeordnet wird, unter der in verschiedenen Subkategorien 285 Projekte aufgelistet werden. Forschungen zum Lehren finden sich hingegen als Subkategorie in der Oberkategorie des Professionellen Handelns und sind mit 64 Projekten quantitativ deutlich seltener vertreten.

Orientierungen zum „Lehren“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung (siehe Franz i.V.), die seit 2011 entwickelt und aktuell gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Förderzeichen FR 2716/2-1) an der Universität Bamberg bearbeitet wird.² Vor dem Hintergrund der ersten Auswertung des Datenmaterials wird mit diesem Beitrag die Frage verfolgt, wie didaktisches Handeln in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung konstruiert wird.

Methodisches Vorgehen

Der Hypothesen generierenden Studie über kollektive Orientierungen zum „Lehren“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung liegt ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign zugrunde. Es basiert auf einem fallanalytischen Vorgehen, mit dem Haupt- und Freiberufliche einer Organisation als Fall ins Blickfeld treten.

In der Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen (siehe Loos/Schäffer 2001) mit allen Organisationsmitgliedern geführt, d.h. pro Organisation je eine Diskussion mit hauptamtlich tätigen pädagogischen Mitarbeitenden (HPM), freiberuflichen Kursleitenden (KL) und Verwaltungskräften. Dieser

Entscheidung lag die methodologische Annahme zugrunde, dass sich in kollegialen Gesprächen ein gemeinsam geteiltes konjunktives Wissen aktualisiert. Dieses Wissen – so die darauf basierende Annahme – beeinflusst die Organisationsmitglieder implizit in ihren lehrenden Handlungsroutinen sowie in ihrem Sprechen über die Lehrpraxis. Die Haltung der Leiter und Leiterinnen der Organisationen wurde durch leitfadengestützte Interviews, sogenannte Leitungsinterviews, erhoben, um die normativen Perspektiven, die sie qua Amt verkörpern, zu erfassen.

Das Sample der Studie beinhaltet derzeit (Stand August 2013) sechs Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung, die sich in Trägerschaft, Programmangebot und Größe unterscheiden (siehe Tab.1). Nach dem Verfahren des „theoretical Samplings“ erfolgte die Auswahl der Fälle in einem iterativen Prozess, bei dem Datenerhebung und Datenauswertung eng miteinander verzahnt sind.

Die Auswertung des Datenmaterials (mit Stand Oktober 2013: achtzehn Gruppendiskussionen und sechs Leitungsinterviews) erfolgte in mehreren komparativ angelegten Schritten und basiert auf der dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussionen (siehe Bohnsack/Nentwig-Gesemann/

Tab. 1: Sample im Überblick

Fall	Personalstruktur		Bildungsinhalte
Organisation A	Leitung (1) ³	Verwaltung (3)	Politische Bildung
	HPM (5)	KL (0)	
Organisation B	Leitung (1)	Verwaltung (5)	Grundwissen, Kunst, Theologie
	HPM (9)	KL (1600)	
Organisation C	Leitung (2)	Verwaltung (2)	Biografie, Kommunikation
	HPM (1)	KL (5)	
Organisation D	Leitung (1)	Verwaltung (3)	Eine Welt, Werte, Politik, Familie, Theologie, Kunst, Kultur
	HPM (5)	KL (50)	
Organisation E	Leitung (1)	Verwaltung (6)	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft
	HPM (8)	KL (400)	
Organisation F	Leitung (1)	Verwaltung (5)	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft
	HPM (3)	KL (220)	

Quelle: Eigene Darstellung und Erstellung

2 Für die Förderung der Forschungsarbeit danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft.
 3 Die in Klammern angegebenen Zahlen stehen für die Anzahl der beschäftigten Personen.

Nohl 2007). Durch diese Interpretationsmethode können die zur Sprache gebrachten Formen des gemeinsam geteilten Wissens untersucht werden. Mittels Analyse der diskursiven Struktur können dabei kommunikativ generalisierende Aussagen (die leicht explizierbare Einstellungen beinhalten) von konjunktiven Aussagen (die weniger leicht explizierbare Wissensformen über Handlungsroutinen darstellen) unterschieden werden. Damit kann analytisch differenziert werden, welches Normwissen in Organisationen vorliegt, wie Lehre gestaltet sein sollte und welches implizite Wissen dahinter die Handlungspraxis strukturiert. Ausgangspunkte der komparativen Analyse sind die Interpretationen der konjunktiven Wissensbestände der Lehrenden. Die hier rekonstruierten Orientierungsmuster wurden mit den Perspektiven der Leiter und Leiterinnen und der Verwaltungskräfte in Beziehung gesetzt.⁴

Die Ergebnisse der komparativen Analyse der einzelnen Organisationsfälle wurden in einem weiteren methodischen Schritt in tabellarische Übersichten gebracht und systematisch fallextern verglichen. Der Vergleich basiert auf aus dem Material abgeleiteten Leitfragen, beispielsweise wie von Organisationsmitgliedern didaktisches Handeln, das eigene Selbstverständnis oder die Teilnehmenden konstruiert werden. Im Rahmen dieses abduktiven Interpretationsschrittes treten fallexterne Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten an die Oberfläche.

Die Ergebnisse dieser Vergleichsmatrix bilden die Grundlage für die hier dargestellten – noch vorläufigen – Interpretationsergebnisse, die anhand von aus dem Material abgeleiteten Vergleichshorizonten abstrahiert und zu idealtypischen Mustern verdichtet wurden.⁵

Konstruktionen didaktischen Handelns – vorläufige Ergebnisse

Im fallexternen Vergleich deutet sich zunächst als ein erstes Ergebnis an, dass die Perspektiven der Leiter und Leiterinnen und der Lehrenden (HPM und KL) auf didaktisches Handeln in Relation zueinander

stehen. Im Datenmaterial findet sich implizites wie explizites Aufeinander-Bezug-Nehmen, d.h., die jeweiligen Perspektiven sind (lose) miteinander verknüpft. Diese beobachtbare Verknüpfung deutet m.E. darauf hin, dass Organisationen einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (siehe Mannheim 1980) bilden, in dem kollektives Wissen bereitgestellt wird. Im Folgenden werden die Perspektiven als vier abstrahierte Muster dargestellt.

Muster 1: Didaktisches Handeln als Reaktion auf Erwartungen von außen

Über didaktisches Handeln wird in Organisationen, deren didaktisches Handeln eine Reaktion auf Erwartungen von außen ist, abstrakt und generalisierend gesprochen. Lehrende wie Leiter und Leiterinnen setzen dabei das eigene Handeln in Lehr-Lernprozessen abstrakt mit von außen an sie herangetragenen fachlichen Diskursen und den damit verbundenen Herausforderungen, etwa die Entwicklung neuer Lernkulturen, in Beziehung.

Dieses kommunikativ-generalisierende Wissen wird allerdings nicht direkt mit der eigenen Praxis in Beziehung gesetzt. Es wird weniger von konkreten Lehrsituationen erzählt als vielmehr vom Umgang mit Teilnehmenden. Während Leiter und Leiterinnen sich um die „Rekrutierung von Freiwilligen als Teilnehmende auf dem Markt“ sorgen, beschreiben Lehrende wahrgenommene gestiegene Erwartungen von Teilnehmenden. Die Teilnehmenden bilden damit das Referenzsystem, an das didaktisches Handeln lose gekoppelt wird. Dadurch wird die Kontingenz möglicher didaktischer Handlungsweisen reduziert. Dasjenige Handeln wird in Angeboten als sinnvoll konstruiert, das auf positive Resonanz bei Teilnehmenden stößt. Didaktisches Handeln wird so marketingstrategisch gerahmt und mit dem Ziel, KundInnen zu gewinnen und zu binden, verknüpft. Die Leiter und Leiterinnen der Organisationen benannten folglich keine didaktischen Erwartungen (außer die Zufriedenstellung der Teilnehmenden), während bei den Lehrenden kein gemeinsam geteiltes (mikro-)didaktisches Orientierungswissen rekonstruiert werden kann. Dies wird anhand von

4 Zur intersubjektiven Überprüfbarkeit werden die Interpretationen regelmäßig mit einer Interpretationsgruppe an der Universität Bamberg diskutiert.

5 Aus Platzgründen werden in den Verdichtungen keine belegenden Materialausschnitte präsentiert.

zwei Aspekten deutlich: Auf der einen Seite werden in den Organisationen kaum Bezüge zu didaktischen Theorien hergestellt, sondern eher zu psychologischen Theorien (z.B. themenzentrierte Interaktion), um die eigene Handlungspraxis zu beschreiben. Auf der anderen Seite spielt der kollektive Austausch über didaktische Praktiken zum Befragungszeitpunkt so gut wie keine Rolle. Lehrende agieren eher individuell und konstruieren Lehren als „Typsache“. Im unterschiedlichen individuellen Agieren orientieren sie sich wiederum kollektiv am Referenzpunkt der Teilnehmenden. Die Kopplung zwischen antizipierter TeilnehmerInnenerwartung und dem eigenen Handeln führt dazu, dass Rückmeldungen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt für die Entwicklung der didaktischen Praxis genommen werden.

Jene Organisationen, deren didaktisches Handeln von einer Außenorientierung geprägt ist, zeichnen sich folglich durch eine marketingstrategisch gerahmte Kopplung von didaktischem Handeln und dem Referenzsystem der Teilnehmenden aus.

Muster 2: Didaktisches Handeln als Normierung von Praxis

Didaktisches Handeln wird in Organisationen, deren didaktisches Handeln sich als eine Normierung von Praxis darstellt, als sichtbares Zeichen von Qualität interpretiert. Das Sprechen über Didaktik ist dabei durch eine zentrale Bezugnahme auf organisationale Qualitätsentwicklungsprozesse gekennzeichnet. In formal inszenierten Austauschprozessen wird kollektiv überlegt, wie das didaktische Handeln aussehen sollte. Dabei wird vor allem Bezug auf aktuelle pädagogische Theorien genommen, die Prozesse der Selbststeuerung des Lernens fokussieren. Solche – tendenziell konstruktivistisch orientierten – Ansätze werden als Grundlage für das Verständnis der eigenen Bildungsqualität normativ gesetzt. Die Leiter und Leiterinnen nutzen diese Norm, um klare Erwartungen an lehrende Organisationsmitglieder zu kommunizieren.

Dass sich frei- und hauptberuflich tätige Lehrende mit der gesetzten Norm identifizieren, zeigt sich in deren – durch Bezüge zu Qualitätsmanagementbegriffen und konstruktivistischen Semantiken gekennzeichneten – Sprache. So ist hier beispielsweise von Ermöglichung, dem Lernen Lernen sowie von Begleitung und Perspektivenwechseln die Rede.

Gleichwohl lassen sich anhand der Beschreibung der Handlungspraxis implizite Orientierungen an einer handlungsorientierten wissensvermittelnden Didaktik rekonstruieren, beispielsweise wenn Gruppen über die exemplarische Aufbereitung von Inhalten sprechen. Diese Formen der inhaltsorientierten Wissensvermittlung werden aber explizit als dem Qualitätsverständnis nicht entsprechend abgewertet, womit die Reflexion der Handlungspraxis semantisch normiert wird. Die Wirkmächtigkeit dieser Kopplung von didaktischem Handeln an die gesetzte Norm führt mitunter zu Unsicherheiten, da handlungsleitende inhaltsorientierte didaktische Aspekte von den Gruppen nicht klar konstruktivistisch interpretiert werden können.

Didaktisches Handeln wird in diesen Organisationen in Form einer klaren normativen Erwartungshaltung konstruiert, die das Sprechen und die Reflexion der Praxis strukturiert. Gleichwohl wird durch ihre Wirkmächtigkeit impliziten didaktischen Orientierungen die Berechtigung entzogen. Anteile einer wissensvermittlungsorientierten Praxis werden unsagbar, obwohl sie das Handeln Lehrender implizit strukturieren. Solche Organisationen verfügen damit über normierende Konstruktionen didaktischen Handelns.

Muster 3: Didaktisches Handeln als mikrodidaktisches Handwerkszeug

In Organisationen, deren didaktisches Handeln sich als mikrodidaktisches Handwerkszeug äußert, wird offen und in Form zahlreicher beispielhafter Erzählungen über die Praxis gesprochen. Während die Leiter und Leiterinnen vor allem über die Strukturierung der Angebote im Programm sprechen, beschreiben Lehrende ihre differenzierten Beobachtungen der Praxis im Modus der Reflexion. Die Organisationsmitglieder orientieren sich daran, dass Lehr-Lernsituationen eine prozesshafte Struktur haben, die zwar antizipiert und vorbereitet werden kann, letzten Endes aber ergebnisoffen bleibt. In der Beschreibung solcher Prozesse deutet sich eine dynamische Annäherungsbewegung zwischen den Interessen der Lehrenden und denen der Lernenden an. Diese wird von den Lehrenden durch situative Rollenwechsel (Vermittlung von Inhalten, Moderation, Ergänzung, Beratung) gestaltet, bei denen sie „die Zügel in der Hand“ halten und Verantwortung für die Prozessgestaltung übernehmen.

Didaktisches Handlungswissen fungiert in solchen Organisationen als Handwerkszeug, mit Hilfe dessen das eigene Handeln im prozesshaften Umgang mit Lernenden, Methoden und Inhalten strukturiert und reflektiert werden kann. Das konjunktive, geteilte didaktische Wissen der Organisation wird zum einen durch eine tendenziell implizite und selektive Bezugnahme auf unterschiedlichste didaktische Theorien (bildungstheoretische, konstruktivistische, lehrtheoretische, lernzielorientierte Theorien) hergestellt. Die Elemente der jeweiligen Theorien werden dabei, je nach Situation, selektiv und lose miteinander in Beziehung gesetzt. Zum anderen basiert das kollektive Wissen auf dem geteilten Erfahrungswissen der Organisationsmitglieder. Dieses wird im Rahmen von informellen Situationen kollektiviert – etwa beim Aushandeln von Angeboten zwischen Haupt- und Freiberuflichen oder bei alltäglichen „Tür-und-Angel-Gesprächen“.

In diesen Organisationen dominiert eine prozesshafte Sichtweise auf mikrodidaktisches Handeln, das je nach Situation zur Anwendung zu kommen scheint. Im Gegensatz zu anderen Organisationen wird didaktisches Handeln hier nicht mit marketingstrategischen Referenzpunkten in Verbindung gebracht, sondern konstituiert sich aus den Erfahrungen mit den Lehr-Lernprozessen selbst.

Muster 4: Didaktisches Handeln als extensionales Handeln

Vor allem in Organisationen, die Angebote für Multiplikatorinnen anbieten, wird didaktisches Handeln als extensionales Handeln konstruiert. Das Sprechen über didaktisches Handeln erfolgt in diesen Organisationen abstrakt. Der Fokus der Diskussion wird auf die Gestaltung von Lernumwelten gelegt. Während Leiter und Leiterinnen über die Vorbildfunktion von Lehrenden und das damit verbundene Prägen regionaler Bildungslandschaften sprechen, thematisieren Lehrende vor allem die sinnlich-ästhetische Gestaltung von Lernräumen und Lernatmosphären. In solchen Räumen sollen Lernende ganzheitlich – „mit Körper, Gehirn, Gefühl“ – angesprochen werden. Daher finden sich in solchen Organisationen Bezüge zu psychologisch orientierten Ganzheitlichkeitstheorien. Durch diesen Bezug dominiert das Sprechen über die „Andersheit“ der eigenen Organisation.

Didaktisches Handeln wird in diesen Organisationen extensional (vgl. Tremml 2000, S. 59), also als bewusste Entscheidung, funktional zu lehren, konstruiert. Organisationsmitglieder entscheiden sich bewusst dafür, einen Möglichkeitsraum des Lernens bereitzustellen, in dem ein implizites Lernen in Form des „Abschauens“ und „Mitnehmens“ möglich wird. Der Raum wird in diesen Organisationen zum dritten Lehrer, der implizit das Lehren mit beeinflusst. Es deutet sich damit an, dass extensionales didaktisches Handeln mit dem Referenzpunkt „Raum“ gekoppelt ist und damit als Gestaltung von Arrangements konstruiert wird. Die Organisationsmitglieder orientieren sich kollektiv an der Bedeutung der Gestaltung des räumlichen Arrangements, während mikrodidaktische Perspektiven in den Hintergrund treten.

Didaktisches Handeln als extensionales Handeln basiert in diesen Organisationen auf einer an Formen orientierten Sichtweise auf Didaktik, bei der sich die Organisationsmitglieder an der atmosphärischen Gestaltung von Lernräumen orientieren, die aus ihrer Sicht zu implizitem Beobachtungslernen führt.

Zusammenfassung der Ergebnisse, Diskussion und Ausblick

Didaktisches Handeln sowie die Reflexionen darüber werden in den untersuchten Organisationen ganz unterschiedlich mit didaktischen Theoriemodellen in Verbindung gebracht, die von einer Abstinenz didaktischer Theorien bei gleichzeitiger Integration psychologischer Theorien über die Verwendung von Theorie als Normierung bis hin zur pragmatischen, selektiven Nutzung didaktischer Theoriefragmente reichen. Die Konstruktionen didaktischen Handelns sind teilweise mit organisationalen Referenzpunkten wie marketingstrategischen Überlegungen oder Qualitätsmanagementperspektiven verknüpft, die zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen werden. Die Emergenz kollektiver Perspektiven steht mit der Möglichkeit des kollegialen Austausches in Zusammenhang. Diese reicht von kaum vorhandenen über informelle bis hin zu explizit inszenierten Austauschmöglichkeiten.

Das Verhältnis von Konstruktionen didaktischen Handelns und Theoriebezügen wird in den

untersuchten Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung tendenziell unterschiedlich relationiert.

Didaktisches Handeln und Theoriebezüge: Muster 1

In diesen Organisationen wird kaum Bezug auf didaktische Theorien genommen. Stattdessen werden eher psychologische Theorien in die kollektive Konstruktion didaktischen Handelns eingebunden. Das didaktische Handeln wird mit den Erwartungsstrukturen der Teilnehmenden gekoppelt. Implizit wird damit auf das Problem der doppelten Kontingenz verwiesen, nachdem Teilnehmende (hier Lehrende und Lernende) einer Kommunikationssituation (Lehr-Lernsituation) sich wechselseitig darüber ungewiss sind, wie die jeweils anderen KommunikationspartnerInnen handeln werden. Dass diese Organisationen im Umgang mit dieser Problematik tendenziell eher auf psychologische Theorien zurückgreifen, könnte darauf hinweisen, dass in der gängigen didaktischen Theoriebildung pädagogische Bezüge unterkomplex ausgeformt werden, worauf bereits Annette Scheunpflug aufmerksam gemacht hat (siehe Scheunpflug 2000 u. 2001). Der pädagogische Bezug wird in einem individuellen Verhältnis gedacht und vernachlässigt damit die Emergenzebene der Lerngruppe. Zudem wird das Verhältnis durch die Intentionalität von Lehrenden kausaltechnisch gedacht. Lehren führt demnach kausal zum Lernen von Teilnehmenden. Damit wird allerdings die wechselseitige Unsicherheit der Beteiligten in der Lehr-Lernsituation stark vereinfacht (vgl. Scheunpflug 2000, S. 64ff.). Durch diese für Modellbildungen notwendige Vereinfachung können Organisationen, die sich an der doppelten Kontingenz der Teilnehmenden abarbeiten, allerdings keine Reflexionshilfe erwarten.

Didaktisches Handeln und Theoriebezüge: Muster 2

In diesen Organisationen wird der Bezug zu didaktischen Theorien normierend in die Konstruktion didaktischen Handelns eingebunden. Indem die Theorie zur Norm erhoben wird, wird impliziert, dass Lernen dann stattfinden könne, wenn die normativ gesetzte Theorie in der Organisation angewendet wird. Damit wird zum einen davon ausgegangen,

dass Theorie in der Lage ist, Handeln rezeptartig zu strukturieren. Zum anderen wird damit – trotz des Bezuges zu konstruktivistischen Perspektiven – eine handlungstheoretische Logik impliziert, bei der wiederum das Handeln der Lehrenden kausaltechnisch mit dem Lernen der Teilnehmenden verknüpft wird (siehe Scheunpflug 2000). Diese Normierung von Praxis bringt allerdings die Schwierigkeit mit sich, dass implizite erfahrungsbasierte didaktische Orientierungen, die nicht mit der Norm übereinstimmen, unsagbar werden und Handlungsunsicherheiten produzieren.

Didaktisches Handeln und Theoriebezüge: Muster 3

Didaktisches Handeln als Handwerkszeug zeichnet sich durch eine lose Kopplung zu situativ und selektiv ausgewählten Theoriefragmenten aus. Ausgehend von erlebten Situationen der Handlungspraxis werden in diesen Organisationen Erfahrungs- und Theoriebezüge miteinander verknüpft, um die Lehr-Lernsituation zu reflektieren. Theorie- und Erfahrungswissen sind bei den Organisationsmitgliedern, die hier tendenziell als reflexive PraktikerInnen (siehe Schön 1984) interpretiert werden können, eng verknüpft. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird reflexiv betrachtet.

Didaktisches Handeln und Theoriebezüge: Muster 4

Das mit dem Konstruktionsmuster extensionalen didaktischen Handelns verknüpfte Verhältnis zur Theorie stellt tendenziell eine Weitwinkelperspektive auf didaktisches Handeln dar. Das heißt, dass in diesen Organisationen eher umfassende psychologische Theorien zur Begründung der Gestaltung der Bedeutung von Arrangements herangezogen und die Bedingungen der Möglichkeit des Lernens in den Blick genommen werden. Gleichzeitig führt dieser Weitwinkel zu einer Überblendung mikrodidaktischer Perspektiven, die in diesem Muster in den Hintergrund treten.

Didaktisches Handeln und Neue Lernkulturen

Im Kern der mitunter normativ aufgeladenen Diskussion um neue Lernkulturen geht es darum, in Bildungsorganisationen selbstgesteuerte und

eigenverantwortliche Lernprozesse zu ermöglichen. Anhand der vorläufigen Ergebnisse wird deutlich, dass der normative Aufforderungscharakter der Debatte offenbar eine hohe Wirkmächtigkeit hat. Am Muster „Didaktisches Handeln als Normierung von Praxis“ zeigt sich, dass Theorien, die dem Lernkulturdiskurs entsprechen, genutzt werden, um normative Handlungsorientierungen bereitzustellen und um die Qualität und Aktualität der Einrichtung auf dem Weiterbildungsmarkt zu kommunizieren. Neben dieser tendenziell marketingstrategischen Perspektive lassen die vorläufigen Verdichtungen aber auch inhaltliche Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Theorien im Kontext der Diskussion um neue Lernkulturen erkennen:

- Einen wichtigen Aspekt im Hinblick auf die Ermöglichung von Selbststeuerung liefert die Konzentration auf die Erwartungen von Teilnehmenden. Auf der einen Seite ist dies eine Chance, Eigeninitiative in Lernprozessen anzuregen. Auf der anderen Seite ist damit auch die Gefahr verbunden, dass Bildungsarrangements zunehmend „opportun“ gestaltet werden und

Bildungsaufträge auf der Strecke bleiben könnten. Schließlich zeigen Studien zum selbstgesteuerten Lernen, dass Teilnehmende häufig frontale Settings wünschen und Selbststeuerung als Zumutung empfinden (siehe Faulstich/Grell 2005).

- Zum zweiten bietet eine extensionale Perspektive die Chance, die räumliche Bedingung von Lernen zu reflektieren und damit das Arrangement selbst in den Blick zu nehmen. Allerdings zeigt sich auch, dass diese Perspektive alleine nicht ausreicht, da Selbststeuerung sich nicht automatisch in gut gestalteten Arrangements ergibt, sondern der didaktischen Begleitung eine entscheidende Rolle zukommt (siehe Forneck/Springer 2005).
- Schließlich verweist diese Notwendigkeit didaktischer Begleitung auf die Bedeutung des mikrodidaktischen Handwerkszeugs. Prozessbegleitung im Sinne neuer Lernkulturen basiert demnach nicht zwangsläufig auf konstruktivistischen didaktischen Theorien, sondern vielmehr auf dem situativen Handeln im Prozess und der selektiven pragmatischen Reflexion von Erfahrung und Theorie.

Literatur

Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra/Häbner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-93.

Forneck, Hermann J./Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra/Häbner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 94-161.

Franz, Julia (i.V.): Lehrkulturen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung.

Fuhr, Thomas (2011): Lehr-/Lerntheorien. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2 Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 1119-1137.

Harmeyer, Michaela (2009): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens: Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kade, Jochen (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, Jochen/Nolda, Sigrun (2006): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103-113.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske+Budrich.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nesbit, Tom (1998): Teaching in Adult Education: Opening the Black Box. In: Adult Education Quarterly 48, Nr. 3, S. 157-170.

Pratt, Daniel (1992): Conceptions of teaching. In: Adult Education Quarterly 42, Nr. 4, S. 203-220.

Scheunpflug, Annette (2000): Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik. Hamburg: Universität der Bundeswehr.

Scheunpflug, Annette (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim: Beltz.

Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schön, Donald (1984): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Trembl, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Berlin [u.a.]: Kohlhammer.



Foto: k.k.

Dr.ⁱⁿ Julia Franz

Julia.Franz@uni-bamberg.de
<http://www.uni-bamberg.de>
+49 (0)951 8631795

Julia Franz studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2013 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind intergenerationelles Lernen sowie Lehr- und Lernkulturen in der Erwachsenenbildung.

Didactic in General Adult Education Organisations

Initial findings

Abstract

What collective ideas about teaching and didactic action exist in general adult education organisations? Is there standard knowledge of how teaching should be organised? And what kind of implicit knowledge structures actual practice? These questions guided empirical research on teaching in adult education developed and conducted by the author. In this qualitative-reconstructive study, the perspectives of members of various general adult education organisations were analysed. The author has conducted group discussions and episodic interviews. A total of six organisations active in general adult education and based in Germany have been analysed so far and eighteen group discussions and six interviews with directors have been conducted. This article presents and discusses the first – still preliminary – interpretations which resemble four ideal aggregations of collective ideas of didactic action: didactic action as reactive external expectations, as a standardisation of practice, as micro-didactic tools and as extensional action. The article concludes with thoughts on the (further) development of didactic theories in the context of the discussion about new cultures of learning.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732281046

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 20, 2013

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>