

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

Praxis

Didaktik unterrichten
oder: Wie lernen Fachleute
didaktisch zu denken?

Ein Erfahrungsbericht

Andrea Widmann



Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken?

Ein Erfahrungsbericht

Andrea Widmann

Widmann, Andrea (2013): Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht.

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: Didaktik lernen, Prozessplanung, Prozesssteuerung, Lehrenden-Rolle, professionelle Reflexion, Gruppendynamik, Praxisbericht

Kurzzusammenfassung

Wie lernen Menschen didaktisch zu denken und zu planen, wenn sie neu in eine erwachsenenbildende Tätigkeit einsteigen? Der vorliegende Praxisbericht schildert auf Basis mehrjähriger Erfahrungen der Autorin als Didaktik-Trainerin im formalen und non-formalen Bildungsbereich ihre Vorgehensweise in Weiterbildungsveranstaltungen zu „Didaktik“. Zentral für jede didaktische Planung ist der Autorin zufolge das prozesshafte Denken – das schrittweise, aufeinander aufbauende Vorgehen, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen. Nach Bestimmung des Gegenstands der Didaktik und Abgrenzung der für Lehrende vielfach leichter zugänglichen Methodik von der Didaktik sollen die TeilnehmerInnen das konkrete didaktische Planen erproben, geplante Seminarabläufe durchführen und reflektieren. Gegenstände der Reflexion sind u.a. das Formulieren von Arbeitsaufträgen, die Zielorientierung in der Gesamtprozessplanung, der Einfluss eigener Wertvorstellungen und didaktische Theorien als Bezugsebene des praktischen Handelns. Dieser Reflexion folgt die Darstellung von Handlungsmöglichkeiten, wie Lehrende didaktische Prinzipien in ihrer konkreten Seminarplanung berücksichtigen können.

09

Praxis

Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken?

Ein Erfahrungsbericht

Andrea Widmann

Der vorliegende Praxisbericht bezieht sich auf meine mehrjährigen Erfahrungen als Didaktik-Trainerin im formalen und non-formalen Bildungsbereich. Im Zeitraum 2006 bis 2013 habe ich an fünf Institutionen (BFI Steiermark, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Franzens-Universität Graz, Fachhochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Kärnten) Didaktik unterrichtet und dort auch angehende ErwachsenenbildnerInnen in den Programmen „Technical Train the Trainer“, „Sozial- und Berufspädagogik“, Diplom- bzw. Masterstudium „Erziehungswissenschaften“, Masterstudium „Wirtschaftspädagogik Vertiefung Betriebspädagogik“, Weiterbildungsmaster „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ und im Fortbildungslehrgang „Bildungsmanagement“ ausgebildet.

Die ca. 220 TeilnehmerInnen und Studierenden verfügten über zumeist große berufliche Erfahrung und hohe Fachkompetenz in ihrer jeweiligen Disziplin. Zielgruppen der Veranstaltungen waren am BFI Steiermark Menschen mit einem nicht-pädagogischen Grundberuf (Technik, Wirtschaft etc.), die zu TrainerInnen in ihrem Fach weitergebildet werden; an der Fachhochschule Kärnten sind es ExpertInnen aus unterschiedlichen Gesundheitsberufen und an der Pädagogischen Hochschule (PH) sind es Lehrende aus der Schule oder der PH. An den Universitäten in Klagenfurt und Graz finden meine Lehrveranstaltungen im Rahmen eines pädagogischen Master-Studiengangs statt, ca. ein Drittel der Teilnehmenden studiert/e berufsbegleitend. Meine Aufgabe im Rahmen der Lehrtätigkeit sehe ich darin, die Teilnehmenden¹ zu ermächtigen, ihre Fachexpertise weiterzugeben, ohne dass ihr Lehren

zur reinen Fachwissensvermittlung gerät. Ich begleite sie also vor allem dabei, didaktisches Denken, Planen und Handeln zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. In Bezug auf didaktische Ebenen bezieht sich der vorliegende Erfahrungsbericht auf die Aspekte der „Vermittlung“, der „Beziehungen“ und der „allgemeinen Ziele“, ich berichte nicht über den Aspekt der „Inhalte“ (vgl. Lenzen 1999, S. 309ff.).

Meine Veranstaltungen zu Didaktik dauern zwischen 16 und 56 Lehreinheiten (es sind das 45, 50 oder 60 Minuten-Einheiten je nach institutionellen Vorgaben) und erstrecken sich meist über einen Zeitraum von mehreren Monaten. Das ist zwar eine kurze Zeit, „um didaktisch denken zu lernen“, doch meiner Erfahrung nach ist es für Teilnehmende sehr wohl möglich, in dieser Zeit einen Überblick darüber

¹ Ich beziehe mich hier insbesondere auf meine Erfahrungen mit Teilnehmenden aus nicht-pädagogischen Grundberufen.

zu erhalten, was es überhaupt an didaktischen Möglichkeiten für die Praxis gibt, was es zu bedenken, was es zu berücksichtigen gilt. Und es ist in der Zeit möglich, Erfahrungen mit verschiedenen Methoden zu machen und diese zu reflektieren. Als Kompetenz, die nach solchen Veranstaltungen erreicht werden kann, überprüfe ich, in welcher Form Teilnehmende aus ihren Erfahrungen Erkenntnisse gezogen haben und diese beschreiben können. Da meines Erachtens Beobachtungs-, Reflexions- und kommunikative Kompetenz für didaktische Qualität in der Praxis zentral sind, formuliere ich genau diese Kompetenzen als Lernziele: Teilnehmende müssen ihre Erfahrungen in meiner Veranstaltung beschreiben können, sie müssen ihre Interpretationen durch Beobachtungen begründen können (was sehr anspruchsvoll ist) und sie müssen ihre Lernerkenntnisse auch begründet formulieren können.

Nachfolgend wird der konkrete Ablauf einer Weiterbildungsveranstaltung zu „Didaktik“ vorgestellt und reflektiert.

Ablauf einer Weiterbildungsveranstaltung zu „Didaktik“

Schritt 1: Prozesshaft denken

Rolf Arnold weist darauf hin, dass „*erwachsenepädagogische Professionals [...] zukünftig stärker als [...] Lernberatende, Gestalter von Lernarrangements sowie Begleiter/innen von selbstgesteuerten Lernprozessen tätig*“ (Arnold 2010, S. 172) sein werden. Da sich didaktisches Handeln also zentral mit der Gestaltung von Lernprozessen befasst, unterstütze ich die Teilnehmenden zuallererst darin, eine meines Erachtens dafür zentrale Kompetenz – nämlich prozesshaft zu denken – zu entwickeln. Unter prozesshaft verstehe ich dabei insbesondere das schrittweise, aufeinander aufbauende Vorgehen, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen. Dazu bitte ich die Teilnehmenden in Kleingruppen einen Ablauf aus der beruflichen Praxis der Erwachsenenbildung vom ersten bis zum letzten Schritt durchzudenken und zu visualisieren – also etwa vom Anruf einer Auftraggeberin für die Abhaltung eines Seminars, über die Vorbereitung und Durchführung dieses Auftrags bis hin zur Verbuchung des eingelangten Honorars. Die Gruppenergebnisse zeigen jeweils

einen Prozessverlauf und je nach Gruppe durchaus unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf die einzelnen Prozessschritte. Beim Vergleich der Ergebnisse ergänzen die Teilnehmenden ihr vorhandenes Know-how, wobei ich in dieser Phase selten etwas beitragen muss, da in der Gruppe meist ausreichend Wissen über die nötigen Schritte des Bildungsmarketings, die Seminarplanung, die Durchführung sowie die Nachbereitung von Seminaren vorhanden ist. Dieser inhaltliche Start stärkt meiner Erfahrung nach die Kompetenz, prozesshaft zu denken, und berücksichtigt zentrale Grundsätze der Erwachsenenbildung:

- TeilnehmerInnenorientierung bzw. Anschlusslernen, weil ich die Erfahrungen der Beteiligten abhole.
- Lebensweltorientierung, indem ich frei lasse, welches Thema die Gruppe prozesshaft darstellen möchte.
- selbstorganisiertes Lernen.

Für den Start eines Trainings oder einer Lehrveranstaltung gibt es Teilnehmenden auch Sicherheit, ihre eigene Kompetenz darstellen zu können.

Schritt 2: Organisatorische Prozesse von didaktischen unterscheiden

Im nächsten Schritt bitte ich die Teilnehmenden, die visualisierten Prozesse zu analysieren und gemeinsam zu überlegen, welche Schritte davon nun „didaktische Prozessschritte“ sind. Das ist anspruchsvoll und meiner Erfahrung nach immer sehr erkenntnisreich, weil Teilnehmende hier – oft erstmals – größere Zusammenhänge erkennen, einen Prozess vom Ziel bis zum Anfang hin betrachten und vor allem erarbeiten können, was unter Projektmanagement, Werbung oder sonstige unternehmerische Tätigkeiten fällt und was im Gegensatz dazu didaktische Tätigkeiten im eigentlichen Sinne sind.

Schritt 3: Zusammenhang von Didaktik und Methoden erkennen

In einem dritten Schritt geht es dann darum, den Unterschied zwischen Methodik und Didaktik zu erarbeiten, wobei ich hier unter Didaktik die zielorientierte Gestaltung von Lehr- bzw.

Lernprozessen und unter Methodik die Gesamtheit von Methoden als Werkzeuge zur Prozessgestaltung verstehe. Dabei fällt es den Teilnehmenden in der Regel leichter, sich unter Methoden etwas vorzustellen, wohingegen ihnen Didaktik zunächst abstrakt und für ihre berufliche Tätigkeit entsprechend schwer fassbar erscheint. Anhand der zuvor erarbeiteten Prozessvisualisierung gelingt es aber, Methoden als Teilwerkzeuge des didaktischen Prozesses zu erkennen.

Schritt 4: Didaktische Prozesse planen

In einem weiteren Schritt stelle ich die angehenden ErwachsenenbildnerInnen dann vor die Aufgabe, den zuvor als groben Ablauf dargestellten didaktischen Prozess detaillierter zu bearbeiten. Dazu bedarf es vorrangig der Formulierung der Lehrziele. Die meisten Teilnehmenden sind in meiner Veranstaltung in Bezug auf die Zielformulierung (aufgrund vorangegangener Veranstaltungen) bereits ausreichend kompetent, daher beschäftigen wir uns gleich mit der didaktischen Detailplanung eines Seminarablaufs (bzw. eines „Drehbuchs“, eines „Designs“, einer „Unterrichtsplanung“). Dabei zeigt sich immer wieder, dass die Aufforderung, Lehr- und Lernprozesse exakt zu planen, zunächst auf Überforderung stößt. Minutengenau zu planen, ist für Teilnehmende schwierig, weil die Einschätzung, was wie lange dauert, ohne Praxiserfahrung schwer vorzunehmen ist. Hier sehe ich es als meine Aufgabe an, den Teilnehmenden anhand von Beispielen (ich zeige dazu meine fertigen Ablaufplanungen) zu erläutern, wie wichtig eine gute Zeiteinteilung in der Praxis sein kann und wie hilfreich es ist, sich im Rahmen der Didaktik-Ausbildung sozusagen im „Trockentraining“ zu zweit oder zu dritt einer Einschätzung zu nähern.

Schritt 5: Geplante Seminarabläufe durchführen und reflektieren

Daher ermögliche ich es den Teilnehmenden in meinen Veranstaltungen auch, einzelne Trainingssequenzen aus ihren Seminarplanungen selbst durchzuführen und praktisch zu erproben, wobei ich neben der Zielformulierung und einer exakten Zeitplanung auch besonders großen Wert auf eine klare Formulierung von Arbeitsfragen

und Arbeitsaufträgen lege: Sprachliche Sorgfalt ist meines Erachtens ein zentrales Instrument von Lehrenden, weshalb es essenziell ist, klar und eindeutig zu sein und die Arbeitsaufträge konsequent auf das Ziel hin zu formulieren. Es ist für manche TeilnehmerInnen anfangs sehr erhellend zu erkennen, dass ihre Arbeitsaufträge unverständlich oder uneindeutig sind, dass KollegInnen etwas ganz anderes tun, als von ihnen intendiert war, oder dass diese viel nachfragen müssen, um arbeitsfähig zu sein.

In dieser Phase unterläuft vielen Teilnehmenden der Fehler, einzelne Sequenzen zwar thematisch zu bezeichnen (z.B. „In dieser Lehreinheit behandeln wir ‚Konfliktlösung‘“), ohne zugleich hinreichend genau zu benennen, was das Ziel der Lehreinheit sein soll. Es ist wichtig zu erkennen, dass abhängig davon, ob es um Erfahrungsaustausch, Sammlung von Ideen, Bewertung von Ideen, Erarbeiten von neuen Inhalten oder Übersetzung von Forschungsergebnissen bzw. Theorien in die Praxis gehen soll, andere didaktische Entscheidungen zu treffen sind und entsprechend die Gruppengröße, das Material, die Fragestellung, die Präsentationsart etc. zu wählen sein wird. An diesem Punkt wird nach meiner Beobachtung für viele zukünftige ErwachsenenbildnerInnen praktisch erfahrbar, dass Seminar-Planung neben der Planung einzelner Methoden vor allem zielorientierte Gesamtprozessplanung bedeutet.

Die Teilnehmenden werden des Weiteren dafür sensibilisiert, wie unterschiedlich didaktische Entscheidungen wirken können, und sie machen die Erfahrung, wie anspruchsvoll didaktisch geplant werden muss, um kognitive Ziele wie „verstehen“, „analysieren“ oder „beurteilen“ oder affektive Ziele, die auf „*Veränderung der Interessenslagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken und auf die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen*“ (Jank/Meyer 1991, S. 305) abstellen, wirklich erreichen zu können. Sie sollen eine Vorstellung davon bekommen, dass, um z.B. etwas wirklich „verstehen“ zu können, immer wieder ausreichend Zeit für Diskussion, Reflexion und gemeinsame Auseinandersetzung eingeplant werden sollte – und dass diese Auseinandersetzung sich meist umso ertragreicher gestaltet, je sorgfältiger man zuvor die Leitfragen und das Setting dazu ausgewählt hat.

Reflexion

Didaktische Prozesse gestalten

In Veranstaltungen zur Didaktik geht es meines Erachtens weniger darum, über Didaktik zu reden, als vielmehr darum, viele verschiedene Teilziele und Prozessschritte vorzusehen, erlebbar zu machen und zu reflektieren. Horst Siebert weist darauf hin, dass Kompetenz sich aus „Erfahrung und Wissenserwerb“ entwickelt und dass „*Seminare ein Übungsfeld für Kompetenzen sein können*“ (Siebert 2003, S. 223). Als besonders lehrreich erlebe ich diesen Zugang etwa dann, wenn Teilnehmende – oft zum ersten Mal – mit der Aufgabe konfrontiert sind, Ziele zu formulieren und didaktisch umzusetzen, die ein hohes emotionales bzw. affektives Potenzial in sich bergen. Ganz oft werden z.B. von den Teilnehmenden Ziele wie „die Zielgruppe soll Bewusstsein erlangen zum Thema xy“ formuliert und angestrebt. Didaktische Versuche, bei den KollegInnen „Bewusstsein“ zu schaffen, führen zu der in hohem Maße überraschenden Erkenntnis, wie viel Zeit, Begleitung und Steuerung Lernprozesse benötigen, die sich auch stark auf die emotionale Ebene beziehen und Grundhaltungen/-werte der Beteiligten berühren.

Umgang mit ausgelösten Gefühlen lernen

Ein eindrucksvolles Beispiel dafür stellt für mich in meiner Lehrveranstaltung am Weiterbildungsstudiengang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ an der FH Kärnten oftmals die Übungssequenz dar, in der Studierende das Thema „Gewalt in der Pflege“ übungsweise unterrichten. Regelmäßig führt dieses Thema – weil ja im Raum lauter potenziell Betroffene aus dem Berufsfeld sitzen – zu einem starken emotionalen Ausdruck (erhebliche Lautstärke, Abwertungen, Gruppenbildungen, Vorwürfe, Abwehr etc.) und die Studierenden versuchen zunächst, diese Dynamiken in Gruppen mit 20 bis 30 Personen zu handhaben. Daran scheitern sie regelmäßig, weil sie einerseits noch kein Werkzeug zur Hand haben, solche Prozesse zu steuern, andererseits selbst oft hohe Betroffenheit entwickeln. Anhand einer derartigen Erfahrung kann ich didaktisch sehr gut erörtern, welche Möglichkeiten es in der Planung, aber auch in der konkreten Situation selbst gibt, um emotionale Dynamiken entsprechend zu

steuern, damit Bewusstseinsbildung im Sinne der Reflexion einer emotionalen Erfahrung und der daraus abgeleiteten Erkenntnis erreicht wird – und nicht nur emotionale Betroffenheit. Anhand dieser Erfahrungen erproben wir im weiteren Verlauf der Veranstaltung die Steuerung von emotionalen Situationen durch Auflösen des Plenums, Fragetechniken, Ansprechen von Gefühlen, durch Humor, durch Pausen, durch Visualisierung und analoge Methoden. Die Teilnehmenden können dabei meiner Erfahrung nach sehr schnell Techniken erlernen und ihren Einsatz einschätzen und sie erfahren gleichzeitig, dass ihr größter „didaktischer Fallstrick“ die eigene Betroffenheit und Emotionalität ist.

Lernen ermöglichen

Insgesamt erscheint mir eine zentrale Erkenntnis für Teilnehmende zu sein, dass alle Themen, die stärkere emotionale Beteiligung mit sich bringen, sehr viel Zeit und Begleitung durch Lehrende brauchen, und man die nur leisten kann, wenn man dem Thema gegenüber eine gewisse Distanz gewonnen hat und eine stärker moderierende Funktion einnimmt. In solchen Phasen verweise ich gerne auf die Grundsätze der konstruktivistischen Didaktik (siehe Arnold/Siebert 2006), die empfehlen, weniger Wissensvermittlung, sondern mehr Ermöglichungsdidaktik und Lernberatung anzubieten. Wenn Studierende also zu „Gewalt in der Pflege“ eine ExpertInnenmeinung haben und diese vermitteln wollen, gelingt es ihnen kaum, inhaltliche und emotionale Auseinandersetzungen in der Gruppe zu steuern und zu ermöglichen. In diesem Lernstadium erläutere ich meistens auch das Modell der „Themenzentrierten Interaktion“ (siehe Cohn 1988) und das „Dreiebenenmodell“ (vgl. Geißler 1999, S.17ff.). Nach der gemachten Erfahrung, wie stark Gefühle die eigene Aufmerksamkeit binden, können Teilnehmende gut nachvollziehen, was ein Leitsatz wie „Störungen haben Vorrang“ bedeuten kann, dass nämlich durch Lehr-Interventionen ausgelöste individuelle oder gruppenspezifische Prozesse behandelt werden müssen, damit sich alle wieder dem Thema zuwenden können.

Reflektiert didaktisch handeln

Ich habe in den letzten Jahren in unterschiedlicher Form ausprobiert, didaktische Modelle

und Bildungstheorien in meiner Veranstaltung vorzustellen. Dabei habe ich auch versucht zu erkunden, welche Theorien für angehende Lehrende anwendbar sind im Sinne von „Was hilft mir, meine Praxis verantwortungsvoller, zielorientierter zu gestalten?“. Ich ziehe diesbezüglich folgendes Zwischenresümee: Didaktische Modelle, Lerntheorien, Grundlagenwissen über Gruppendynamik und Persönlichkeitspsychologie helfen, Situationen in Gruppen zu erklären, um dann fundierte, verantwortungsvolle didaktische Entscheidungen zu treffen. Und sie helfen auch, die eigenen Erfahrungen in der Praxis zu reflektieren und Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Das didaktische Modell der Themenzentrierten Interaktion halte ich für sehr praxistauglich, ich stelle es den Teilnehmenden daher auch regelmäßig vor. Konstruktivistische Didaktik betrachte ich weniger als Modell als vielmehr als Grundhaltung, die sich in der gesamten didaktischen Planung abzeichnen muss. Dazu dienen einzelne Leitsätze wie etwa „Wirklichkeit ist subjektiv“, die – wenn man sie ernst nimmt – dazu führen müssen, dass immer wieder Feedbackschleifen eingeplant werden, um zu überprüfen und für alle sichtbar zu machen, welche „subjektiven Wirklichkeiten“ sich die Teilnehmenden durch einen Input kreieren.

Wert der didaktischen Theorie

Siebert beschreibt das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung mit „*Theoretisches Wissen muss [...] intersubjektiv nachprüfbar sein. Praktisches Handeln muss erfolgreich sein. Theorien [...] enthalten situationsunabhängige Aussagen. Handeln erfolgt stets in [...] einmaligen Situationen. [...] praktisches Handeln [sollte] nicht nur effektiv, sondern auch reflektiert und begründet sein*“ (Siebert 2006, S. 15). Ich halte es daher für wichtig, theoretische Inhalte mit den Teilnehmenden gemeinsam für ihre praktische, didaktische Anwendung verfügbar zu machen. Und praktisch finde ich an Theorien insbesondere, dass sie einen Anlass für Reflexion und ein In-Beziehung-Setzen der eigenen Erfahrung/Meinung mit Forschungsergebnissen anbieten. Ich stelle daher immer das Verständnis von „Bildung“ verschiedener AutorInnen aus verschiedenen Zeitperioden vor und bitte die Teilnehmenden dann, sich in längeren Paar-Gesprächen darüber bewusst

zu werden, was Bildung und Lernen für sie selbst bedeutet und sich zu den Zugängen der ForscherInnen in Bezug zu setzen.

Nachdem didaktisches Handeln meiner Einschätzung nach immer auch mit den eigenen, persönlichen Werten von Lehrenden zu tun hat, sehe ich in meinen Veranstaltungen ausreichend Zeit vor, diese Werthaltungen zu reflektieren und zu bearbeiten. Jeder Mensch hat im Laufe seiner Biografie Haltungen entwickelt wie etwa „Menschen lernen von Haus aus gerne“ oder „nur unter Druck“ oder „nur für Belohnung“. Daraus entwickeln sich oft Ansprüche an die eigene Rolle und das eigene pädagogische Handeln.

Meine Ziele bei der Anleitung solcher Reflexionen sind: Die Teilnehmenden sollen erkennen, dass ihre Werte sie – oft auch unbewusst, vor allem in Stresssituationen – leiten und dass diese Werte mit ihrer eigenen Biografie zu tun haben, sie also annehmen müssen, dass sie manchmal (oft? immer?) mehr aus ihrer persönlichen Biografie heraus entscheiden als aufgrund der Beobachtungen, die ihnen in der konkreten Gruppensituation zur Verfügung stehen. Das gehört meines Erachtens auch zu den Grundlagen der konstruktivistischen Didaktik – nicht nur die Subjektivität aller am Lernprozess Beteiligten zu berücksichtigen, sondern auch ein professionelles Vermögen zu haben, eigene Prägungen und Erfahrungen zu reflektieren und zu erkennen, woher die eigenen didaktischen Entscheidungskriterien kommen. TeilnehmerInnen meiner Veranstaltungen sollen daher lernen, ihre inneren – mehr oder minder reflektierten – Leitwerte zu explizieren und transparent zu machen.

Didaktische Prinzipien in der Praxis

Solchen Reflexions-Übungen folgen dann immer Sequenzen, in denen wir didaktische Prinzipien wie „Ganzheitlichkeit“, „Handlungsorientierung“ oder „Ausbilden von Mündigkeit und kritischem Bewusstsein“ bearbeiten. Wir erarbeiten z.B., was genau man didaktisch einplanen und tun kann, um neben der Berücksichtigung von inhaltlichen Zielen auch Leitprinzipien wie „Ausbilden von kritischem Bewusstsein“ zu verfolgen. Wir besprechen, was es bewirkt, wenn man als Lehrende/r kritische Statements abgibt, oder wie ein Lernprozess zu planen ist, dass

Teilnehmende selbst in die Situation kommen, sich kritisch zu äußern, zu bewerten und abzuwägen, indem sie sich z.B. mit pro- und contra-Fragestellungen auseinandersetzen, Dilemma-Situationen diskutieren oder verschiedene Perspektiven einnehmen. Hier weise ich auch darauf hin, dass ErwachsenenbilderInnen professionell mit Widerstand umgehen lernen müssen, wenn sie glaubwürdig „kritisches Bewusstsein“ ermöglichen wollen.

Oft erkennen Teilnehmende auch, dass didaktische Prinzipien aufgrund umfangreicher inhaltlicher Vorgaben schwer zu verfolgen sind. Ich bekräftige sie dann darin, die didaktischen Prinzipien als prioritär zu betrachten und die beauftragenden Institutionen damit zu konfrontieren, dass wir z.B. den inhaltlichen Anteil in Seminaren beschränken müssen, wenn wir ernsthaft Prinzipien wie „Persönlichkeitsbildung“ oder „Berücksichtigung politischer und kultureller Zusammenhänge“ verfolgen. Wenn Institutionen des formalen und non-formalen Bildungsbereichs in ihren gesetzlichen Vorgaben, in ihren Curricula, in ihren Leitbildern didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung aufnehmen, dann möchte ich diese als Trainerin auch ernsthaft verfolgen. Ich bestärke also die Teilnehmenden darin, AuftraggeberInnen rückzumelden, welches didaktische Prinzip sie

erfüllen können und welche Bedingungen sie dafür brauchen. Wir diskutieren dann Fragen wie „Ist es professionell, manche Inhalte auch wegzulassen“ und „Verliert man eventuell den Auftrag?“. Das sind meines Erachtens wichtige Klärungsprozesse für Personen, die in der Erwachsenenbildung (oder auch im formalen Bildungssystem) tätig sein möchten.

Fazit

Didaktik zu unterrichten, beinhaltet in meinen Veranstaltungen also neben dem Zurverfügungstellen von unterschiedlichen methodischen Erfahrungen mit verschiedenen Zieldimensionen vor allem die begleitete, gemeinsame Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Zugängen, die persönliche Rollenklärung sowie das Üben, Ausprobieren und Reflektieren von konkreten didaktischen Werkzeugen wie Zielformulierung, Ablaufplanung, Formulierung von Arbeitsfragen und Methodenentscheidungen. Diese begleitete Auseinandersetzung muss meines Erachtens auch im Berufsfeld weiter gewährleistet sein. Ich kann mir daher professionelle Praxis in der Erwachsenenbildung nicht ohne professionelle Reflexion in Form von regelmäßiger Intervention, Supervision oder Coaching vorstellen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2010):** Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 172-173.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cohn, Ruth (1988):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geißler, Karlheinz A. (1999):** Lernprozesse steuern. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991):** Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1999):** Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Rowohlt's enzyklopädie. Reinbek: Rowohlt.
- Siebert, Horst (2003):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2006):** Theorien für die Praxis. Studententexte für Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.



Foto: Stefan Kristofersich

Mag.ª Andrea Widmann

office@andreawidmann.at
<http://www.andreawidmann.at>
+43(0)664 5856846

Andrea Widmann ist Pädagogin und hat Zusatzausbildungen in Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement und Coaching absolviert. Sie hat mehrjährige Berufserfahrung als Personalberaterin und Personalentwicklerin und arbeitet seit acht Jahren selbstständig als Organisationsberaterin für Bildungsinstitutionen. Sie ist außerdem Lehrbeauftragte an zahlreichen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich und Deutschland.

Teaching Didactics or: How Do Experts Learn to Think Didactically?

An experience-based report

Abstract

How do people learn to think and plan didactically when they start working in adult education? Drawing on several years of experience as a didactics coach in formal and non-formal education, the author presents how she deals with didactics in her continuing education seminars in this report. For her, the core of each didactic plan is process-based thinking – a step by step and progressive approach to reach a certain goal. After the subject of didactics and the difference between methodology and didactics are defined (the former usually being much easier for teachers), the participants try out concrete didactic planning and implement and reflect on planned seminar schedules. Topics for reflection include the formulation of work assignments, target orientation in overall process planning, the impact of one's own values and didactic theories as reference for practical action. This reflection is followed by a presentation of options for how teachers can take didactic principles into consideration in their own concrete planning of seminars.

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>