Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern der Professionalität

ISSN 1993-6818 (Online)
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

esf Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 20, 2013

Didaktik im Spiegel

Das Ringen um den Kern der Professionalität

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Elke Gruber und Wilfried Hackl

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

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

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Elke Gruber und Wilfried Hackl

Thema

02 **Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung.**
Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen"
Christine Zeuner

03 **Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung**
Martin Lehner

04 **Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz?**
Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße
Stephen Frank

05 **Differenz(en) statt Kompetenz.**
Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität
Ulla Klingovsky

06 **Selbstreflexionskompetenz.**
Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?
Anita Pachner

07 **Didaktisches Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung.**
Erste Ergebnisse
Julia Franz

Praxis

08 **Netzgestützte Videofallarbeit.**
Ein didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden
Sabine Digel

09 **Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken?**
Ein Erfahrungsbericht
Andrea Widmann

10 **Gesellschaft spielen und analysieren.**
Psychodrama in der politischen Erwachsenenbildung
Katharina Novy

Kurz vorgestellt

11 **Das WIFI-Lernmodell LENA.**
Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen
Alice Fleischer

12 **Finanzielle Grundbildung.**
Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe
Ewelina Mania und Monika Tröster

13 **Das Projekt FUTURE IS FEMALE.**
Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen
Catarina Römer

Rezension

14 **Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit.**
Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann (Hrsg.)
Karin Sonnleitner

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezension).

Editorial

Elke Gruber und Wilfried Hackl

Gruber, Elke/Hackl, Wilfried (2013): Editorial.
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, didaktischer Diskurs, Lehr-Lernsituation, Professionalisierung, Selbstreflexionskompetenz, Handlungsdidaktik, Inhaltsdidaktik, partizipative Didaktik, Lernkulturen, fallbasiertes Lernen, gesellschaftliche Kompetenzen, Didaktikunterricht

Kurzzusammenfassung

Die großen Fragen nach der Handhabung komplexer, oft widersprüchlicher Anforderungen an Lehr-Lernsituationen haben nichts an Aktualität eingebüßt. Mehr noch: Haben sich als Folge einer „Neuen Lernkultur“ etwa die Machtverhältnisse innerhalb der Lehr-Lern-Prozesse nur transformiert, statt aufgehoben zu werden? Diese Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) beschäftigt sich mit Fragen der Didaktik und damit mit dem Kern der Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen. Diese Auseinandersetzung lenkt den Blick u.a. auf eine aus dem didaktischen Diskurs nahezu verschwundene Kernaufgabe didaktischen Handelns: die Vermittlung zwischen Thema und Lernenden und hinterfragt das emanzipatorische Potenzial des Kompetenzbegriffs. Sie sucht nach den kollektiven Vorstellungen vom Lehren und von didaktischem Handeln in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung und danach, wie praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen zusammenwirken müssen, damit erwachsenenpädagogische Professionalität entsteht. Was leistet fallbasiertes Lernen? Was das Psychodrama? Wie könnte eine partizipative Didaktik aussehen? Wie kann man Didaktik lehren? In zahlreichen Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis versucht diese Ausgabe des Meb dem Thema Didaktik praxisorientiert und kritisch nachzugehen, neue Fragen zu stellen und Altes von der Hinterbühne nach vorne zu holen.

Editorial

Elke Gruber und Wilfried Hackl

Didaktik umfasst nie nur das Tun, sondern immer auch die Analyse und Reflexion der Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens bis hin zur Wahl der geeigneten Inhalte des Lernens. Didaktik ist damit mehr als der nur prozesshaft organisierte Weg zur Erreichung eines Lehrziels. Forschung, Konzeption und Theorie zielgerichteter Lehr-Lernverhältnisse und deren Anwendung gehören zum Kern der Profession Erwachsenenbildung. Didaktische Innovation ist daher immer auch eine Frage nach der geeigneten Ausbildung und Professionalität Lehrender im Sinne einer Reflexion über die Produktion von Erfahrenem (Lehrtradition) und der Verwirklichung alternativer Lehrmuster, die auf didaktischen Entscheidungen aufbauen.

Fast-Food-Pädagogik? Didaktische Schnittstellenproblematik?

Publikationen zur Didaktik zählen heute zu den Megasellern der pädagogischen Literatur. Der Bedarf nach einer Anleitung für die Lehrpraxis scheint ungebrochen, Monat für Monat gibt es Neuerscheinungen in der sogenannten Methodenliteratur am deutschsprachigen Fachbuchmarkt. Dagegen scheint das wissenschaftliche Bemühen um die theoretische Begründung von Didaktik, wird darunter die Dreiheit von Lehren, Lernen und der zu vermittelnden Inhalte verstanden, zurückgegangen zu sein, zumindest aber hat sich die Diskussion verlagert und wird unter Bezeichnungen wie „Lernkultur“ und „Lernwelten“ geführt.

Das mag zum einen der paradigmatischen Hinwendung zum Lernen und der zunehmenden Abwendung vom Lehren geschuldet sein. Das sich stetig lernend verwandelnde Subjekt ist zum Idealbild der sogenannten Wissensgesellschaft erhoben worden. Lehrende wurden – zumindest auf Ebene der Theorien – zu Arrangeuren und Arrangeurinnen des Lernens umfunktioniert. Da scheint nichts zwingend Schlechtes daran zu sein, denn ein wenig mehr Empowerment zur Selbstverantwortung des Menschen geht auch als Neuinterpretation des klassischen Bildungsideals durch. Was aber, wenn die andere Seite der Selbststeuerungsmedaille sich als Verinnerlichung äußerer – zumeist ökonomischer – Ansprüche und Zwänge sowie intersubjektiver Kontrolle entlarvt?[1] Was, wenn die Prozessdimension des Lernens aus dem Blick gerät und Lernen nur mehr als Ergebnis von Kompetenzerwerb betrachtet wird?

Mehrere Theorietraditionen haben die Subjektorientierung in den vergangenen Jahren[2] und Jahrzehnten propagiert – selbst ideologische Grenzen

1 Ulla Klingovsky zeigt in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe, dass die Kehrseite von Selbststeuerung die Verinnerlichung von Kontrollmechanismen bedeutet und selbstgesteuertes Lernen somit eine Regierungstechnologie (im Sinne Foucaults) darstellt.

2 Dazu gibt es eine Reihe neuerer Denktraditionen, die sich didaktischer Anliegen annehmen und durch stärkere Besetzung des allgemeinpädagogischen Diskurses in den Vordergrund gerückt sind.

schienen dem Fokus aufs lernende Subjekt nichts anhaben zu können. Als Kritik wurde laut, dass die Lehrenden in die Ratlosigkeit gestürzt würden und das ganze Theoriegebäude eher ein Sammelsurium von Bruchstücken altbewährten Wissens denn eine schlüssige Theorie sei (vgl. Pongratz 2005, S. 126). Zum anderen führte das Bemühen um vom Inhalt unabhängige, allgemeingültige Methoden und Lerntechnologien dazu, Fragen der Inhaltlichkeit hintanzustellen. Im Mittelpunkt steht eine zielorientierte Lernorganisation. Wie Karlheinz Geißler ausführt, kommt es dabei zu extremen Verkürzungen, zu einer Fast-Food-Pädagogik, die einen möglichst reibungslosen Lernprozess intendiert.

Hinzu tritt eine zusehends didaktische Schnittstellenproblematik als Folge der Ausdifferenzierung des Berufsbildes ErwachsenenbildnerIn: Planende und Ausführende sind nicht immer ein und dieselbe Person. Auf einer mesodidaktischen Ebene wirft diese Rollendifferenzierung daher didaktische Fragen auf, die besonders dort virulent werden, wo zunehmend standardisierte Bildungsprodukte in den „Büros" entwickelt und in den „Seminarräumen" in großer Zahl verkauft werden.[3]

Der Bedarf an Didaktik als praktische Wissenschaft ist ungebrochen

Bei all dem sind die Stimmen der Praxis nicht verstummt, die Bedarf an Anleitung und Reflexion durch eine wissenschaftlich ausgerichtete und theoretisch fundierte Didaktik haben. Angesichts des Drangs zur Individualisierung und der damit verbundenen Anforderung eines Heterogenitätsmanagements haben diese Bedarfe sogar eher zugenommen. KollegInnen etwa, die unter prekären Bedingungen den am meisten benachteiligten Zielgruppen Bildungschancen erschließen wollen, kämpfen um eine diesen hohen Anforderungen gerecht werdende Didaktik. Im Bereich der Grund- und Basisbildung entscheidet das Gelingen des Lernens oft über Lebenschancen.[4]

Zugleich scheint Didaktik heute zu den wenigen Kompetenzbereichen zu zählen, über den – je nach ihrem Selbstverständnis – Lehrende, TrainerInnen oder LernbegleiterInnen ein erfahrungsgesättigtes Wissen zu besitzen glauben, das funktioniert. Tatsächlich sind es zumeist subjektive Handlungstheorien, die verbunden mit einer angemessenen Antizipation von Lehr-Lernsettings, situativer Wahrnehmung und Reflexion die Fundamente des Lehrhandelns ausmachen. Diese Subjektivität ist damit massiv von Erfahrung und Ausbildung beeinflusst und das Lehrhandeln folglich als Fortsetzung tradierten Lehrverhaltens beeinträchtigt (vgl. Weinert 1970, S. 1217ff.). Derartige persönliche Glaubenssätze oder institutionelle Didaktikmodelle halten oft keiner theoretischen Überprüfung stand.

Themen und Beiträge

Ein zentraler Aspekt dieser Meb-Ausgabe zur Didaktik der Erwachsenenbildung konzentriert sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wenig überraschend auf den Kern pädagogischer Professionalität. Gleich mehrere Autorinnen (Ulla Klingovsky, **Anita Pachner**, Andrea Widmann) suchen den didaktischen Dreh- und Angelpunkt in der Person und Funktion der ErwachsenenbildnerInnen. (Selbst-)Reflexives Denken und Verhalten bildet hier das Reaktionszentrum, in dem Zielsetzungen, Bedingungen und Erfahrungen didaktisch zusammenfließen, verhandelt werden und in zielgerichtetes und konstruktives Handeln übersetzt werden sollen. Ein auf den ersten Blick ein wenig paradox anmutender Befund angesichts der allgegenwärtigen Fokussierung auf die Lernenden – auf den zweiten Blick aber ein zu erwartender Perspektivenwechsel.

Wie man unterrichten soll, dazu haben alle eine Meinung. Viel mehr Meinungen sogar als zur Frage, *was* man unterrichten solle oder *warum*. Ulla Klingovsky beschreibt das (mit Schäfer) als eine Suche nach

3 Mehr und Ausführlicheres zu den Inhalten dieses Abschnittes in Gruber/Hackl 2013.

4 Durch die von Bund und Länder getragene „Initiative Erwachsenenbildung" zur breiten Förderung der Basisbildung strömen sowohl TrainerInnen als auch TeilnehmerInnen in die Kurse. Die empirisch und theoretisch geleitete Entwicklung adäquater Konzepte kommt kaum den Anforderungen nach, sodass das Feld massiv von der Initiative und Selbstreflexivität engagierter TrainerInnen lebt (die sich freilich manchmal in den didaktischen Möglichkeiten durch die Förderpolitik begrenzt sehen). Immerhin: keine andere „Szene" der österreichischen Erwachsenenbildung scheint es derzeit zu schaffen, den Diskurs so öffentlich abzuspielen und durch rege Publikationstätigkeit und Internetpräsenz voranzutreiben.

„Technologieersatztechnologien“ – weil man das Lernen nicht herstellen kann, aber es dennoch versuchen muss. Psychologie und Neurowissenschaften bieten Antworten auf die Frage nach dem „Wie“ und „Wo“ des Lernens an, sodass die ureigenen pädagogischen Fragen nach dem „Warum“ und „Woraufhin“ zunehmend unter den Tisch fallen. Das kann bis hin zur Deprofessionalisierung des Berufsfeldes führen.

Ein wesentliches Element didaktischer Entscheidungen ist daher eine zielorientierte Lernorganisation. Es wird ein Lerngegenstand benötigt – die Dinge und Sachverhalte, an denen gearbeitet wird –, damit Lernen passieren kann. **Martin Lehner** und **Stephen Frank** plädieren in ihren Beiträgen denn auch für eine Rückbesinnung auf die Inhalte des Lernens und damit für eine Stärkung der Didaktik. Frank versucht zudem den Kompetenzbegriff aus einer „Verzweckungsumklammerung“ zu befreien und als inhaltsdidaktischen Leitbegriff neu zu besetzen. Christine Zeuner schließlich zeigt auf, dass sich „Lernende die Inhalte zwar auch selbstorganisiert aneignen können, dass aber das weitergehende Ziel solidarischen und politischen Handelns für die Gesellschaft kollektiver Anstrengungen bedarf – also auch kollektiver Lernprozesse.“

Ein großer Spannungsbogen ergibt sich bei der Gegenüberstellung der Beiträge von **Alice Fleischer** und **Ulla Klingovsky**. Während Fleischer in ihrem praxisorientierten Beitrag die institutionelle Implementierung systemisch-konstruktivistischer Didaktik an den Wirtschaftsförderungsinstituten der Wirtschaftskammer als kundInnenorientierten Fortschritt beschreibt, versucht Klingovksy in einer theoretischen Abhandlung die radikale Subjektorientierung von Didaktik als Verschleierung der pädagogischen Macht zu entlarven. „Cops in the head“ hätte der Theaterpädagoge Augusto Boal dazu gesagt, verinnerlichte Normen, die schwerer zu bekämpfen sind als äußere, weil wir sie für aus uns selbst kommend halten.

Mehrere Beiträge befassen sich mit der Aus- und Weiterbildung im Feld der Didaktik. **Andrea Widmann** schildert anschaulich und praxisnah ein Bemühen, das Erlernen didaktischen Denkens in Seminaren aneigenbar zu machen, und stellt auch die Frage, welche Rolle didaktische Theorien hierbei spielen. **Sabine Digel** beschreibt das unter mehrjähriger Entwicklungs- und begleitender Forschungsarbeit entstandene Modell der Videofallarbeit, das online zu Ausbildungszwecken genutzt werden kann.
Für sich und ganz im Sinne der anfangs eingeführten Definition von Didaktik als dem Herstellen von Zusammenhängen steht der Beitrag von **Christine Zeuner**. Ausgehend von der Analyse von und der Entscheidung für didaktische Bezugstheorien entwickelte sie mit KollegInnen zwischen 2003 und 2005 ein didaktisches Modell zur politischen Bildung auf Basis von Oskar Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“.

Weitere Beiträge entstammen der begleitenden Lehr-Lernforschung sowie Erprobungen didaktischer Modelle. **Julia Franz** berichtet über die Ergebnisse einer Hypothesen generierenden Untersuchung zu idealtypischen Mustern von Lernkulturen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. **Ewelina Mania** und **Monika Tröster** identifizieren ökonomische Grundbildungsbedarfe und entwerfen ein Konzept für „Financial Literacy“, das unter Einbindung der Zielgruppe mittels einer forschenden Lernwerkstatt didaktisch begründet werden soll. Mittelschichtsorientierung und „doppelte Bildungsdistanz“, in der die Marginalisierten nicht einmal darüber mitbestimmen dürfen, was Inhalt ihres Lernens sein soll, sollen so überwunden werden. **Catarina Römer** entwickelt, erprobt und evaluiert einen neuen didaktischen Ansatz zur Vermittlung von Genderwissen und zur Sensibilisierung für Gleichstellung in Unternehmen. Das mehrschichtige Konzept enthält Elemente der Aktionsforschung bis hin zur Organisationsberatung und verfolgt Lernprozesse auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene. **Katharina Novy** schließlich erläutert das Potenzial des Psychodramas zur gemeinsamen Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und zur Erweiterung gesellschaftsbezogener Handlungsmöglichkeiten.

Abgerundet wird die Ausgabe durch eine Rezension von **Karin Sonnleitner** über den 2012 erschienenen Band „Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit“, eine Projektstudie zur kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter, herausgegeben von Arnim und Ruth Kaiser sowie Reinhard Hohmann.

Aus der Redaktion

Die kommenden Ausgaben decken ein weites thematisches Spektrum ab. Ausgabe 21 des Meb, die im Februar 2014 erscheint, beschäftigt sich mit gegenwärtigen Formen des Zweiten Bildungswegs und Abschlussorientierter Erwachsenenbildung, die Durchlässigkeit und kumulative Aufbaumöglichkeiten garantieren. Ausgabe 22 thematisiert das Ideal Ästhetischer Erziehung, das Friedrich Schiller Ende des 18. Jahrhunderts postuliert hatte. Wie kann man heute im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung durch „Schönheit" zur persönlichen und kollektiven, politischen „Freiheit" gelangen? Der Call für diese Ausgabe ist bis 3. Februar 2014 für Einreichungen offen. Darauffolgende Ausgaben werden sich mit den Konsequenzen aus der jüngst von der OECD veröffentlichten PIAAC-Studie zu den Kompetenzen Erwachsener befassen, mit Gesundheit und Wohlbefinden sowie mit der Modernisierung von Erwachsenenbildung. Offene Calls finden sich unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php.

Literatur

Gruber, Elke/Hackl, Wilfried (2013): Didaktik der Erwachsenenbildung heute. Call for Papers Ausgabe 20, 2013. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-20_callforpapers.pdf [Stand: 2013-09-05].

Pongratz, Ludwig A. (2005): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Weinert, Franz E. (1970): Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, S. 1217-1252.

Foto: K.K.

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber

Elke.Gruber@uni-klu.ac.at
http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb
+43 (0)463 2700-1242

Elke Gruber hat den Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt inne. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind die Bereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte. Sie ist Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn sowie Mitherausgeberin der Zeitschrift „REPORT". Elke Gruber ist Sachverständige für diverse Organisationen und für die EU. Sie ist Vorsitzende des Akkreditierungsbeirates der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Vorsitzende der Weiterbildungskommission der Universität Klagenfurt (wbk).

Foto: Anna Rauchenberger

Mag. Wilfried Hackl

wilfried.hackl@educon.co.at
http://www.educon.co.at
+43 (0)316 719508

Wilfried Hackl ist Inhaber von EDUCON, Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Als Bildungswissenschafter, Lehrtrainer, Moderator und Lehrender an mehreren Hochschulen berät er Bildungsanbieter in der Weiterbildung und im Hochschulsektor bei der Entwicklung und Optimierung von Bildungsangeboten. Seit dessen Gründung 2007 ist er Geschäftsführender Herausgeber des Magazin erwachsenenbildung.at. Seine Themenschwerpunkte sind Methodik und Didaktik, Förderung von Lernkompetenzen, neue Bildungsformate sowie Evaluation und Entwicklung von Bildungsangeboten. Er ist Zertifizierungsleiter bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und leitender Online-Redakteur von www.erwachsenenbildung.at. 2002 erhielt er den Förderungspreis für Lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark, 2011 gemeinsam mit Birgit Aschemann den Ludo-Hartmann-Preis des Verbands Österreichischer Volkshochschulen.

Editorial

Abstract

The great questions on how to handle complex and often contradictory demands placed on teaching/learning situations remain more topical than ever. What is more: Have the power relationships within teaching/learning processes merely been transformed instead of abolished as a consequence of a “new learning culture“? This issue of The Austrian Open Access Journal for Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at – Meb* in German) deals with issues of didactics and thus with the heart of professionalism of adult educators. It focuses its attention on a core task of didactic action that has almost vanished from the didactic discourse – i.e., the imparting of the subject matter to the learner – and analyses the emancipatory potential of the competence concept. This issue seeks out collective ideas of teaching and didactic action in general adult education organisations, examining how practical experience and research findings must interact in order for professionalism to develop in adult education. What are the benefits of case-based learning? Of psychodrama? What would participative didactics look like? How can didactics be taught? With a number of contributions from the academic world and from practice, the present issue of Meb attempts to apply a practice-oriented and critical approach to didactics, ask new questions and bring old issues back into the limelight.

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Christine Zeuner

Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“.
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: Oskar Negt, politische Bildung, Gesellschaftliche Kompetenzen, Menschenbild, Gesellschaftsbild, didaktisches Handeln

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung auf Basis einer bereits in den 1980er Jahren entwickelten Konzeption von Oskar Negt. Zielsetzung war es dabei, zu den sechs von Negt eher abstrakt formulierten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ Lern- und Arbeitsbücher zu entwickeln, die sowohl in Präsenzveranstaltungen der politischen Bildung als auch für das Selbststudium genutzt werden können. Hintergrund der vorliegenden Ausführungen bilden eine umfassende historische Herleitung und Begründung von Negts Konzeption sowie allgemeine Überlegungen zu den Definitionen, Bezügen, Zielsetzungen und Abhängigkeiten didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Der Fokus richtet sich vor allem auf die Dimensionen Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden. Diese Darstellung des Theorie-Praxis Bezugs zwischen Didaktik, Methodik und einem konkreten Umsetzungsbeispiel soll, wie die Autorin resümiert, zeigen, dass didaktische Ansätze nicht beliebig sind, sondern in ihrer Anwendung abhängig sind von äußeren Faktoren, aber auch von Einstellungen und Zielsetzungen der Lehrenden und Lernenden.

Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Christine Zeuner

Ziel des hier beschriebenen didaktisch-methodischen Ansatzes ist es, bezogen auf den inhaltlichen Rahmen von Oskar Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, Menschen Wissen über Schlüsselprobleme zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln.

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

In den letzten Jahren sind in der Erwachsenenbildung – hervorgerufen durch eine intensivierte Debatte um selbstgesteuertes Lernen und damit der individuellen Übernahme von Verantwortung für Lernprozesse – theoretische Fragestellungen über Lehren und Vermittlung als Teil des professionellen Handelns von DozentInnen eher in den Hintergrund getreten. Vor allem in der konstruktivistischen Debatte wurde diskutiert, inwiefern diese Aufgabe nicht als marginal anzusehen sei, da Lehrende eher die Rolle von ModeratorInnen subjektiver Lernprozesse übernehmen sollten, als Inhalte zu vermitteln. Als besonders bedeutend wird ihre Beratungsrolle dabei im Rahmen der Lernprozessgestaltung der Lernenden gesehen.

Vernachlässigt wurden in diesen Szenarien grundlegende Fragen: Zum einen ist ungeklärt, ob tatsächlich alle Menschen das Interesse und die notwendigen Vorkenntnisse haben, selbstbestimmt die Inhalte ihrer Lernprozesse festzulegen, sie sinnvoll zu strukturieren, zu gestalten und durchzuführen (vgl. Schiersmann 2006, S. 22). Zum anderen wird mit der Betonung der Selbstorganisation des Lernens das grundsätzlich in der Erwachsenenbildung existierende Problem der Selektion und (Selbst-) Exklusion verschärft (vgl. Bremer 2010, S. 100f.).

Ist Lernen und damit auch lebenslanges Lernen Voraussetzung und Bestandteil von Bildung und Selbstbildung des Menschen, durch die er seine Potenziale entfalten und seine Persönlichkeit entwickeln kann, um ein Leben in Selbstbestimmung, Autonomie, aber auch in Mitbestimmung und Solidarität mit anderen zu führen, bedarf es der Unterstützung (vgl. Klafki 1996, S. 19). Wird Bildung in diesem Sinn oberste Zielsetzung von Erwachsenenbildung, ist es auch notwendig, sich über Zugänge, Inklusion und Exklusion und über Teilnahmechancen Gedanken zu machen und zu fragen, wie diese Probleme trotz der in den letzten Jahren gestiegenen Teilnahmequoten

(vgl. Bilger 2013, S. 8) gelöst werden können. Ein Weg könnte die Professionalisierung der haupt- und nebenamtlichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung sein. Didaktischem Handeln als einem wichtigen Aufgaben- und Arbeitsbereich soll hierfür wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei geht es sowohl um mikro- als auch um meso- und makrodidaktisches Handeln, das sich auf unterschiedliche Handlungsebenen bezieht und dessen Stellenwert je nach Tätigkeiten und Verantwortungsbereichen variiert (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 24f.).

Zwar wurden mit der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und – zumindest in Deutschland – mit dem Aufbau von Volkshochschulen in den 1920er Jahren Fragen zur angemessenen Gestaltung des Unterrichts für Erwachsene diskutiert (siehe z.B. Weitsch 1920). Allerdings spielte dieser Aspekt bei der beginnenden systematischen Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen eine eher untergeordnete Rolle, vergleicht man dies mit der Ausbildung von LehrerInnen. Die der Schule häufig unterstellte technizistische Auffassung von Inhaltsvermittlung wurde in der Erwachsenenbildung unter Hinweis auf die altersgemäße Fähigkeit Erwachsener zum Selbstlernen und die damit verbundene Entscheidungskompetenz in Bezug auf die eigenen Lernprozesse – inhalts- und prozessbezogen – abgelehnt. Dies führte dazu, dass didaktische Fragen in der Erwachsenenbildung weitgehend ausgeblendet wurden (vgl. Meueler 2011, S. 973f.). Erst Diskussionen in den 1970er Jahren, die sich an Debatten zur Entschulung entzündeten, aber auch Erkenntnisse der soziologischen Bildungsforschung aufnahmen (bezogen auf Zusammenhänge wie soziale Herkunft und Bildungserfolg, Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden; Interessengebundenheit in Bezug auf Lerngegenstände; subjektive Erfahrungen) und didaktisch wendeten, führten zur Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Ansätze, die Besonderheiten erwachsener LernerInnen berücksichtigten (vgl. Siebert 2005, S. 10f.).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst den Begriff Didaktik zu klären, theoretisch zu begründen und Beispiele didaktischer Ansätze im Wandel der Zeit zu skizzieren. Auf dieser Grundlage werden die didaktische Begründung und Umsetzung der Konzeption der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ des Soziologen Oskar Negt in Form eines methodisch-didaktischen Konzepts (konkret eines Curriculums für Arbeits- und Studienbücher für die politische Grundbildung) erläutert, das 2003 bis 2005 im Rahmen eines europäischen Grundtvig-Projekts im Sokrates-Programm von zehn internationalen Einrichtungen entwickelt wurde. Der Fokus der vorliegenden Darstellung richtet sich dabei vor allem auf die Dimensionen Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden.

Didaktik: Definitionen

In einem weiten Sinne versteht man unter Didaktik (griechisch „didaktike techne“) die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Da es in der Erwachsenenbildung auch um Lernzusammenhänge gehen kann, die inhaltlich begründet und intentional, aber nicht in organisierten Unterrichtsprozessen verortet sind, ist eine erweiterte Definition von Didaktik angemessener, wie sie beispielsweise Hans-Dietrich Raapke für die Erwachsenenbildung vorschlägt: *„Der Begriff Didaktik [umschließt] Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens sowie deren Bedingungen und die Evaluation“* (Raapke 1985, S. 18). Um den Aspekt des Handelns hervorzuheben, hat Karl-Heinz Flechsig den Begriff des „didaktischen Handelns“ in die Debatte eingebracht, dessen grundsätzliche Aussage unabhängig von theoretischen Verortungen und Zielsetzungen allgemeine Gültigkeit hat: *„Allgemein gesprochen geht es bei didaktischem Handeln im Bereich der Weiterbildung darum, individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, zu konzipieren und zu realisieren, die darauf ausgerichtet sind, Lernen und Lehren sowie Wissensüberlieferung und Wissensaneignung zu beeinflussen“* (Flechsig 1989, S. 4).

Didaktik: theoretische Bezüge und Zielsetzungen

Die Entwicklung didaktischer Ansätze und eine theoretische Auseinandersetzung mit Fragen der Didaktik korrespondieren in der Erwachsenenbildung mit den Anfängen deren Institutionalisierung

in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts. Es lassen sich zeitlich unterschiedliche Schwerpunkte der Diskussion belegen, die jeweils als Reaktion und auch Antizipation gesamtgesellschaftlicher Strömungen zu interpretieren sind. So war für die Weimarer Zeit in der „Neuen Richtung" der Erwachsenenbildung reformpädagogisches Denken bestimmend. Nach dem Zweiten Weltkrieg prägten „Re-Education" (die von den Alliierten vorangetriebene und durchgeführte demokratische Bildungsarbeit im Nachkriegsdeutschland; Anm.d.Red.), Erfahrungen von Re-MigrantInnen sowie die geisteswissenschaftliche Pädagogik die didaktischen Ansätze der Erwachsenenbildung (siehe Lehner 1989). In den 1960er und 1970er Jahren führte die Rezeption der Kritischen Theorie u.a. auch zu neuen didaktischen Konzepten, vor allem in der emanzipatorischen Arbeiterbildung (siehe Negt 1975). Die „reflexive Wende" in der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren resultierte aus einer intensiven Auseinandersetzung mit Identitätsbildung und dem sogenannten „Deutungsmusteransatz" (vgl. Lehner 1989, S. 289ff.). Dieser führte bei einigen ErwachsenenbildnerInnen zur Rezeption konstruktivistischer Positionen Anfang der 1990er Jahre (siehe z.B. Arnold/Siebert 2003; Schüßler 2012). Die erkenntnistheoretischen Ansätze des radikalen Konstruktivismus wurden dabei in didaktische Prinzipien „übersetzt", in deren Mittelpunkt Überlegungen zur Selbsttätigkeit der Lernenden stehen.

Mitte der 1990er Jahre führten Diskussionen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (Schlagwort: expansiv-sach-interessiertes Lernen versus defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen; Anm.d.Red.) zu Überlegungen einer

Tab. 1: Didaktische Ansätze in der Erwachsenenbildung

	Bildungs-theoretisch-kritische Ansätze	Identitäts-theoretische Ansätze	Konstrukti-vistische Ansätze	Kritisch-pragmatische Ansätze	Tranformative Ansätze
Menschen-bild	Entwickelte Persönlichkeit	Individualisierung	Kommunikations-partnerInnen	Handlungsfähiges Subjekt	Gesellschaftlich handlungsfähige, entwickelte Persönlichkeit
Gesellschaftsbild	Demokratie	Modernitätskrise	Erlebnisgesellschaft	Demokratie	Demokratie
Theoretischer Bezug	Bildungstheorie/ Kritische Theorie	Symbolischer Interaktionismus	Konstruktivismus	Kritische Psychologie/ Kritische Theorie/ Pragmatismus	Bildungstheorie/ Kritische Theorie/ Theorie des kommunikativen Handelns
Zielsetzungen	Aufklärung/ Bildung	Biographizität	Kreativität	Subjektiver Weltaufschluss	Aufklärung/ Bildung/ Weltaufschluss
Lernen	Weltbegreifen: Verstehen der Dialektik von Theorie und Praxis	Reflexion	Erleben	Aneignen	Aneignen und Weltbegreifen; gesellschaftliche Handlungs-fähigkeit
Lehren	Erschließen	Beobachten	Anregen/ Ermöglichen	Partizipation/ Kooperation/ Vermittlung	Erfahrung/ Partizipation/ Kooperation/ Vermittlung
Inhalte	Gesellschaftliche Schlüsselfragen	Generative Themen	Soziokultur	Subjektiv begründete Schlüsselfragen und ihr gesell-schaftlicher Bezug	Gesellschaftliche Schlüsselfragen und ihr individuell begründeter Bezug
Rolle der Lehrenden/ Vermittelnden	Vermittelnde	DeuterInnen	ErmöglicherInnen	Vermittelnde	Vermittelnde/ ModeratorInnen

Quelle: Eigene Darstellung adaptiert und erweitert nach Siebert 2003, S. 88; Faulstich/Zeuner 2010, S. 31f. (red.bearb.)

„Vermittlungsdidaktik“, in der einerseits die Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts und dessen Begründungen für das Lernen eine Rolle spielen (siehe Faulstich/Ludwig 2004; Faulstich 2013). Andererseits wird nicht von einer uneingeschränkten Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden ausgegangen. Vielmehr wird es als Aufgabe der Lehrenden gesehen, das von Holzkamp geforderte subjektorientierte, expansive Lernen in Lehr-Lernprozessen aktiv zu unterstützen.

Ende der 1980er Jahre entwickelte der Amerikaner Jack Mezirow das Konzept des „transformative learning“, das er als eine theoretische Begründung der Erwachsenenbildung insgesamt verstand (vgl. Mezirow 1991, S. XII). Es kann aber auch als Grundlage für Überlegungen zu einem didaktischen Handeln in der Erwachsenenbildung herangezogen werden, welches transformative Lernprozesse Erwachsener begleiten und unterstützen will (vgl. Zeuner 2012, S. 100). Lernen in der Erwachsenenbildung soll zu einer Transformation der Person führen, um sie zu befähigen, autonom zu handeln und kritik- und urteilsfähig zu werden mit dem Ziel, die eigene Umwelt und die Gesellschaft zu gestalten (vgl. Mezirow 1997, S. 7f.). Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an bildungstheoretisch-kritische Positionen der Erwachsenenbildung der 1960er und 1970er Jahre in Deutschland.

Didaktik: Abhängigkeiten

Unabhängig von der theoretischen Verortung didaktischer Ansätze und ihren konkreten Zielsetzungen lassen sich übergreifende Faktoren bestimmen, die bei ihrer Ausformulierung bestimmend sind. Sie beeinflussen das konkrete didaktische Handeln direkt, sind veränderbar und sollten daher jeweils antizipativ berücksichtigt werden:

- Prämissen didaktischen Handelns (Anthropologie, Psychologie, Sozialisation)
- gesellschafts- und bildungstheoretische Implikationen
- bildungspolitische und institutionelle Kontexte (vgl. Lehner 1989, S. 31).

Die theoretischen Bezüge, Zielsetzungen und das Verständnis von Lehren und Lernen werden in ihren Dimensionen in Tabelle 1 verdeutlicht. Diese Darstellung didaktischer Ansätze zeigt ihre Abhängigkeit von bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen, der Rezeption von Nachbarwissenschaften, den individuellen Interessen der Forschenden und PraktikerInnen sowie von gesellschaftlichen/bildungspolitischen Interessen, wobei verschiedene didaktische Ansätze/Konzepte/Modelle gleichzeitig existierten und existieren. – Es handelt sich um eine Auswahl; andere Ansätze wurden diskutiert, haben aber langfristig in der Erwachsenenbildung weniger Bedeutung gehabt (vgl. Siebert 2003, S. 88) oder werden aktuell in die Debatte eingebracht, wie beispielsweise eine neurowissenschaftlich begründete Didaktik (siehe Heckmair/Michl 2013).

Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“ als Thema der Politischen Bildung

Oskar Negt stellte Mitte der 1980er Jahre seine Konzeption „Gesellschaftliche Kompetenzen“ als einen inhaltlichen Ansatz für eine kritische politische Bildung vor, den er im Laufe der Jahre weiterentwickelte. Da die Konzeption aber keine Vorschläge für konkretes didaktisches Handeln beinhaltete, wurde von 2003 bis 2005 im Rahmen eines europäischen Grundtvig-Projekts im Sokrates-Programm hierzu ein methodisch-didaktisches Konzept entwickelt (siehe Zeuner 2004; Zeuner et al. 2005; Zeuner 2011).[1]

In der Zusammenarbeit von zehn Einrichtungen aus fünf europäischen Ländern entstand damit etwas Neues: Der Einbezug international-vergleichender, interkultureller Aspekte in das didaktisch-methodische Konzept erweiterte das inhaltliche Spektrum Negts „Gesellschaftlicher Kompetenzen“.

1 Beteiligt waren die folgenden Institutionen: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung (koordinierende Einrichtung) (D); Universität Roskilde (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (D); Universität Klagenfurt (AT); Universität Wien (AT); Bildungshaus des Landes Steiermark, Schloß Retzhof (AT); Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland (LV); Europäische Akademie der Stiftung Kreisau für internationale Verständigung (PL). (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

Ursprung: emanzipative Arbeiterbildung

Grundlage der Konzeption „Gesellschaftliche Kompetenzen“ und in gewisser Weise ihr theoretischer Unterbau ist Oskar Negts Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (siehe Negt 1975 [1968]). Die Konzeption verstand sich einerseits als Theorie emanzipatorischer Arbeiterbildung, andererseits beinhaltet sie didaktische Prinzipien für die Arbeiterbildung, welche in den 1970er und 1980er Jahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert wurden (siehe Brock 1999). Ausgangspunkt waren Überlegungen zur Gestaltung der Gesellschaft durch die Gewerkschaften und die Arbeiterschaft, welche im Sinne einer humanen, gerechten und gelebten Demokratie umgestaltet und weiterentwickelt werden sollte (zur Begründung und Entwicklung des Ansatzes siehe Brock 1999; vgl. Negt 2010, S. 220-222 u. S. 265-275). Die Konzeption sollte *„Ideen einer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickeln, die in der Kritik der herkömmlichen pragmatischen Funktionärsbildung den Emanzipationsgedanken von Funktionswissen und politischer Bildung ins Zentrum rückte“* (Negt 2010, S. 268).

Unter Politischer Aufklärung versteht Negt die Fähigkeit der ArbeiterInnen, gesellschaftliche Bedingungen in ihren Zusammenhängen zu analysieren und sie zu interpretieren, sowie die Fähigkeit, Ursachen gesellschaftlicher Missstände zu erklären und Strategien zu entwickeln, um Zustände zu verändern. Unter Anwendung des „exemplarischen Prinzips“ sollen Lernende dazu befähigt werden, *„analytisch-wissenschaftliche Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen“* (Negt 1975, S. 29) zu übersetzen, *„durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann“* (ebd.).

Der Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ wurde von Negt unabhängig von dem gleichzeitig in der schulischen Didaktik entwickelten Konzept des „exemplarischen Lernens“ entwickelt. In der Konzeption von Negt geht es nicht nur darum, aus einem Fall allgemeine Regeln abzuleiten, oder die Stofffülle zu reduzieren, was den schulischen Ansatz auszeichnet. Sondern er will in einem Beispiel etwas „Ganzes“ in seinem soziologischen Zusammenhang sehen und damit soziologisches Denkvermögen (soziologische Phantasie) schulen: *„‚Ganzes‘ in diesem veränderten Sinn ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension. ‚Einzelnes‘ der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen soziologische Tatbestand“* (ebd., S. 29). Das Exemplarische wird abgeleitet aus der Erfahrung der Lernenden und ist damit unverzichtbarer Ansatzpunkt für Lernprozesse: *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den [sic] inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen [sic] des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (ebd., S. 97).

Der zweite Ansatz in Negts Konzeption bezieht sich auf die Entwicklung soziologischer Phantasie durch Bildungsprozesse. Unter Rückgriff auf die Idee des soziologischen Denkvermögens, die der amerikanische Soziologe C. Wright Mills entwickelt hatte, versteht Negt darunter die *„Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen, durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann, […] [die] so zum Kardinalproblem einer exemplarischen Bewusstseinsbildung Erwachsener [wird]“* (Negt 2010, S. 273).

Die Besonderheit der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ liegt darin, Lernen nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen zu verstehen (und damit dessen instrumentellen Charakter zu betonen), sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation zu begreifen (und damit dessen politischen Charakter hervorzuheben). Lernen als sozialer Prozess beruht auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, die ihre Lerninteressen definieren, sich Wissen aneignen, reflektieren und in der Praxis anwenden.

Theoretische Begründung

Die Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ entwickelte Negt in den 1980er Jahren inhaltlich weiter. Ausgangspunkt seiner Argumentation war die Beobachtung einer gesellschaftlichen Krise, die er auf das Erstarken des Konservativismus in Politik und Gesellschaft zurückführte und als Entkollektivierung der Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer charakterisierte (vgl. Negt 1986, S. 34). Die daraus resultierende Orientierungslosigkeit konnte seiner Meinung nach nur durch kritische Bildungsprozesse überwunden werden. Im Rahmen gewerkschaftlicher und politischer Bildungsarbeit sollten „Gesellschaftliche Kompetenzen“ vermittelt werden, damit Menschen lernen, sich zu orientieren, sie Standpunkte entwickeln und zu Formen des solidarischen und kollektiven Handelns kommen. *„Denn ich war überzeugt, dass exemplarisches Erfahrungslernen [...] unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auch Argumente und Methoden anbieten kann für die Begründung einer umfassenden politischen Bildung, welche die inzwischen zerfaserten und separierten Qualifikationen in einem erneuerten Bildungsbegriff integrieren kann“* (Negt 2010, S. 221).

Inhaltliche Ausgestaltung

Die Genese der Konzeption „Gesellschaftlicher Kompetenzen“ erstreckte sich über mehrere Jahre und erfuhr einige Änderungen bzw. Erweiterungen. In aktuellen Veröffentlichungen Negts werden als Gesellschaftliche Kompetenzen folgende Kompetenzen berücksichtigt:

- Identitätskompetenz
- Historische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz.[2]

Die Aneignung „Gesellschaftlicher Kompetenzen“ zielt Negt zufolge darauf, die personale Entfaltung der Menschen zu unterstützen, damit sie sich neben den notwendigen beruflichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten Kompetenzen aneignen, die ihren persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Handlungsspielraum erweitern. Dies soll über die Aneignung von Kompetenzen erreicht werden, die den Menschen dabei helfen, *„Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“* (Negt 1993, S. 662).

Die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ soll dazu beitragen,

- gesellschaftliche (Lebens-)Bedingungen zu erkennen und zu erklären.
- Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen zu verstehen.
- diese Verhältnisse auf der Grundlage eines erweiterten Urteilsvermögens zu kritisieren.
- im Sinne von Utopiefähigkeit Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne einer fortschreitenden Demokratisierung zu entwickeln.

Ziel der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist es also einerseits, politisch interessierten Personen Möglichkeiten der Wissensaneignung zu eröffnen, andererseits soll die Beschäftigung mit ihnen zu Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und zur Entwicklung eines politischen Standpunktes führen. *„Es ist ausdrücklich zu betonen, dass es sich bei den von mir formulierten Kompetenzen nicht um eine willkürliche Auswahl handelt, sondern um eine spezifisch objekt- und gegenstandbezogene Ausdifferenzierung, dass der praktische Wahrheitsgehalt jedoch überwiegend in der Stiftung von Zusammenhang besteht“* (Negt 2010, S. 222).

Didaktische Konzeption eines Curriculums für „Gesellschaftliche Kompetenzen“

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf die vorne in Tab. 1 aufgelisteten Dimensionen (Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden) die didaktisch-methodisch begründete Entwicklung

2 Die inhaltliche Darstellung der Kompetenzen findet sich in Negt 1993, 1998 u. 2010.

des Curriculums für die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ vorgestellt.[3] Zielsetzung war es, zu den sechs von Negt eher abstrakt formulierten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ (Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Technologische Kompetenz, Ökologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz) Lern- und Arbeitsbücher zu entwickeln, die sowohl in Präsenzveranstaltungen der politischen Bildung eingesetzt werden als auch für das Selbststudium – allein oder in Studienzirkeln – genutzt werden können. Das Curriculum sollte den Lernenden Möglichkeiten eröffnen, gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen Perspektiven und Wege von Veränderung zu reflektieren, zu erproben und durchzusetzen.
Ausgangspunkt der Curriculum-Entwicklung waren Grundannahmen wie „Subjektorientierung“ und „Teilnehmerorientierung“.[4] Die lerntheoretische Begründung bezog sich einerseits auf das von Negt bereits für die Arbeiterbildung in den 1960er Jahren formulierte Prinzip der „soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens“ (siehe Negt 1975). Andererseits beruhte das methodisch-didaktische Konzept auf Überlegungen der Theorie des transformativen Lernens, in dem Aktions- und Handlungsaspekte einen besonderen Stellenwert bekommen.

Für die didaktische Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ wurde der kritisch-konstruktive Stil herangezogen.[5] Dieser greift Gedanken der kritischen Erziehungstheorie auf und setzt als notwendige Dimensionen die Idee der Selbstverwirklichung des Subjekts und die Berücksichtigung geschichtlich-gesellschaftlicher Bedingungen voraus, um die Lernzielpartizipation der Teilnehmenden zu ermöglichen (vgl. Breloer 1980, S. 47). Das Konzept versucht, vorhandene didaktische Ansätze zu integrieren, soweit sie die Subjektrolle der Lernenden berücksichtigen.

Kennzeichnend für das Curriculum zu Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist, dass der zugrunde gelegte didaktische Ansatz keine „Reinform“ ist, sondern Ansätze einer bildungstheoretisch und einer transformativ begründeten Didaktik kombiniert und auf Erklärungen und auf Elemente eines subjektorientierten Lernansatzes zurückgreift.

Nachfolgend werden, wie bereits angekündigt, Menschenbild, Gesellschaftsbild, theoretischer Bezug, Zielsetzung, Lernen, Inhalte und Rolle der Lehrenden des Curriculums für die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ kurz vorgestellt.

Menschenbild

Ausgangspunkt ist ein kritisch-theoretisch und bildungstheoretisch begründetes Bild des Menschen, der sich durch Bildung zu einer individuell und gesellschaftlich handlungsfähigen mündigen Person entwickelt, die über Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit verfügt.

Die Aneignung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ soll Lernenden Orientierungen eröffnen. „Gesellschaftliche Kompetenzen“ zielen nicht darauf, einen fest definierten Wissenskanon zu vermitteln, sondern unterstützen die Lernenden dabei, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik im Zusammenhang und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben. Negt stellte dazu die Frage: *„Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurechtfinden kann, dass seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern dass seine Autonomie vergrößert wird?“* (Negt 1986, S. 35).

3 Eine exemplarische, ausführliche und inhaltsbezogene Darstellung eines Curriculums zur „Gerechtigkeitskompetenz“ findet sich in Zeuner 2011, S. 22ff.

4 „Teilnehmerorientierung“ heißt, die Perspektiven der Teilnehmenden in Lehr-/Lernprozessen in Bezug auf ihre Lerninteressen, Erfahrungen und Erwartungen ernst zu nehmen und sie in die Planung und Durchführung von Veranstaltungen mit einzubeziehen, womit *„eine Konzentration auf den Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses erfolgt ist“* (Breloer 1980, S. 21). Ausgangspunkt sind anthropologische Überlegungen, die erwachsene Menschen als mündige und urteilsfähige Personen verstehen, die fähig sind, ihre eigenen Interessen auch in Bezug auf Bildungs- und Lernprozesse zu artikulieren.

5 Im Rahmen des Konzepts der „Teilnehmerorientierung“ wurde zwischen unterschiedlichen Stilen für Vermittlung und Aneignung differenziert, die sich vor allem hinsichtlich der Reichweite der Entscheidungs- und Eingriffsmöglichkeiten für die Teilnehmenden und der jeweiligen Rolle der Lehrenden unterscheiden: zwischen dem kooperativen Stil, dem funktionalistischen Stil und dem kritisch-konstruktiven Stil (vgl. Breloer 1980, S. 34ff.).

Gesellschaftsbild

Wichtigster Bezug der Konzeption der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist die Demokratie. Negt sieht sie als Ausgangs- und Bezugspunkt. Die „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ sollen dazu beitragen, dass die Lernenden sich mit Prinzipien der Demokratie auseinandersetzen, aber auch verstehen, dass ihre jeweiligen aktuellen Ausprägungen von Menschen gemacht wurden und veränderbar sind. Herrschende Zustände werden der Kritik unterzogen und über notwendige Veränderungen soll nicht nur nachgedacht werden, sondern sie sollen auch handelnd umgesetzt werden. *„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss [...]. Und solch ein Lernprozess ist ohne praktische Übung in solidarischer und kooperativer Mitbestimmung in allen Lebensbereichen nicht möglich. Darin liegt die Substanz einer zukunftsfähigen Zivilgesellschaft.* Nur als Lebensform hat die Demokratie eine Chance“ (Negt 2010, S. 515; Hervorh. im Original).

Theoretischer Bezug

Der Bezug auf Positionen der kritischen Bildungstheorie, der Kritischen Theorie und der Theorie des kommunikativen Handelns spiegelt sich sowohl im Bildungsbegriff, den Negt als Ziel der Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ definiert, als auch in Bezug auf grundsätzliche Überlegungen zur historischen Einbettung aktueller Entwicklungen. Es geht darum, soziale und politische Verhältnisse in Abhängigkeit von menschlichem Handeln zu begreifen und die damit verbundenen Interessen und Machtverhältnisse zu reflektieren.

Zielsetzung

Ziel der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ ist die langfristige Befähigung der Menschen zu selbstbestimmter und selbstorganisierter politischer Bildung und Handlungsfähigkeit. Es geht um die Entwicklung der Persönlichkeit und der Individualität im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung und Praxis sowie um Unterstützung bei der Bewältigung der Lebens- und Arbeitssituation. Durch soziologisches Denken soll die schöpferische Phantasie angeregt und sollen Möglichkeiten des alternativen Denkens befördert werden. Damit soll das aktuell vorherrschende zerfaserte, häufig nur punktuelle Lernen, das keine Zusammenhänge erkennen lässt, überwunden werden. Von entscheidender Bedeutung ist für Negt, welche Ziele der angestoßene Bildungsprozess verfolgt: *„Orientierung und Kompetenz, Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“* (Negt 1998, S. 58).

Lernen

Zielsetzung des Lernens ist Aneignung und Weltbegreifen und die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Durch die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, die über die Identitätskompetenz eine Verbindung zwischen dem Subjekt, seinen Erfahrungen, Einstellungen, seinem Selbstbild und der äußeren Welt herstellen, ist das Grundprinzip des Lernens die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit. Erst dies ermöglicht dem Lernenden *„die bewusste Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den Interessen des lernenden Subjekts und der Objektwelt“* (Negt, 2010, S. 215).

Lehren

Im Mittelpunkt eines didaktischen Ansatzes stehen Fragen zum Lehren oder Vermitteln von Inhalten. Im Rahmen der didaktischen Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ in Curricula nehmen Überlegungen zum Methodenbezug einen breiten Raum ein. Um dem Anspruch der theoretisch begründeten inhaltlichen Zielsetzungen der Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit durch die Auseinandersetzung mit den „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ gerecht zu werden, wurden mehrere bekannte didaktische Konzepte herangezogen und in der methodischen Aufbereitung der Kompetenzen miteinander verknüpft. Hier wird sichtbar, dass

Methoden nur in Bezug auf Inhalte sinnvoll ausgewählt werden können und die Zusammenhänge, die innerhalb des didaktischen Dreiecks zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden über Interaktion erzeugt werden, antizipativ berücksichtigt werden müssen.

Ausgangspunkt des didaktisch-methodischen Ansatzes ist das von Negt bereits für die Arbeiterbildung entwickelte Prinzip des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. Die Erfahrungen und das Interesse der Lernenden sind Grundlage der Lernprozesse, auf denen die Vermittlung und Aneignung von Lerninhalten aufbaut. *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen[,] und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (Negt 1975, S. 97). Als pädagogische Theorie verstanden heißt dies, die reflektierende und ästhetische Urteilskraft auszubilden und damit Lernende zu befähigen, aus dem Besonderen das Allgemeine zu erklären. Soziologische Phantasie ist eine soziologische Denkweise, die die Lernenden befähigen soll, strukturelle Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte, den unmittelbaren Interessen und Wünschen, Perspektiven und Hoffnungen zu erkennen und in einer Weise zu verarbeiten, dass gesellschaftspolitisches Handeln als Möglichkeit individuellen Engagements zu begreifen ist.
Diese Prämissen spiegeln sich auch in den beiden anderen Ansätzen, die zur didaktisch-methodischen Umsetzung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ gewählt wurden. Dabei handelt es sich erstens um das von dem Erziehungswissenschafter Wolfgang Klafki in den 1960er Jahren entwickelte Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik (siehe Klafki 1996), das von der Formulierung sogenannter „Schlüsselprobleme“ ausgeht. Diese wurden von ihm inhaltlich definiert und entsprechen teilweise denen von Negt. Interessanter für die Curriculum-Entwicklung als ein Vergleich der Inhalte waren Dimensionen, die nach Klafki in einem Schlüsselproblem enthalten sein müssten. Danach müssten für Schlüsselprobleme, aus denen ein Bildungswert gewonnen werden kann, folgende Fragen beantwortet werden können:

- 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)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?
- Exemplarische Bedeutung: Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema erschlossen werden? Das heißt, sind die gewonnenen 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?

Zweitens wurden die im Rahmen der Curriculum-Entwicklung konzipierten Arbeits- und Studienhefte in Anlehnung an das von dem Brasilianer Paulo Freire stammende Konzept der „Pädagogik der Unterdrückten“ (siehe Freire 1978) methodisch nach dem Dreischritt „Sehen, Urteilen, Handeln“ aufgebaut.

1. Naives Bewusstsein – „Sehen“
2. Kritisches Bewusstsein – „Urteilen“
3. Kritische Praxis – „Handeln“

Idee von Freire ist es, in Schritt eins die Fähigkeit zu entwickeln, Dinge/Sachverhalte zu sehen und zu verstehen, um dann Zusammenhänge zu erkennen und sie in ihren Ursachen und Wirkungen erklären und beurteilen zu können, also Erkenntnis zu gewinnen (Schritt zwei). Im dritten Schritt sollen diese neuen Erkenntnisse in politisches Handeln umgesetzt werden. Ausgangspunkt der Erklärung der Kompetenzen sind jeweils exemplarische Beispiele (nach Freire: „critical issues“; „controversial topics“), über die die Lernenden diesen Prozess nachvollziehen sollen.

Ziel des didaktisch-methodischen Ansatzes ist es folglich, bezogen auf den inhaltlichen Rahmen von Negts „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, Menschen Wissen über Schlüsselprobleme (im Sinne von Klafki) zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln. Grundsätzlich geht es darum, aus spezifischen Beispielen, die sich auf Erfahrungen der Lernenden beziehen, allgemeine Prinzipien abzuleiten, um damit zu vertiefter Urteilsfähigkeit zu gelangen. Wesentliche Erweiterung der früheren Ansätze („aus Erfahrung zu lernen“) ist bei Negt der Bezug zur Soziologie, deren Erkenntnisse in die Diskussion und Interpretation der Beispiele aufgenommen werden sollen, um relevante Strukturen und verallgemeinerbare Interpretationen und politische Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten abzuleiten.

Inhalte

Abgeleitet aus den didaktisch-methodischen Vorüberlegungen und Inhaltsbezügen erhielten die im Rahmen der Curriculum-Entwicklung konzipierten Studienhefte jeweils die folgende Struktur (siehe Zeuner et al. 2005):

- Kapitel 1: Einleitung in die Thematik der gesellschaftlichen Kompetenzen und Überblick über den Stand der Diskussion zu gesellschaftlichen Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Ländern
- Kapitel 2: Inhaltliche Darstellung der jeweiligen Kompetenzen einschließlich der Handlungsvorschläge
- Kapitel 3: Arbeitsmaterialien; weiterführende wissenschaftliche, literarische, journalistische Texte zur jeweiligen Kompetenz
- Kapitel 4: Lern- und Aneignungsstrategien zur Unterstützung der Lern- und Lehrkompetenzen der AdressatInnen und ModeratorInnen (Propädeutikum)
- Kapitel 5: Literatur und Lese- bzw. Aneignungsanregungen; Verweise auf weiterführende Literatur/Datenbanken/Audio-Videomaterial
- Kapitel 6: Glossar zu den wichtigsten im Text verwendeten Begriffen

Den Lernenden soll so die Möglichkeit zum Wissenserwerb zu bestimmten Themen eröffnet werden. Sie werden angeregt, ihre eigenen inhaltlichen Interessen zu entwickeln, indem die Themen aus verschiedenen Perspektiven vorgestellt werden. Die weiterführenden Literatur- und Materialhinweise sollen sie dabei unterstützen, die in den Themen enthaltenen Widersprüche aufzudecken und über eine Auseinandersetzung mit ihnen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Gleichzeitig werden Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Beteiligung aufgezeigt.

Rolle der Lehrenden

Die Rolle der Lehrenden steht nicht im Mittelpunkt der Entwicklung der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“, aber sie wird von Negt insofern reflektiert, als er sie zu SachwalterInnen der Lernenden macht, indem sie die „Verantwortung für den Zusammenhang“ als Lernprinzip übernehmen (vgl. Negt 2010, S. 209). Dies bedeutet, dass sich die Lehrenden im Sinne der „Teilnehmerorientierung“ sowohl den Lernenden als auch den Inhalten und deren Vermittlung verpflichtet sehen. Die Lehrenden haben keine neutrale Rolle als ModeratorInnen von Lernprozessen, sondern sind gefordert, inhaltlich Stellung zu beziehen und das Lehr-Lerngeschehen didaktisch-methodisch entsprechend den curricularen Vorüberlegungen zu gestalten, um den Lernenden Wege der Orientierung und der Aneignung zu eröffnen, die zu einem erweiterten Urteils- und Handlungsvermögen führen.

Resümee

Die Darstellung des Theorie-Praxis-Bezugs zwischen Didaktik, Methodik und einem konkreten Umsetzungsbeispiel in diesem Beitrag sollte zeigen, dass didaktische Ansätze nicht beliebig sind, sondern in ihrer Anwendung abhängig sind von äußeren Faktoren, aber auch von Einstellungen und Zielsetzungen der Lehrenden und Lernenden.
Am Beispiel der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ sollte verdeutlicht werden, dass begründetes

didaktisches Handeln nicht obsolet geworden ist. Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt darin, dass sich Lernende die Inhalte zwar auch selbstorganisiert aneignen können, dass aber das weitergehende Ziel solidarischen und politischen Handelns für die Gesellschaft kollektiver Anstrengungen bedarf – also auch kollektiver Lernprozesse.

Zweitens sollte gezeigt werden, dass man sich in der Erwachsenenbildung trotz der Diskussionen um die Entgrenzung des Lernens, um selbstorganisiertes Lernen oder neue Lernkulturen nicht über bestehende Problemlagen hinwegtäuschen sollte: Weder ist jeder Inhalt für selbst-organisierte Aneignung geeignet, noch wollen oder können alle Menschen erfolgreich und subjektiv zufriedenstellend selbstorganisiert lernen, wie Christiane Schiersmann feststellt: *„In Bezug auf die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen […] belegt die je nach Bevölkerungsgruppe unterschiedlich ausgeprägte Selbststeuerungskompetenz die Notwendigkeit für die Weiterbildungspraxis, sich weiterhin um differenzierte pädagogische Arrangements zu bemühen, die möglichst viele Anregungen zum selbstgesteuerten Lernen beinhalten. […] Es wird noch mehr Phantasie dahingehend zu entwickeln sein, wie die Erweiterung einer gering ausgeprägten Selbststeuerungskompetenz, die auf langjährigen biographischen Lernerfahrungen basiert, angeregt werden kann“* (Schiersmann 2006, S. 22).

Literatur

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.

Bilger, Frauke (2013) unter Mitarbeit von Alexandra Strauß und Luisa Stock: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht 2013. Bonn: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf [Stand: 2013-09-10].

Breloer, Gerhard (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Hans/Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8-112.

Bremer, Helmut (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V./Bothe, Joachim (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 5. Münster: Waxmann, S. 89-105.

Brock, Adolf (1999): Soziologische Phantasie, exemplarisches Lernen. Arbeit – Kompetenzen – Perspektiven. Zu Oskar Negts Grundpositionen zur Arbeiterbildung und politischen Bildung. In: Lenk, Wolfgang/Rumpf, Mechthild/Hiber, Lutz (Hrsg.): Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag. Hannover: Offizin, S. 461-473.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 39. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Flechsig, Karl-Heinz (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. (GdW-PH). Bd. 2, Abschnitt 5.10., S. 1-14.

Freire, Paulo (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. Augsburg: Ziel.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lehner, Martin (1989): Didaktik und Weiterbildung. Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meueler, Erhard (2011): Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-997.

Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: Cranton, Patricia (Hrsg.): Transformative Learning in Action: Insight from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education 74, S. 5-12.

Negt, Oskar (1975 [1968]): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (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 4/5, S. 32-44.

Negt, Oskar (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 11, S. 657-668.

Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-44.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Raapke, Hans-Dietrich (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-32.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schüßler, Ingeborg (2012): Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und didaktische Prinzipien. In: Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 131-151.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Weiterbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4., erw. und aktual. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, Horst (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, S. 9-17.

Weitsch, Eduard (1920): Grundfragen der Volkshochschulmethode. Jena: Eugen Diederichs.

Zeuner, Christine (2004): Entwicklung „zukunftsfähiger Kompetenzen". In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 54, S. 154-163.

Zeuner, Christine et al. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. 6 Studienhefte erstellt im Grundtvig 1 – Projekt (110622-CP-1-2003-1-DE-Grundtvig-G1) im Rahmen des Socrates Programms der Kommission Bildung und Kultur der Europäischen Union. Flensburg 2005. Online im Internet: http://www.hsu-hh.de/zeuner/index_o3RBEFQKMp7s3elZ.html [Stand: 2013-10-08][6].

Zeuner, Christine (2011): Didaktik und Methodik – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? In: The Dark Side of Lifelong Learning Vol. 3. Strobl 2012. Online im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/Zeuner_2011.pdf [Stand: 2013-06-03].

Zeuner, Christine (2012): „Transformative Learning": Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-104.

6 Der angegebene Link führt zur Projektseite, wo die Studienhefte zu den einzelnen Gesellschaftlichen Kompetenzen unter unterschiedlicher AutorInnenschaft als PDF-Dateien zum Download verfügbar sind. Christine Zeuner ist Mitautorin aller sechs Studienhefte und wurde deshalb stellvertretend für alle AutorInnen genannt.

Foto: k. K.

Prof.in Dr.in Christine Zeuner

zeuner@hsu-hh.de
http://www.hsu-hh.de
+49 (0)40 6541-2796

Christine Zeuner ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, TeilnehmerInnenforschung und Lehr-Lernprozesse im Erwachsenenalter.

Development and Implementation of a Didactic Concept for Political Education

Oskar Negt's „social competences"

Abstract

This article describes the development and implementation of a didactic concept for political education based on a concept by Oskar Negt developed in the 1980s. The goal was to develop textbooks and workbooks for what Negt abstractly referred to as "social competences" that could be used in the classroom for political education and for self-study. The article analyses in depth the historical origins and reasons behind Negt's concept and considers the definitions, references, goals and dependencies of didactic action in adult education. The focus is primarily on the following dimensions: the idea of humanity, the idea of society, theoretical reference, goals, content and the role of teachers. This depiction of the relationship between theory and practice in didactics, methodology and one concrete example of implementation demonstrates that didactic approaches are not random, but – when employed – are independent of outside factors as well as the teachers' and learners' attitudes and goals.

Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Martin Lehner

Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung.
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, Andragogik, Inhaltlichkeit, Ermöglichungsdidaktik, Aneignungsdidaktik, inhaltliche Transformationsprozesse, autodidaktisches Lernen, Lernhandlungen, Lernergebnisse, Konstruktivismuskritik

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag lenkt den Blick auf eine aus dem didaktischen Diskurs nahezu verschwundene Kernaufgabe didaktischen Handelns: die Vermittlung zwischen Thema und Lernenden. Muss eine Vernachlässigung des Zusammenhangs zwischen den Inhalten und den lernenden Erwachsenen nicht unweigerlich zu einem Bedeutungsverlust der Profession selbst führen? In einer sorgsamen und fundierten Zusammenschau von Vergangenheit und Gegenwart wird dem Verschwinden dieses Eckpfeilers didaktischen Handelns nachgespürt und werden zahlreiche WissenschafterInnen wortwörtlich genommen. Konstruktivistische Ansätze (Ermöglichungsdidaktik, Aneignungsdidaktik) werden kritisch gesichtet und inhaltliche Transformationsprozesse ob ihrer Bedeutung neu bewertet. Letztlich denkt der Beitrag eine stärkere Inhaltsorientierung, eine „neue Inhaltlichkeit“ an und propagiert, dass Inhalte und der vermittelnde Umgang mit Inhalten (wieder) Kernelemente didaktischen Handelns werden müssen. Zudem gäbe es didaktisch relevante Wechselwirkungen zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten und bedürfe die Didaktik der Erwachsenenbildung eines inhaltsorientierten Segments.

Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Martin Lehner

Eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung einer Didaktik der Erwachsenenbildung, die auch die Frage nach der Legitimation professionellen Handelns beantwortet, muss zu einer stärkeren Inhaltsorientierung führen. Wiewohl dieses Ansinnen derzeit noch befremdlich wirken muss, denn es fordert auch dazu auf, die Aufmerksamkeit stärker als bislang auf Sachstrukturen zu richten.

Ausgangslage

Inhaltsfragen wird in der gegenwärtigen Didaktik der Erwachsenenbildung ein geringer Stellenwert beigemessen: *„Über die Frage nach dem ‚Wie' des Lernens und der Frage, wer lernt, ist in den vergangenen Jahren die [Frage] nach dem ‚Was' des Lernens fast in Vergessenheit geraten"* (Schiersmann 2007, S. 179), resümiert Christiane Schiersmann. Sigrid Nolda merkt an, dass das Wissen in und aus der Erwachsenenbildung insofern „verschwunden" sei, *„als es kaum noch als Bildungsinhalt und didaktische Vermittlungsaufgabe thematisiert"* (Nolda 2001, S. 101) werde. Und Jürgen Wittpoth konstatiert: *„An die Stelle einer ursprünglichen Lerninhalts- und Themen- ist also eine Situations- und Subjektorientierung getreten"* (Wittpoth 1997, S. 64f.).[1]

Die Inhaltlichkeit in der Didaktik – sowohl hinsichtlich der Auswahl als auch hinsichtlich der Vermittlungsproblematik – ist nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion ein wenig beachteter Gegenstand, sondern auch in den Selbstbeschreibungen von Institutionen der Erwachsenenbildung. Wissen ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung *„offensichtlich eine zu vernachlässigende Größe, wird gewissermaßen schamhaft nebenbei erwähnt oder am liebsten verschwiegen. Typisch sind Formulierungen wie ‚Es geht nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern um…' und hier folgen Begriffe wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten u.Ä."* (Nolda 2001, S. 101). Im Gegensatz zu diesem ausgesprochen defensiven Umgang mit Wissen in der Erwachsenenbildung steht die Thematisierung von „Wissen" in Politik, Wirtschaft und Medien. Es ist die Rede von einer Wissens- und Informationsgesellschaft, wobei der Begriff „Wissen" inzwischen zur entpräzisierten, allerdings stets positiv besetzten „Wärmemetapher" geworden ist (vgl. ebd., S. 103).

Indem *„Fragen der Bestimmung, Strukturierung und Darlegung von Bildungsinhalten von der andragogischen Forschung weder kategorial noch empirisch bearbeitet werden"* (ebd., S. 101), bleibt eine der Kernaufgaben didaktischen Handelns, die Vermittlung zwischen Thema und Lernenden, *„weitestgehend unbegriffen"* (Haberzeth 2010, S. 69). Hermann J. Forneck vermutet, *„dass mit dieser didaktischen Dekonstruktion ein professioneller*

1 Durchaus bemerkenswert ist, dass eine ähnliche Problembeschreibung bereits in den 1970er Jahren von Hans Tietgens vorgenommen wurde: *„Was mit den Inhalten im Unterricht geschieht, ist als eine drittrangige Frage angesehen worden. Für die Veränderung des Wissens auf dem Transport über mehrere Instanzen wurde wenig Sensibilität entfaltet"* (Tietgens 1975, S. 7).

Bedeutungsverlust verbunden ist. Die Profession hat nicht mehr die Verfügung über die Bestimmung der Inhalte und ihre Relationierung mit den Methoden des Lernens" (Forneck 2004, S. 9). Zudem bleibt der Zusammenhang zwischen den Inhalten und den lernenden Erwachsenen weitgehend ausgeblendet.

Inhalte in der andragogischen Didaktik: ein Rückblick

Wenn Hans Tietgens ein *„aufgrund der geschichtlichen Entwicklung gestörte[s] Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Wissensvermittlung"* (Tietgens 1975, S. 13) diagnostiziert, dann zielt diese Bemerkung wohl insbesondere auf die durch starke Momente von Alltagsweltorientierung geprägte Volksbildung der Zwischenkriegszeit und auf die seit den 1970er Jahren bestimmende didaktische Subjektorientierung.[2] In den 1950er und 1960er Jahren wurde den Inhalten – sicher auch aufgrund der Dominanz bildungstheoretischer Ansätze – in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen. Die „Didaktik und Methodik des Erwachsenenbildungs-Unterrichts" von Carl Artur Werner (1959) setzt einen deutlichen Akzent auf die kriterienorientierte Auswahl der Bildungsgüter. Ähnliches lässt sich für die „Inhalte der Erwachsenenbildung" von Franz Pöggeler (1965) konstatieren, wenngleich die Vorstellung objektiv gegebener Bildungsgüter von ihm relativiert wird: *„Erst wenn er [der Adressat; M.L.] sein persönliches Ja zu sagen vermag, wird aus dem bloßen Gegenstand ein Gut [...]. Zugleich wird aus dem bloßen Tradieren auch ein Aktualisieren; das Gut verliert, wenigstens momentan, seine reine Geschichtlichkeit und wird prinzipiell erfaßt"* (Pöggeler 1965, S. 10). Im Didaktik-Band des in den 1970er Jahren von Pöggeler konzipierten Handbuchs der Erwachsenenbildung (siehe Raapke/Schulenberg 1985) wurden noch Sachgebiete wie Mathematik, Englisch, Informatik und Elektronik behandelt; in neueren Handbüchern fehlen diese fachdidaktischen Spezialisierungen gänzlich.

Die oben angesprochene zunehmende didaktische Subjektorientierung seit den 1970er Jahren deutet sich bereits bei Hans Tietgens' und Johannes Weinbergs „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens" (1971) an, das zu Teilen als Auseinandersetzung mit den Einstellungen und Reaktionsmustern von KursteilnehmerInnen gelesen werden kann. Bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen wird dabei auf die Voraussetzungen der Lernenden abgehoben, um *„eine lerneffektive Beziehung zwischen Informationsgehalt bzw. Leistungsanspruch und Aufnahme- bzw. Verarbeitungsvermögen"* (Tietgens/Weinberg 1971, S. 203) sicherzustellen. Die Inhalte werden in dem Band zwar eher beiläufig angesprochen, doch findet sich immerhin noch ein Abschnitt über die didaktische Reduktion und Rekonstruktion, ein in der andragogischen Didaktik nur mäßig rezipiertes Verfahren zur Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten. Tietgens führt dies insbesondere auf das *„Spannungsverhältnis von Perspektivität des Lerninteresses und Eigengesetzlichkeit der Inhalte"* (Tietgens 1975, S. 16) zurück.

Inhalte in der andragogischen Didaktik: gegenwärtige Tendenzen

Sigrid Nolda nimmt an, dass das Bedürfnis, *„das Volksdenken bzw. das Alltags- und Erfahrungswissen als gleichberechtigt zu behandeln, [...] zu einer Vernachlässigung der mit Vermittlung fremden Wissens verbundenen Probleme geführt [hat], die noch heute wirksam ist. Während die Struktur des Alltagswissens detailliert behandelt wurde, schien die Struktur von Wissenschafts- und Fachwissen festzustehen"* (Nolda 2001, S. 106). Forneck schließt hier an und vermutet, Probleme der Vermittlung würden vornehmlich als solche der Interaktion und Kommunikation behandelt, nicht als solche der Inhaltlichkeit. Und weiter: *„Das Etwas, was zwischen Lernenden und Lehrenden verhandelt wird"* (Forneck 2004, S. 8), werde nicht reflektiert und komme von daher *„allzu oft in unkontrollierter Weise"* (ebd., S. 10) zur Geltung (vgl. Haberzeth 2010, S. 9).

2 Stellvertretend für die bewusste Abgrenzung von wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Inhalten in der Volksbildung soll eine Aussage Alfred Manns in „Von Ziel und Wegen der Volkshochschule" (1923) angeführt werden: *„Unterscheiden aber können wir die Bedeutungszusammenhänge der Wissenschaft von denen des Volksdenkens als ‚Ordnungen' gegenüber ‚Sinnhaltungen'. [...] Und so möchten wir sagen: das transzendentale Subjekt der Wissenschaft ist ‚das Ordnende', das des Volksdenkens ist das ‚Sinnhaltende'. Die Erschließung der Inhalte wird demzufolge erst durch Konkretion, Herausstellung aus gewußtem Lebenszusammenhang"* (Mann 1923, S. 46f.) möglich.

Hinsichtlich der didaktischen Theoriebildung nimmt Forneck weiter an, das Dreieck „Inhalte, Lernen, Lehren“ werde kontinuierlich aufgelöst, insbesondere durch die Subjekt-, Situations- und Gesellschaftsorientierung der letzten Jahrzehnte (vgl. Forneck 2004, S. 7). Der damit einhergehende Verzicht auf die Reflexion der Inhalte setze zugleich die Bedeutung des professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns herab. Mehr als der Konstruktcharakter von Wissen interessiere die ErwachsenenbildnerInnen die Aneignung durch die Lernenden. *„Diesem idealistischen Grundkonzept gilt die Übernahme von Vorgegebenem als so suspekt, dass es sie auch als Voraussetzung oder erste Stufe eines Lernprozesses nur ungern akzeptiert“* (Nolda 2001, S. 116). Möglicherweise geschieht dies auch, *„um den Lehrenden die vordergründig bescheidene, in gewisser Weise aber den eigentlichen ‚Lehrern' überlegene Rolle des Lernhelfers, Moderators, Beraters zukommen zu lassen“* (ebd.). Dies entspricht im Übrigen der historisch frühen „Tabuisierung des Lehrbegriffs“ in der Erwachsenenbildung (siehe Schlutz 1981).

Verstehen und Lernen werden als „unverwechselbare Subjektleistungen“ aufgefasst. Von daher gilt es *„als Ausweis von Professionalität, wenn es Lehrenden in unablässiger didaktischer, methodischer und sozial-emotionaler Bemühung gelingt, so zu Mittlern zwischen den Objekten und den Lerngegenständen zu werden, dass die Lernenden sich der zu erlernenden Sache interessiert zuwenden und sich andererseits die Lerngegenstände für die Lernenden erfolgreich aufschließen lassen“* (Meueler 2009, S. 975). Bei diesen Überlegungen spielen Fragen der methodischen Passung eine nicht unwichtige Rolle, so dass es nicht verwundert, wenn Fragen der Methoden- und Medienwahl in der andragogisch-didaktischen Diskussion seit geraumer Zeit eine bestimmende Position einnehmen (vgl. Haberzeth 2010, S. 21; Lehner 2012, S. 31).

Der *„Verlust inhaltlicher Konkretheit“* (Forneck 2004, S. 10) geht einher mit einer zunehmenden Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung. Wie Ludwig A. Pongratz anmerkt, besteht das didaktische Anliegen nicht darin, *„das verschachtelte In- und Gegeneinander von subjektiver Strukturbildung und Ausdifferenzierung von Gegenstandsbereichen aufzuklären, sondern Funktionszusammenhänge herzustellen und zu steuern. Während sich die Theorie kategorialer Bildung der ‚Innenseite' von Bildungsprozessen zuwendet, orientieren sich Kompetenz-Modelle an deren ‚Außenseite', an überprüfbaren Verhaltensweisen und Leistungen“* (Pongratz 2010, S. 115). Dies ist insofern bemerkenswert, als die verschiedenen Spielarten von Subjektivierung eher zu einer Ausblendung des subjektiv geprägten Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozesses führen denn zu einer Beschäftigung mit den diversen Aspekten der subjektiven Konstitution bzw. Transformation von Inhalten.

Die Inhaltslosigkeit konstruktivistischer Ansätze

Im didaktischen Binnenbereich lässt sich das Prinzip der Subjektorientierung – makrodidaktisch als AdressatInnen- und Zielgruppenorientierung, mikrodidaktisch als Situations- und Lebensweltorientierung – ansiedeln; gleichsam gehören die Tendenzen der Methoden- und Medienorientierung als auch der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung eher zu diesem Bereich. Parallel dazu gibt es eine generelle Tendenz, übergreifende didaktische Ansätze und Modelle zu postulieren und zu begründen, *„ohne dass jedoch versucht würde, sich systematisch stellenden didaktischen Problemen wie dem der Inhaltlichkeit anzunehmen“* (Haberzeth 2010, S. 69). Dazu zählen insbesondere subjektwissenschaftlich und konstruktivistisch inspirierte Positionen wie Rolf Arnolds Ermöglichungsdidaktik oder Horst Sieberts Rezeption des radikalen Konstruktivismus.

Die Ermöglichungsdidaktik in der Lesart Rolf Arnolds ist ohne ihre didaktische Antithese, die Vermittlungsdidaktik, nicht zu denken. Entgegen den angenommenen *„didaktischen Vermittlungsillusionen“* (Arnold 2007, S. 34) geht Arnold von einer prinzipiellen Wirkungsoffenheit und Nichterzwingbarkeit des Lehr-Lernprozesses aus. Dies führt auch zu dem Entschluss, *„das Vermittlungsproblem [...] begründet nicht zu lösen“* (Arnold/Siebert 2006, S. 9). Das Erschließen von Inhalten ist im Wesentlichen eine Aneignungsleistung, oder wie es bei Arnold und Birgit Milbach heißt: *„Selbstgesteuertes Lernen zielt auf die Selbsterschließung von Inhalten, nicht auf deren Abschaffung“* (Arnold/Milbach 2002, S. 316).

Die rhetorische Polarität von alter Vermittlungskultur und neuer Selbstlernkultur führt in eine – jedenfalls für PraktikerInnen – künstlich anmutende Problematik, wenn Arnold anmerkt, es sei *„weitgehend ungeklärt, wie der Sachverhalt zu erklären ist, dass Menschen trotzdem in der Lage sind, ‚erwartete' bzw. ‚angeeignete' Wissensbestände in einer erwarteten Form wiederzugeben, wenn sie diese doch letztlich nur selbst – ihrer eigenen Systemdynamik folgend – konstruieren können"* (Arnold 2005, S. 69). Diese Problematik entsteht nur aus der radikalen Ablehnung jeder Möglichkeit, Wirklichkeit als solche zu erkennen (vgl. ebd., S. 166). Demgegenüber stellt Pongratz – auch mit Bezug auf die Lerninhalte – fest: *„Alle Objektivität erweist sich als subjektiv vermittelt und diesem Vermittlungsprozess gehen die unterschiedlichsten Erkenntnistheoretiker der Moderne nach"* (Pongratz 2009, S. 205).

Die konstruktivistisch geprägte Aneignungsdidaktik Horst Sieberts thematisiert die Lerninhalte nur am Rande (vgl. Siebert 2009, S. 19-22). In seinem Buch „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" wird der Abschnitt „Inhaltlichkeit" auf drei Seiten abgehandelt. Siebert nennt dort vier Bedingungen, damit aus einem Gegenstand ein bedeutungsvoller Inhalt werden kann: *„a) das Thema muss relevant, d.h. sinnvoll sein, b) es muss viabel sein, d.h. lebensdienlich, hilfreich, c) es muss einen gewissen Neuigkeitswert haben, d) es muss anschlussfähig, d.h. in ein kognitives System integrierbar sein"* (ebd., S. 141). Abstrahiert man von den Fachtermini, so bleibt der didaktische Basiskonsens: Inhalte sollten für die Lernenden sinnvoll, hilfreich, einigermaßen neu und fasslich sein. Ebenfalls nur begrenzt detailreich sind die im Buch „Methoden für die Bildungsarbeit" genannten fachdidaktischen Kompetenzen: *„den aktuellen Stand des Fachs kennen; Theorie mit Praxis verbinden (Transfer); fachliche Komplexität reduzieren können; Lerninhalte strukturieren (z.B. vom Einfachen zum Schwierigen); Lerninhalte begründen (warum, wozu?); amüsante Anekdoten erzählen"* (Siebert 2010, S. 16).

Eine insbesondere für die Inhalte bedeutsame Problematik ist die angenommene konstruktive Radikalität. Dazu heißt es bei Siebert: *„Um es noch einmal zu wiederholen: Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung sind nicht ‚vorhanden' und werden nicht lediglich ‚vermittelt', sondern Lerninhalte werden in einem Prozess der Emergenz in den Köpfen der Lernenden (und der Lehrenden) ‚erzeugt'"* (Siebert 2012, S. 79). Gleichzeitig unterscheidet er zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lehrenden (vgl. Siebert 2010, S. 10) und attestiert der Sachlogik in quasi objektivistischer Manier: *„Die Sachlogik ergibt sich aus der Struktur des Lerninhalts, des Themas, der Wissenschaftsdisziplin"* (Siebert 2012, S. 89).

Erhard Schlutz reflektiert die Frage, ob es im Zuge des Aufkommens bzw. der Dominanz konstruktivistischer Ansätze nicht zu theoretischen Reduktionen in der didaktischen Diskussion gekommen sei. Zwar attestiert er eine für die Diskussion fruchtbare Provokation von Seiten konstruktivistischer Ansätze – etwa die Hinweise auf unterstützende Lernkontexte, vielfältige Anregungen zur Subjektentwicklung etc. –, doch stellt er auch die Hypothese auf, *„der ausgerufene Paradigmenwechsel [verführe] auch dazu, bisherige Entwicklungshemmnisse der (Erwachsenenbildungs-)Didaktik eher zu überspringen als sie zu bearbeiten"* (Schlutz 2005, S. 18). Insbesondere moniert er, dem konstruktivistischen Ansatz fehle *„eine dialektische Vorstellung von Lernen und Lehren, die nicht auf ‚Perturbation', und eine Vorstellung von Verständigung, die nicht auf das Wort ‚strukturelle Koppelung' reduziert wird"* (ebd., S. 20). Dazu rechnet er auch den Verzicht auf die Reflexion der Inhalte und der entsprechenden Vermittlungs- bzw. Transformationsprozesse.

Inhaltliche Transformationsprozesse

Lerninhalte werden von den Lernenden erschlossen. Dabei vollziehen sich verschiedene Transformationsprozesse, häufig in Form von Verkürzungen, deren einzelne Stufen wenig transparent und begründet sind. Auf diesen Prozess weist bereits Klaus Holzkamp hin: *„Lerngegenstände sind […] etwas, das dem Individuum auf der Weltseite gegenüber steht, dessen Aufschließung sich das Lernsubjekt zum Ziel machen kann, die aber nicht mit dem Ziel zusammenfallen"* (Holzkamp 1995, S. 208). Derlei Transformationsprozesse, die auch als In-Beziehung-Setzen, als Vermittlung von Ich und Welt, aufgefasst werden können, lassen sich durch Lehrhandlungen anstoßen und befördern.

Dabei lässt sich diese Überlegung generalisieren, denn – darauf hat Schlutz hingewiesen – auch das autodidaktische Lernen unterliegt einer „Didaktik der Lehrbarkeit“. Selbstlernen, oft mit Hilfe von Materialien und Medien, kann als eine Form des „Sich-selber-etwas-lehren-Könnens“ aufgefasst werden (vgl. Schlutz 2005, S. 20). Vor diesem Hintergrund löst sich die Scheinalternative von „Fremd“ und „Selbst“ auf. Auch wenn Selbsttätigkeit beim Lernen stattfindet, geht es immer um die *„Grade von Selbstbestimmtheit […]. Deshalb kommt es darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden über ihren eigenen Aneignungsprozess tatsächlich erhöht werden“* (Faulstich/Grotlüschen 2003, S. 154).

Der Transformationsprozess komplexer Wissensbestände hat viele Facetten. Als ein Spezialfall mag der Umgang mit dem sogenannten „negativen Wissen“ gelten: *„Man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist; man muss immer wissen, warum eine Sache nicht funktioniert, damit man weiß, wie sie funktioniert“* (Oser/Spychiger 2005, S. 11). Der „normative Ruf nach dem Richtigen“ – gleichsam der Wunsch zu verstehen – entsteht aus den Formen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei spielen vielfältige Faktoren eine Rolle im Transformationsprozess: die Rezeption der Inhalte durch die Lehrenden, die komplexen Bedingungen der „Weitergabe“, die sprachliche Umsetzung und die Frage, wie es schließlich bei denen, die es aufnehmen wollen, „ankommt“. Auch die Aneignung eines gesellschaftlich oder individuell relevanten Problems unterliegt diesen Bedingungen. Damit ein Verhältnis entstehen kann, muss es – auf welche Weise auch immer – vermittelt werden. Dies ist ein im Kern inhaltliches Problem (vgl. Haberzeth 2010, S. 73).

Im Zuge konstruktivistischer Überlegungen wurde der Fokus auf die subjektiv unterschiedliche Rezeption von Inhalten gelegt. Da Lehre unmöglich sei, so hieß es, entstünde über individuelle Konstruktionsprozesse jeweils höchst subjektives Wissen. So berechtigt der Hinweis auf die Unterschiedlichkeit von Lernhandlungen und -ergebnissen sein mag, ist er doch durch eine gewisse Einseitigkeit geprägt. Zum Blick auf die Differenzen beim Lernen könnte sich der Blick auf die Gemeinsamkeiten, das Verbindende, gesellen. Lehrende machen nicht nur die Erfahrung, dass sich Lernprozesse sehr individuell vollziehen, sondern auch, dass sie – etwa bei unterschiedlichen Gruppen – durchaus parallel ablaufen können: Es liegen vergleichbare Erfahrungen vor, Schwierigkeiten im Lernprozess oder spontane Einsichten tauchen an ähnlichen Stellen auf usw. Somit könnte eine Didaktik der Inhaltlichkeit eben auch die Spezifika von Transformationsprozessen beleuchten: Lernprozesse vollziehen sich manchmal sehr individuell, ein anderes Mal aber eben weniger individuell.

Eine „neue Inhaltlichkeit“?

Die bisherigen Ausführungen münden in drei Überlegungen, die die Einbettung der Inhalte in eine Didaktik der Erwachsenenbildung thematisieren und sie als ein in der Zukunft möglicherweise zentrales Handlungsfeld der Disziplin ausweisen:

- Inhalte und der vermittelnde Umgang mit den Inhalten bilden ein Kernelement didaktischen Handelns.
- Es gibt eine didaktisch relevante Wechselwirkung zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten.
- Eine Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments, in dem u.a. Fragen der inhaltlichen Auswahl und Aufbereitung theoretisch und empirisch bearbeitet werden.

Inhalte und der vermittelnde Umgang mit Inhalten als Kernelement didaktischen Handelns

Sowohl das „alltägliche (mehr oder weniger wissenschaftlich infiltrierte) berufs- und lebenspraktische Wissen“ von TeilnehmerInnen als auch das „(mehr oder weniger curricularisierte) Wissen“ der Bildungsinhalte (vgl. Nolda 2001, S. 107) sind notwendig Gegenstand didaktischer Reflexionen. Darunter befinden sich auch Sachansprüche, die sich nicht radikal-konstruktivistisch auflösen lassen, sondern die der nicht-beliebigen, nicht-subjektivistischen inhaltlichen Auseinandersetzung harren. Nur so wird Verstehen möglich, denn dies setzt voraus, dass

sich die Wahrnehmung eines Sachverhalts auf eine Weise vollzieht, bei der sich das Neue stimmig mit dem vorhandenen Wissen verbindet. Dieser aktive Konstruktionsprozess schafft Verknüpfungen zwischen Bekanntem und Neuem und erweitert damit die individuellen Deutungsmuster der betreffenden Person. Gelingt ein Verstehen, dann lassen sich Sachverhalte „aus eigener Kraft" nachvollziehen und rekonstruieren. Zudem bewähren sich derlei Deutungsmuster auch im Umgang mit den Deutungsversuchen anderer Menschen, d. h., sie entwickeln sich zumindest in Richtung intersubjektiv nachvollziehbarer, also auch belastbarer Interpretationen (vgl. Lehner 2012, S. 131). Wäre dies nicht der Fall, gäbe es statt Begründungen nur noch Begegnungen und statt inhaltlicher Substanz nur noch das Formale der Prozesse (vgl. Terhart 1999, S. 642).

Didaktisch relevante Wechselwirkung zwischen inhaltlichen und methodisch/medialen Aspekten

Damit steht die Vermittlungsaufgabe im Kern didaktischen Handelns. Es gilt zwischen Lernenden und Lerngegenständen zu vermitteln, um eine erweiterte individuelle Weltverfügung zu befördern (vgl. Haberzeth 2010, S. 69). Dieser Vermittlungszusammenhang verweist auch auf einen engen Zusammenhang zwischen den methodisch/medialen und den inhaltlichen Aspekten: Der Einsatz vielfältiger Methoden und die Ausrichtung an den Erfahrungen und Erwartungen der erwachsenen TeilnehmerInnen ist mit Fragen der Auswahl, Konzentration und Vereinfachung von Lerninhalten aufs Engste verwoben. Gerade auch in Ansätzen, die selbstgesteuertes und situiertes Lernen betonen, spielen Inhaltsfragen eine wichtige Rolle. Themen aus der Erfahrungswelt der erwachsenen TeilnehmerInnen bilden die Grundlage für didaktisierte Probleme, die es dann eigenverantwortlich zu erschließen gilt (vgl. Lehner 2012, S. 31). Die Bereitstellung von Lernarrangements kann also nicht inhaltsunspezifisch erfolgen (vgl. Forneck 2004, S. 7), oder – wie Hilda Geiringer bereits 1920 für den Unterricht an Volkshochschulen festgestellt hat: *„Die Lehrweise hängt davon ab, was gelehrt werden soll"* (Geiringer 1920, S. 184).

Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments

Es gibt bislang keine allseits bewährte andragogische Didaktik (vgl. Meueler 2009, S. 973). Ein möglicher Grund für diesen Umstand liegt (auch) in der unterbliebenen Auseinandersetzung mit den Inhalten, die sich sowohl auf den potenziell bildsamen Gehalt der Inhalte als auch auf deren Funktion im Kontext mit der Entwicklung der Lernenden und der Rolle der Lehrenden bezieht. Eine wissenschaftlich fundierte Bestimmung einer Didaktik der Erwachsenenbildung, die auch die Frage nach der Legitimation professionellen Handelns beantwortet, muss zu einer stärkeren Inhaltsorientierung führen, wiewohl dieses Ansinnen derzeit noch befremdlich wirken muss, denn es fordert auch dazu auf, die Aufmerksamkeit stärker als bislang auf Sachstrukturen zu richten (vgl. auch Tietgens 1975, S. 8f.). Würde aber eine stärkere Integration inhaltlicher Aspekte ausbleiben und die andragogische Didaktik im Kern auf Lernen reduziert, würde sich die Didaktik als Berufswissenschaft ad absurdum führen, da sie vielen Lehrenden „ihre eigene Unwichtigkeit und tendenzielle Verflüchtigung" nahelegen würde (vgl. Schlutz 2005, S. 21). Eine „neue Inhaltlichkeit" hingegen böte auch die Möglichkeit, an Traditionen und Schwerpunkte der Erwachsenenbildung z.B. an die Einsicht in die Konstruiertheit von Wissen, an den Umgang mit unsicherem und fragmentiertem Wissen und an die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen (vgl. Nolda 2001, S. 117) anzuschließen. Insofern wäre das didaktische Spannungsverhältnis von subjektiver Wissenskonstruktion zu intersubjektiv nachvollziehbarer Sachstruktur ein denk- und möglicherweise auch dankbares Forschungsgebiet der Erwachsenenbildung.

Literatur

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.

Arnold, Rolf/Milbach, Birgit (2002): Annäherung an eine Erwachsenendidaktik des Selbstgesteuerten Lernens. Opladen: Leske+Budrich.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke: Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter/Grotlüschen, Anke (2003): Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Dehnbostel, Peter/Dippl, Zorana/Elster, Frank/Vogel, Thomas (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 151-165. Auch online im Internet: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grotlueschen/2004/pdf/AG_PF_Lerntheorie_aneignen_2003.pdf [Stand: 2013-08-27].

Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 54, H. 1, S. 4-14.

Geiringer, Hilda (1920): Gedanken zur Lehrweise an Volkshochschulen. In: Die Arbeitsgemeinschaft. 1 und 3/1920. Wiederabdruck (auszugsweise) in: Tietgens, Hans (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 183-199.

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Sozialwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Bern [u.a.]: Haupt.

Lehner, Martin (2013): Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. 4. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt.

Mann, Alfred (1923): Von Ziel und Wegen der Volkshochschule. Breslau: Priebatsch.

Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-987.

Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 1, S. 101-120. Auch online im Internet: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5263/pdf/ZfPaed_1_2001_Nolda_Verschwinden_Wissen_D_A.pdf [Stand: 2013-28-08].

Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz.

Pöggeler, Franz (1965): Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. [u.a.]: Herder.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.

Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlutz, Erhard (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3, S. 18-26.

Schlutz, Erhard (1981): Spurenverwischung. Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung, Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Tagungsbericht Universität Bremen, S. 140-154.

Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4., aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2., aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 631-647.

Tietgens, Hans (1975): Vorbemerkungen. In: Schulenberg, Wolfgang/Schmitz, Hans Dieter/Wiebecke, Ferdinand (Hrsg.): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, S. 7-17.

Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann.

Weinberg, Johannes (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, Wolfgang et al. (Hrsg.): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.

Werner, Carl Artur (1959): Didaktik und Methodik des Erwachsenenbildungs-Unterrichts. Berlin/Köln: Heymann.

Wittpoth, Jürgen (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung – Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zierer, Klaus (2010): Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? In: Pädagogische Rundschau 1, S. 61-71.

Foto: Lukas Beck

FH-Prof. Dr. Martin Lehner

lehner@technikum-wien.at
http://www.technikum-wien.at
+43 (0)1 3334077-446

Martin Lehner promovierte und habilitierte in Erziehungswissenschaft und ist zurzeit Hochschullehrer an der Fachhochschule Technikum Wien. Er leitet das Institut für Sozialkompetenz und Managementmethoden und zeichnet sich für den Bereich Didaktik verantwortlich. Nach seiner Tätigkeit als Personalentwickler bei IBM war er mehrere Jahre lang selbstständiger Trainer und Berater, anschließend Prozess-Coach bei der TUI. Von 1998 bis 2005 war er Professor an der Fachhochschule Vorarlberg, drei Jahre lang auch Vizerektor. Er leitet seit 20 Jahren didaktische Seminare und Workshops und ist Autor einschlägiger Veröffentlichungen.

Content as a Central Aspect of an Adult Education Didactics

Abstract

The present article draws the reader‘s attention to one core task of didactic action that has almost vanished from the didactic discourse: the mediation between topic and learners. Isn‘t it inevitable that neglect of the connection between content and adult learners leads to a loss of importance for the profession? A careful and well-supported survey of the past and present traces the disappearance of this cornerstone of didactic action and the words of a number of scientists are carefully examined. Constructivist approaches (enabling didactics, didactics of appropriation) are critically reviewed and the significance of the content of transformation processes is revaluated. Finally, the article considers a stronger orientation towards content, a “new contentuality“, and argues that content and the mediated dealing with content must become core elements of didactic action (again). Moreover, didactically relevant interaction between content-related and methodology-/media-related aspects are necessary and the didactics of adult education needs a segment that is oriented towards content.

Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz?

Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße

Stephen Frank

Frank, Stephen (2013): Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße.
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: Kompetenzerwerb, Bildung, Didaktik, Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Emanzipation, Dialektik

Kurzzusammenfassung

Ist der Kompetenzerwerb Ziel didaktischen Handelns geworden? Und tritt der Kompetenzbegriff damit in Konkurrenz zur Bildung als zentrale inhaltsdidaktische Leitgröße? In diesem Beitrag wird die Kompetenzentwicklung als inhaltsdidaktischer Leitbegriff vorgeschlagen. Während Bildung aber eindeutig auf Mündigkeit und Selbstbestimmung gerichtet ist, steht der Kompetenzbegriff im Verdacht einer marktwirtschaftlich orientierten Engführung von Lehren und Lernen auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Vorliegend wird nach dem emanzipatorischen Potenzial des Kompetenzbegriffs gefragt. Es wird ins Treffen geführt, dass Kompetenzen sich stets in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Anforderungen auf der einen Seite und der Orientierung an einer normativen Leitidee von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe auf der anderen Seite bewegen. Folglich werden Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung als zwei Seiten derselben Medaille, nämlich der Bildung argumentiert. Der Prozess der Bildung wiederum stellt sich als ein Wechsel- und Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung dar, das laufend neu austariert werden muss.

Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz?

Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße

Stephen Frank

Während es in der Methodenliteratur nicht an Ratgebern für Lehrende in der Erwachsenenbildung mangelt, sieht es bei der inhaltsdidaktischen Frage, was eigentlich gelehrt werden solle, anders aus.

Die didaktische Fachliteratur hält sich hier auffallend zurück, sodass sogar schon eine *„didaktische Abstinenz in der Erwachsenenbildung“* (Grotlüschen 2005, S. 38) unterstellt wurde – wenn auch mit einem Fragezeichen. Die Lernenden, so ist zu lesen, sollen ihren eigenen Interessen folgen können, eigene Wege finden, um sich benötigtes Wissen anzueignen, und so selbst bestimmen, was und wie sie lernen. Diese Haltung findet ihren Ausdruck beispielsweise im Prinzip der didaktischen Selbstwahl, als TeilnehmerInnenorientierung, sie wird propagiert als selbstorganisiertes Lernen oder sie manifestiert sich in der Form einer Ermöglichungsdidaktik.

In der Praxis erscheint diese Frage dagegen häufig bereits durch äußere Vorgaben geklärt: Das Thema ist durch Lehrpläne, betriebliche Anforderungen oder Vorschriften gesetzt und der in Frage stehende Themenbereich wird durch die Sachlogik des Gegenstandes strukturiert.

Gesucht: ein normativer Leitbegriff

Die erwachsenenpädagogische Indifferenz in Inhaltsfragen beruht auf der Einsicht, dass erwachsene LernerInnen nicht einer – wie auch immer didaktisch legitimierten – Fremdbestimmung unterworfen werden dürfen. Es erscheint unangemessen, mündige BürgerInnen belehren oder gar erziehen zu wollen. Erwachsene, so ein Bonmot von Horst Siebert, gelten als „lernfähig, aber unbelehrbar“ (siehe Siebert 2001). Daraus ergibt sich die erwachsenenpädagogische Tendenz, den Lehrbegriff zu vernachlässigen. Diese folgt einem grundlegenden pädagogischen Widerspruch, *„dass nämlich organisiertes Lernen durch Lehrimpulse i.w.S. in Gang gesetzt und begleitet wird, letztlich aber der Selbständigkeit, wenn nicht gar der ‚Mündigkeit‘ dienen soll. Diese ambivalente Konstellation scheint der Erwachsenenpädagogik noch peinlicher zu sein, als sie es der Jugenderziehung […] schon immer gewesen ist“* (Schlutz 2007, S. 23).

Um sich in diesem Spannungsfeld orientieren zu können, benötigt die Didaktik jedoch stets eine nachvollziehbare, der Diskussion zugängliche Leitgröße als *„regulative Idee“* (Mikula 2009, S. 7). Didaktik setzt sich als präskriptive Wissenschaft mit normativen Fragen auseinander, deren Antworten sich – als gesellschaftliche oder zumindest gesellschaftlich geprägte – sowohl der wissenschaftlichen Herleitung als auch der empirischen Überprüfung entziehen. Sie ist deshalb immer wieder auf diskursive Vergewisserung und Bestätigung angewiesen. Eine zentrale Kategorie als Leitbegriff kann den Begründungszusammenhang für didaktisches Handeln herstellen und ihm eine Richtung weisen. Mit ihm werden

die Ziele pädagogischen Handelns diskutierbar, an ihm finden von außen herangetragene Ziele ihren Maßstab. Die Reflexion pädagogisch-didaktischer Maßstäbe ist der Ausgangspunkt aller Überlegungen, an welchen konkreten Gegenständen und auf welchen Wegen das Thema durch die Lernenden erschlossen werden kann, was dabei erreicht werden soll, welche Ziele möglich sind und wo eventuell noch Defizite bestehen.

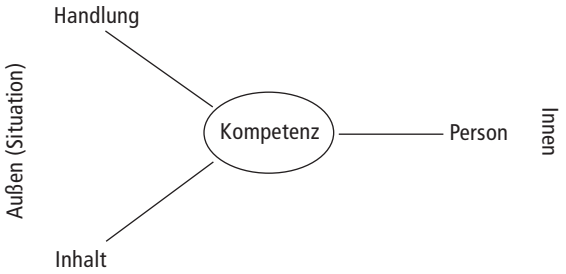
Bildung oder Kompetenz?

Ein solcher zentraler Leitbegriff, der als normativer Bezugspunkt dienen kann, an dem sich die pädagogischen Bemühungen ausrichten können, findet sich in der Idee einer umfassenden und allgemeinen Bildung (siehe Klafki 1994; Hentig 1996). Die Bildungsidee kann auf eine lange, über den deutschen Sprachraum hinausgreifende Theoriegeschichte zurückblicken als ein *„mit europäisch-utopischem Pathos aufgeladenes Signum für einen bis in die Antike zurückreichenden Anspruch – letztlich auf Aufklärung“* (Bilstein 2004, S. 424).

Doch spätestens seit den 1970er Jahren hat der Bildungsbegriff an Bindungskraft verloren; er wird aus zwei unterschiedlichen Richtungen kritisiert. Auf der einen Seite wird bemängelt, dass er zu weit von der pädagogischen Praxis entfernt sei und so für die Lernwirklichkeit folgenlos bliebe (vgl. dazu Heimanns Diktum vom „bildungsphilosophischen Stratosphärendenken“ 1962, S. 410). Der Begriff sei zu abstrakt, um mit seiner Hilfe zu entscheiden, welche konkreten Inhalte „bildend“ seien. Dazu sei seine normative Aufladung nicht mit dem Selbstverständnis einer modernen, empirisch ausgerichteten pädagogischen Wissenschaft vereinbar. Aus anderer Richtung wird die Innenweltorientierung eines zu einem Bildungskanon geronnenen Bildungsverständnisses kritisiert, seine *„Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs“* (Horkheimer 1985, S. 415), das einem längst überholten Persönlichkeitsbild folge und für eine moderne, demokratische Gesellschaft nicht mehr angemessen sei.

So tritt in der aktuellen Diskussion immer öfter „Kompetenz“ an die Seite der Bildung als Leitbegriff. Der Kompetenzbegriff wird als zeitgemäßeres Konzept präsentiert, das einige der Kritikpunkte am Bildungsbegriff auszuräumen verspricht. Kompetenzen beschreiben die Voraussetzungen, die eine Person benötigt, um komplexe Anforderungen in bestimmten Situationen zu bewältigen und diese Lösungen handelnd in die Tat umzusetzen. Der Kompetenzbegriff soll so als Integrationsbegriff dienen, mit dem das Zusammenspiel von Person, Inhalten und Handlung in einer bestimmten Situation ganzheitlich abgebildet werden kann (siehe Abb.1).

Abb. 1: Personen-, Inhalts- und Handlungsbezug der Kompetenz



Quelle: Eigene Darstellung

Kompetenzen sollen – im Gegensatz zur deduktiven Ableitung aus einer allgemeinen Bildungsidee – induktiv aus konkreten Anforderungen erschlossen werden, die an Personen in bestimmten beschreibbaren Situationen gestellt werden. Mit Hilfe des Kompetenzbegriffs werden greifbare Inhalte und messbare (Bildungs-!)Standards angestrebt, die auf realen Bedarfen beruhen und sich in sichtbaren Handlungen ausdrücken, mit denen konkrete und lebenspraktische Aufgaben erfolgreich bewältigt werden. So erscheint der Kompetenzbegriff zunächst als eine wertneutrale Alternative. Sein normativer Gehalt steht nicht mehr so augenfällig im Vordergrund wie bei der aufklärerischen Idee der Bildung. Doch mit dieser vermeintlichen Neutralität gerät er wiederum in die Kritik: Kompetenz sei ein affirmativer Begriff, der einseitig ökonomisch vereinnahmt wurde und dessen Subjektorientierung dabei auf der Strecke geblieben sei (siehe Schlüter 2008), er sei zum „Mantra neoliberaler Bildungsreformer“ geworden (siehe Höhne 2007). Dagegen spricht allerdings das emanzipatorische Potenzial des Kompetenzbegriffs, wie es unter anderem in erwachsenenbildnerischen und medienpädagogischen Theorielinien entfaltet wird, etwa mit der „Kompetenzentwicklung als biografische Weiterentwicklung“ (siehe Geißler/Orthey

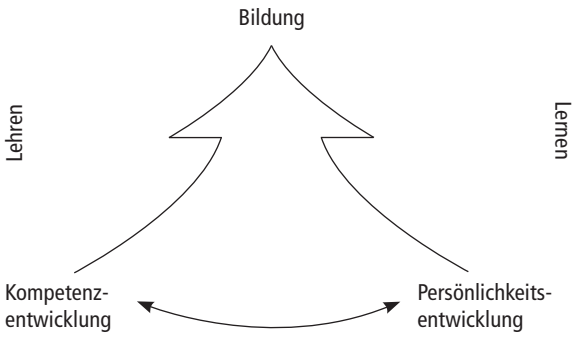
2002), Kompetenz als „reflexive Handlungsfähigkeit“ (siehe Gillen 2006) oder mit der „reflexiven Medienaneignung“, die zum Erwerb von Medienkompetenz führen soll (siehe Schorb 1995).
Der Gehalt von Kompetenzen wird nicht aus einem Ideal deduktiv abgeleitet. Er wird vielmehr induktiv gewonnen durch die Analyse der Situationen, auf die sich die Kompetenzen beziehen. Aus den in der jeweiligen Situation geforderten Tätigkeiten kann auf die wahrscheinlich benötigten (und damit zu lehrenden) Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. geschlossen werden. Allerdings tritt hier der verborgene normative Gehalt des Kompetenzbegriffs zutage: Er wird bestimmt durch die Frage, welches Handeln im Einzelfall als „erfolgreich“ in einer Situation angesehen werden kann. Kompetenzen sollen mehr sein als bloße funktionale Qualifikationen für bestimmte Tätigkeiten, sie sollen *„es dem Menschen ermöglichen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen“* (Weinberg 1996, S. 213). Somit müssen sie eigene Werte und Einstellungen einschließen, die für die kompetente Person handlungsleitend sind und ihr eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Damit erhalten die individuellen Bewertungen in einer Situation Bedeutung, die eben nicht objektiv bestimmt und gelehrt werden können. Ebenso besteht das Dilemma, (zukünftige) Situationen auszuwählen und zu beschreiben, für die jetzt gelernt werden soll. Offen bleibt dabei zunächst, wer diese Auswahl auf welcher Grundlage vornimmt.

Dieses Dilemma bei der Auswahl und Beschreibung der zugrunde liegenden Situationen und der als darin angemessen und erfolgreich betrachteten Handlungsweisen lässt sich nur durch die Freilegung des enthaltenen bildungstheoretischen Gehalts auflösen: Wenn deutlich wird, dass Kompetenzen für die *„Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“* (Arnold 2010, S. 176) stehen und gerade nicht für die affirmative Anpassung an gesellschaftliche oder wirtschaftliche Ansprüche, wird klar, dass sich Kompetenzen stets in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Anforderungen auf der einen Seite und der Orientierung an einer normativen Leitidee von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe auf der anderen Seite bewegen.

Bildung und Kompetenz!

In dieser Spannung kann Kompetenz als eine Seite, als die nach außen auf die Welt gerichtete Seite der Bildung aufgefasst werden. Kompetenzen vermitteln zwischen „Innen“ und „Außen“, zwischen einer Person und ihrer Umwelt (siehe Abb. 1 vorne). Mit ihnen begegnet eine Person Anforderungen, die in bestimmten Situationen an sie gestellt werden. Sie sind damit auf die Umwelt gerichtet und ohne diese schlechterdings nicht zu denken. Andererseits sind Kompetenzen an die Person gebunden, die diese in der aktiven, schöpferischen Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt. Sie ermöglichen ihr, erfolgreich zu leben, und machen nicht zuletzt einen Teil ihrer Persönlichkeit aus. Diese Grundidee kann mit Hilfe des Bildungsbegriffs weiter differenziert werden.

Abb. 2: Bildung als Zusammenspiel von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung[1]



Quelle: Eigene Darstellung

Bildung beschreibt im klassischen Verständnis das Verhältnis von Person und Welt. Wolfgang Klafki beschreibt dieses Zusammenspiel so: *„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“* (Klafki 1963, S. 44). Die

1 Der Begriff „Bildung“ lässt sich analytisch in das dialektische Gegensatzpaar Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung gliedern. In die andere Richtung gelesen, fließen diese beiden in der Bildung als Synthese zusammen.

Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen wird so in einen gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang gestellt, der sie erst ermöglicht. Dabei ist die Kultur das Medium der Vergesellschaftung: *„Bildung kann gefasst werden als immer wieder neue Aneignung von Kultur durch den einzelnen Menschen und ist eingebunden in die Kontinuität ihrer Biografien. Im Verlauf des Lebens entfaltet sich die Persönlichkeit. Und gleichzeitig mit der individuellen Entfaltung von Identität erfolgt die gesellschaftliche Verortung“* (Faulstich 2002, S. 16).

Ein sich bildender Mensch setzt sich mit bestimmten Inhalten aus seiner Umwelt aktiv auseinander, entwickelt dabei Kompetenzen für den Umgang mit den Ansprüchen der Umwelt und formt zugleich seine Persönlichkeit aus und gestaltet seine Umwelt mit. In Anlehnung an Wilfried Plöger (siehe Plöger 2006) ließe sich formulieren: Kompetenzen sind Ausdruck erarbeiteter Persönlichkeit. Der Prozess der Bildung stellt sich somit als ein Wechsel- und Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung dar, das laufend neu austariert werden muss. Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung sind jeweils eine Seite der gleichen Medaille, zwei Sichtweisen auf dasselbe Phänomen „Bildung“ (siehe Abb. 2). Sie sind nicht einzeln, ohne ihren „Gegenpart“ denkbar. Zwischen ihnen besteht ein dialektischer Zusammenhang in dem Sinne, dass sie je einzeln die beiden gegensätzlichen Ausrichtungen der Bildung in den Fokus nehmen: Welt und Person. Bildung ist ihre Synthese.

Kompetenzentwicklung kann somit als die nach außen, auf die Welt weisende Ausrichtung der Bildung aufgefasst werden. Sie ist die für didaktisches Handeln zugängliche Seite, da sie als auf die Welt gerichtete Seite für ihre Einflüsse geöffnet ist, zu denen auch Lehre und Lehrende zählen. Die Seite der Persönlichkeitsentwicklung dagegen ist von außen prinzipiell unverfügbar. Sie ist aber über den Bildungsprozess an die Welt gekoppelt. Lernen im Sinne einer so verstandenen Kompetenzentwicklung berücksichtigt also, dass mit dem Lernen auch immer eine Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist. Mit der Verbindung von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung durch die Bildung wird einerseits aus Kompetenz ein Konzept, mit dem eine marktorientierte Engführung auf zweckrationales Handeln überwunden werden kann und stattdessen Ganzheit und Entwicklung beschrieben werden können. Andererseits wird so ein didaktischer Zugang zu Bildung und Persönlichkeitsentwicklung eröffnet – wenn auch kein linearer oder gar kausaler.

Mit dieser konzeptionellen Kopplung des Kompetenzbegriffs an bildungstheoretische Überlegungen erhält er sein emanzipatorisches Potenzial zurück, denn der normative Gehalt, der im – vermeintlich wertneutralen – Kompetenzbegriff derzeit lediglich implizit eingeschrieben ist (siehe Reinmann 2013), wird offengelegt und der Diskussion wieder zugänglich gemacht.

Im Kompetenzbegriff stoßen eine von außen herangetragene Erwartung an bestimmte Handlungsweisen der Person und deren eigene subjektive Bewertung aufeinander. Er bewegt sich stets im Spannungsfeld zwischen seiner empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Situationen einerseits und der Orientierung an einer normativen Idee von Bildung. Mit der Anbindung des Kompetenzbegriffs an die Bildung gewinnt die Selbstbestimmung der Lernenden an Gewicht, sodass von außen gesetzte Kompetenzentwicklungsziele den Lernenden transparent gemacht und gegebenenfalls zur Diskussion gestellt werden müssen. Kompetenzziele und die mit ihnen verbundenen Inhalte müssen begründbar sein; als normative Richtschnur dafür fungiert die Bildungsidee der gesellschaftlichen Teilhabe einer mündigen Persönlichkeit. Gerade in der Erwachsenenbildung, die die Lernenden als weitestgehend bereits mündig und selbstbestimmt ansieht, betont der Kompetenzbegriff damit, dass eine von außen geforderte Kompetenzentwicklung stets nur so erfolgreich sein kann, wie es die Lernenden selbst wollen.

Die Handlungsorientierung, die sich in „Kompetenz“ ausdrückt, kann sich so als tragfähig erweisen, einerseits die Didaktik für die empirische Forschung zu öffnen, andererseits einen Anschluss an bildungstheoretische Konzepte zu geben und mit dieser Hilfe Ziele und Inhalte von Lehre zu bestimmen und zu begründen. Allerdings darf aus den dabei entwickelten Kompetenzkatalogen und Bildungsstandards (sic!) kein Formalismus resultieren, mit dem nur noch kompetenzorientiert umformulierte Lernziele „abgehakt“ werden. Auch besteht die Gefahr, die Verantwortung für eine „Selbstoptimierung“ im Sinne des gesellschaftlichen

Fortschritts einseitig an die Lernenden zu delegieren (siehe Dausien 2011). Vielmehr kann die in diesem Verständnis von Kompetenz angelegte dialektische Sichtweise einen Ansatzpunkt bieten, die Lehr- und die Lernperspektive zu verknüpfen und das eingangs erwähnte pädagogische Paradoxon, anleitend zur Selbstständigkeit führen zu wollen, zu überwinden helfen. Mit einem tieferen Verständnis von Kompetenzen, ihrer Entwicklung und ihrem Zusammenspiel mit der Persönlichkeitsentwicklung mag es gelingen, die Didaktik der Erwachsenenbildung aus ihrer Klemme zwischen normativem Anspruch einerseits und dem Druck, marktfähige Qualifizierungstechnologien zu liefern, andererseits zu befreien.

Literatur

Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 176.

Bilstein, Johannes (2004): Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: Bildung und Erziehung 57, S. 415-431.

Dausien, Bettina (2011): „Das beratene Selbst": Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 21-40.

Faulstich, Peter (2002): Verteidigung von „Bildung" gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25, S. 15-25.

Frank, Stephen (2012): eLearning und Kompetenzentwicklung: Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25, S. 69-79.

Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Grotlüschen, Anke (2005): Die didaktische Lücke bei der „didaktischen Selbstwahl". In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28, S. 37-45.

Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54, S. 407-427.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung: Ein Essay. München/Wien: Carl Hanser.

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz" als Mantra neoliberaler Bildungsreformer: Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 30-43. Auch online im Internet: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf [Stand: 2013-08-27].

Horkheimer, Max (1985): Der Begriff der Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 409-419.

Klafki, Wolfgang (1963): Kategoriale Bildung: Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders. (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 25-45.

Klafki, Wolfgang (1994): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 15-41.

Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2008): Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik, S. 77-86.

Mikula, Regina (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7-8. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=1519&aid=1522 [Stand: 2013-08-19].

Plöger, Wilfried (2006): Was ist Kompetenz? Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrern und Lehrerinnen. In: Pädagogische Rundschau 60, S. 255-270.

Reinmann, Gabi (2013): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, Gabi/ Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Norderstedt: Books on Demand, S. 215-234.

Schlüter, Anne (2008): Biografisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, S. 33-42.

Schlutz, Erhard (2007): Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, S. 21-32.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske+Budrich.

Siebert, Horst (2001): Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 281-333.

Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46, S. 209-216.

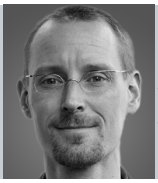


Foto: Heide Frank

Dr. Dipl.-Päd. Stephen Frank

s.frank@ph-heidelberg.de
http://www.ph-heidelberg.de
+49 (0)6221 477-695

Stephen Frank studierte Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig mit dem Schwerpunkt Bildungsmittel und Jugendmedien. Anschließend war er an den Universitäten Kaiserslautern, Braunschweig, Leipzig und Heidelberg tätig, wo er sich mit einer Arbeit zu „eLearning und Kompetenzentwicklung: Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell" promovierte. Zurzeit ist er Projektkoordinator an der PH Heidelberg für den Aufbau eines online-Verbundstudiengangs zur Frühkindlichen Bildung. Seine Interessenschwerpunkte sind Didaktik, Gestaltung von eLearning, Kompetenzentwicklung und Kompetenztheorien, Tutorielle Begleitung von eLearning und soziale Lernformen.

Competence and Education

Competences as a major criterion for content and didactics

Abstract

Has competence acquisition become the objective of didactic action? And does the concept of competence therefore compete with education as a central criterion for content and didactics? This article proposes competence development as a major criterion for content and didactics. However, while education is clearly oriented towards maturity and self-determination, the concept of competence is suspected to be a market economy-oriented, narrow focusing of teaching and learning to meet the needs of the labour market. The present article explores the emancipatory potential of the concept of competence. The author argues that competences are always in a field of tension between their empirical/descriptive deduction from concrete demands and the orientation towards a normative idea of maturity and social participation. Consequently, it is argued that competence development and personality development are two sides of the same coin, i.e. education. The educational process, on the other hand, presents itself as the interplay between competence development and personality development that is in constant need of rebalancing.

Differenz(en) statt Kompetenz

Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität

Ulla Klingovsky

Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität.
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: Neue Lernkultur, Subjekt, Macht, Diskurs, Foucault, Gouvernementalität, Professionalisierung, selbstgesteuertes Lernen, Poststrukturalismus, Professionstheorie, Lerntheorie

Kurzzusammenfassung

In einer „Neuen Lernkultur“ soll die Fremdsteuerung durch eine radikale Selbststeuerung abgelöst werden, in der Lernende lediglich unterstützt bzw. nach eigenem Wunsch beraten werden. Aber impliziert dies nun wirklich Machtfreiheit? Oder bleibt der Topos eines rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts eine Illusion? Betrachtet man den Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen unter der von Foucault aufgespannten Perspektive, liest er sich als Totalisierungsregime, das mit seiner radikalen Subjektorientierung neue Formen der Macht platziert. Wird externe Steuerung zugunsten der Selbstwerdung zurückgenommen, führt dies zu einer Transformation und nicht zu einer Aufhebung der Machtverhältnisse innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen. Liegt hier also eine Täuschung vor? Die Autorin beschreitet im vorliegenden Beitrag einen komplexen Weg der Ent-Täuschung, an dessen Ende neue Möglichkeiten für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung beleuchtet werden. Sie denkt dabei eine gänzlich neue differenztheoretische Lerntheorie weiter, die auf poststrukturalistischen Annahmen beruht. Lernen wird damit wie alle menschliche Praxis zu einer strukturierenden Tätigkeit, die Differenz- bzw. Normalitätsordnungen hervorbringt, welche allerdings relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt bleiben müssen.

Differenz(en) statt Kompetenz

Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität

Ulla Klingovsky

Statt pädagogisch immer weiter an den Differenz- bzw. Normalitätsordnungen des Subjekts – auch seinen eigenen – anzusetzen, orientiert sich eine differenztheoretische Lerntheorie eben an der Differenz von Selbst- und Weltverhältnissen und ihrer Unzugänglichkeit. Sie fordert hieraus eine pädagogische Praxis, die das Denken von innen her für das öffnet, was diesem bislang ausgeschlossen war.

Pädagogik als Ent-Täuschung[1]

In einem eindrucksvollen Beitrag zu der Frage nach dem Möglichkeitsstatus pädagogischer Sinnbestimmungen problematisiert Alfred Schäfer einen wohl nie zur Ruhe kommenden Streit über das, was denn das „Pädagogische" professioneller pädagogischer Handlungsweisen sei. *„Offensichtlich handelt es sich bei dem Prädikat ‚pädagogisch' um eine qualifizierende Attribuierung, die sich aus einer bestimmten Sichtweise ergibt. Für eine solche Sichtweise aber scheint es wiederum keine einheitlichen Kriterien zu geben: Was der eine als ‚pädagogisch sinnvoll' qualifiziert, kann vom anderen als ‚gewaltsamer Eingriff' oder ‚Verhätschelung' der pädagogischen Sinnlosigkeit bezeichnet werden – und zwar ohne, dass man die pädagogische Disziplin als wissenschaftliche Schiedsstelle anrufen könnte"* (Schäfer 2007, S. 137). Schäfer zufolge lassen sich pädagogische Perspektiven auf das, was sein sollte oder zu unterlassen ist, deshalb auch nicht als „Technologien" verstehen.

Mit ihrem „Technologiedefizit"[2] ist das konstitutive Problem der Pädagogik als Handlungs- bzw. praktische Wissenschaft bezeichnet, das auf Seiten von Praktikern und Praktikerinnen zu immer neuen Enttäuschungen führe. Nicht herstellen zu können, was pädagogisch intendiert, institutionell gefordert oder gesellschaftlich gewünscht scheint, und Bildungspraxis dennoch zu betreiben bzw. zu professionalisieren, gleicht einer nicht unbedeutsamen Herausforderung. Die Versuchung bestehe darin, Eindeutigkeiten, Klarheiten und Sicherheiten herstellen zu wollen, wohingegen gerade deren Fehlen die Spezifik professionellen pädagogischen Handelns ausmacht (vgl. Wimmer 1996, S. 239).

Nun bergen Ent-Täuschungen selbst einen signifikanten Doppelsinn und hierin findet die Pädagogik als professionelle Praxis einen ihr angemessenen Ausgangspunkt. Am Beispiel des Diskurses um eine „Neue Lernkultur" in der Erwachsenen- und Weiterbildung soll in diesem Beitrag in kritischer Absicht eine Annahme ent-täuscht werden, die sich durch

1 Für wertvolle Anregungen und zahlreiche Diskussionen um die ent-täuschenden Dimensionen des pädagogischen Denkens danke ich Susanne Pawlewicz.

2 Niklas Luhmann und Karl E. Schorr weisen darauf hin, dass das Erziehungssystem ein „Technologiedefizit" aufweist, weil Lehrende nie gänzlich wissen können, welche ihrer Handlungen welche Lerneffekte bei den Einzelnen erzielen.

die „Hypostasierung des subjektiven Faktors“[3] eine angemessene Lösung des beschriebenen Problems verspricht. Auf der Grundlage dieser Ent-Täuschung wird eine dekonstruktive Perspektive auf das Lernen als Horizont einer weiteren Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns aufgespannt. Auf diese Weise soll die Ent-Täuschung über die Nicht-Herstellbarkeit bildungsrelevanter Prozesse mit einer Ent-Täuschung der Suche nach immer neuen Möglichkeitsbestimmungen korreliert und in eine öffnende Professionalisierungsperspektive überführt werden.

De-Professionalisierung pädagogischen Handelns

Wird im pädagogischen Diskurs von „Lernen“ gesprochen, ist diesem eine bestimmte Vorstellung des „lernenden Subjekts“ ebenso implizit wie eine spezifische Annahme über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Es ist noch nicht allzu lange her, da wir mit einer professionellen Unterstützung und Förderung des „Lernens“ noch auf eine grundsätzliche „Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (siehe Comenius 2007 [1657]) zielten.

Unabhängig davon, ob und in welcher Weise ein kausaler Zusammenhang von „Lernen“ und „menschlichen Angelegenheiten“ behauptet werden kann, galt die soziale Herausforderung, einen Lerngegenstand in ein Bildungsgut zu transformieren und die Prozesse zu strukturieren, mit denen Lernende die grundlegenden *„Figuren ihres je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs“* (Kokemohr 2007, S. 21) überarbeiten, als Kerngeschäft erwachsenenpädagogischer Professionalität.
Auch wenn das Aufeinandertreffen von Lehren und Lernen methodisch nicht beherrscht und Bildungsprozesse in diesem grundsätzlich nicht hergestellt werden können, kam und kommt das Bemühen um die Professionalisierung pädagogischen Handelns seither nicht zur Ruhe.

Nun haben wir es gegenwärtig nicht nur in der Pädagogik mit einer wahren Inflation lerntheoretischer Ansätze zu tun. Seit sich allerdings die Pädagogik problemlos auf die Erklärungsmodelle und Begriffe der Psychologie oder anderer Disziplinen stützen kann, um das Lernen zu erklären, sehen wir uns eher einer De-Professionalisierungsstrategie gegenüber. Da die psychologischen Fragen nach dem „Wie“ des Lernens sowie die neurowissenschaftliche Suche nach dem „Wo“ sich in mehrfacher Hinsicht von den pädagogischen Überlegungen bezüglich des „Warum“ und des „Woraufhin“ unterscheiden, werden Fragen pädagogischer Professionalität auf die Suche nach adäquaten *„Technologieersatztechnologien“* (Schäfer 2007, S. 138) beschränkt. Die Entwicklung individualisierender Lernmodelle scheint sich ebenso wie die Erforschung der Leistungen, die unser Gehirn und unsere Nervenzellen dabei erbringen, aber in erheblichem Maße von der Frage nach der Kontur des Lernens und seiner gesellschaftlichen Vermittelteit zu unterscheiden.

Die beobachtete De-Professionalisierungsstrategie betreibt die Individualisierung des Lernens ebenso wie dessen Formalisierung im Hinblick auf einen geforderten Kompetenzerwerb und kann in der Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ – nicht nur in der Erwachsenenbildung – beobachtet werden.

Die Transformationen des Bildungsdiskurses, in dessen Zentrum die lernenden Subjekte und die Entwicklung ihrer individuellen Kompetenzen stehen, sind vielfach kritisiert worden (für die Erwachsenenbildung siehe Klingovsky 2009; Pongratz 2009; Forneck 2005). Zusammenfassend offenbart die Kritik zwei zentrale Begründungsfiguren, die dem Transformationsbemühen zugrunde liegen: Im Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen korrespondiert eine (bildungs-)politische Forderung mit einer lerntheoretischen Prophezeiung: Es treffen sich politisch und wirtschaftlich intendierte Anpassungsbemühungen an eine modernisierte Arbeitswelt mit einer emanzipatorisch ambitionierten Vorstellung vom „selbstgesteuerten“ Lernen, die anstrebt, das vormoderne Machtgefälle in der Erwachsenen- und Weiterbildung außer Kraft zu setzen, und die eine neue, bessere (pädagogische) Wirklichkeit propagiert. Zum anderen unterstellen

3 Peter Euler verweist auf die gesellschaftliche „Blindheit“ eines sich individualistisch begnügenden Humanismus, der die Vorstellung einer „unbeschädigten Subjektivität“ kultiviert (vgl. Euler 1995, S. 214). Hypostasierung wird vorliegend mit Peter Euler eher im Sinne einer mythologischen oder religiösen Vergegenständlichung einer personifizierten göttlichen Gestalt, also insgesamt i.S. einer übermäßigen, maßlosen, überzogenen Erhöhung verstanden.

die LerntheoretikerInnen – so die Kritik – einen pädagogischen Modernisierungsdruck, der den Herausforderungen der gegenwärtigen Wissensgesellschaft sowie der Arbeitswelt geschuldet sei und pädagogische Anstrengungen notwendig erscheinen lässt, mit denen das Lernen aller Menschen *„in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt“* (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 5) und dabei von einer erwachsenenpädagogischen Profession lediglich unterstützt bzw. je nach Subjektstandpunkt beraten werden soll. Die Konstrukteure und Konstrukteurinnen einer lebenslangen kompetenzorientierten Lernkultur priorisieren eine subjektive Aneignungsperspektive, fokussieren den „learning outcome“ und stellen demzufolge das lernende Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen (siehe Arnold 2002).

Das rationale, eigenverantwortliche und reflexive Subjekt – machtfrei?

Sowohl die vollzogene Formalisierung als auch die beobachtbare Individualisierung der professionellen Fragestellungen eröffnen eine mehrdimensionale Problemlage, die in diesem Beitrag als ein in sich verwobenes Ensemble vorgestellt werden soll: Diese Problemlage nimmt ihren Ausgang in einem spezifischen Topos des rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts, das im Diskurs um eine neue kompetenzorientierte Lernkultur hypostasiert wird.[4]

Der diskursiven Rationalität, die das Selbst und sein Lernen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, liegt eine spezifische Weise der Problematisierung zugrunde: Das Subjekt soll aus den Verstrickungen, die es im Machtverhältnis „Lernen“ erfährt und von denen es determiniert wird, durch Rückgriff auf eine vordiskursive Autonomie „befreit“ werden. Diese „Befreiung“ hat allerdings ihren Preis: Das Lernen der Subjekte soll fortan von einer professionellen Bevormundung unabhängiger und damit selbstbestimmter und selbstverantworteter gestaltet werden. (De-)Professionalisiertes erwachsenenpädagogisches Handeln habe dabei lediglich Prozesse zu ermöglichen, in denen Lernende ihre eigenen Lernbedürfnisse feststellen, so dass diese zum Gegenstand des Lernprozesses werden können. Darüber hinaus formulieren Lernende ihre eigenen Lernziele und identifizieren ihre persönlichen Ressourcen für das Lernen. Schließlich wählen und realisieren sie angemessene Lernstrategien, um ihren individuellen Lernbedarf zu befriedigen. Damit obliege die didaktisch-methodische Gestaltung nicht länger der „Gewalt“ einer Profession, die Entscheidungen darüber treffe, welches die optimale Art und Weise des Lernens sei. Schließlich sei auch der Lernerfolg lediglich individuell zu bewerten, von „außen“ weder erkenn- noch evaluierbar. In einer „Neuen Lernkultur“ soll die Fremdsteuerung durch eine radikale Selbststeuerung abgelöst werden, in der Lernende lediglich unterstützt bzw. nach eigenem Wunsch beraten werden. (Vgl. Dauber 1999, S. 42)

In der Hinwendung zum lernenden Subjekt und seiner individuellen Kompetenz wird nun eine Machtfreiheit unterstellt, die eben gerade jene Problematik bedingt bzw. hervorbringt, die sie zu lösen vorgibt. Dies wird plausibel, wenn die Machtanalyse Michel Foucaults herangezogen wird. In einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse über die Transformationen der Macht in der Weiterbildung (siehe Klingovsky 2009) konnte gezeigt werden, dass der Diskurs sich entlang einer subjektiven Ermächtigungslinie bewegt, die im Foucault’schen Sinne eine Ausweitung des Regierungshandelns evoziert und damit veränderte Machteffekte produziert.[5] Individualisierung beschreibt Foucault als neue Strategie einer totalen Vergesellschaftung (vgl. Foucault 1984, S. 999).

Betrachtet man den Diskurs um das lebenslange kompetenzorientierte Lernen unter der von Michel

4 Der Topos des rationalen, eigenverantwortlichen und reflexiven Subjekts wird aus dekonstruktiver Perspektive problematisch (s.u.).

5 In seinem Spätwerk schlägt Foucault vor, den Terminus „Führung der (Selbst-)führungen“ zu verwenden, um Macht als „Regierung“ („gouvernement“) zu beschreiben. „Führung“ ist zugleich *„die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten“* (Foucault 1994, S. 255). *„Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“* (ebd., S. 255). Jegliches Handeln ist somit durch Machtbeziehungen konstituiert, die das Handeln der Subjekte nicht nur ermöglichen, sondern die Subjekte als solche im Handeln hervorbringen. Macht ist nicht nur repressiv oder unterdrückend, sondern produktiv. Sie produziert Objekte, Wahrheit und gesellschaftliche Ordnungen, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein, und wie dieses Subjekt sich zu sich selbst und anderen verhält.

Foucault aufgespannten Perspektive, liest er sich als Totalisierungsregime, das mit seiner radikalen Subjektorientierung neue Formen der Macht platziert. Für Foucault steht diese Strategie geradezu paradigmatisch für die moderne politische Rationalität, in der *„die Integration des Individuums in eine Gemeinschaft oder in eine Totalität aus der stetigen Korrelation zwischen einer wachsenden Individualisierung und der Stärkung eben dieser Totalität resultiert“* (ebd., S. 1015).

Aus dieser Perspektive stellen sowohl die radikale Individualisierung des (Selbst-)Lernens als auch die geforderte Kompetenzorientierung die Bedingung der Möglichkeit dar, die „Selbstführung“ der Lernenden und damit eine neue Form der Unterwerfung zu evozieren (hervorzubringen; Anm.d.Red.). Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen offenbart einen widersprüchlichen Konstruktionsfehler mit weitreichenderen Folgen für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

(De-)Professionalisierung zielt auf Selbstführung

Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen ist mit Foucault als eine Anleitung zu verstehen, die es Lernenden ermöglicht, auf sich selbst einzuwirken (vgl. Foucault 1993, S. 26). Als „Technologien des Selbst“ verfolgen diese Anleitungen das Ziel, wonach Lernende selbstständig oder mit Unterstützung anderer eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vornehmen und damit sich selbst und ihr eigenes Lernen (um-)gestalten. (De-)Professionalisierte Handlungsweisen erscheinen vor diesem Hintergrund als Regierungspraktiken, mit denen nicht direkt und unmittelbar auf andere eingewirkt wird, sondern auf deren Selbstführung. Diese Form von Machtverhältnissen wirkt nicht negativ einschränkend oder verhindernd, sondern eröffnet ein weites Feld von Möglichkeiten, in dem mehrere Reaktionen und Handlungsweisen stattfinden können. Die proklamierte Reduktion externer Steuerung führt, gerade indem sie sich an einen Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurs bindet, zu einer Transformation der Machtverhältnisse innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen.

(De-)Professionelle Gestaltungspraktiken in einer „Neuen Lernkultur“ zielen nicht länger auf eine bestimmte Wirkung. Vielmehr eröffnen sie den Lernenden weitreichende Handlungsmöglichkeiten, indem sie stimulierend und produktiv vorgehen. Feststehende oder definierte Lerninhalte verlieren ihre Bedeutung, stattdessen werden Lernprozesse angeregt, die ein flexibles Agieren von Lernenden mit ihren Lerninteressen ermöglichen. In dieser *„kontrollierenden Entkontrollierung“* (Opitz 2004, S. 120) zeigt sich eine wesentliche Intention (de-)professioneller Praktiken. Da die pädagogisch evozierte Veränderung keine ist, die von außen herstellbar wäre, wird die Veränderung als eine konzipiert, die die Subjekte an sich selbst vornehmen. Dabei werden sie einer strategischen Situation ausgesetzt, die eine spezifische Weise der Selbstführung befördert.

Die Modulation nur lose gekoppelter Elemente in einer „Neuen Lernkultur“ verbindet sich so mit einem Imperativ: Das Individuum muss diese unstrukturierte Modulation selbstständig autonom bewältigen. Das nicht nur scheinbar, sondern realiter offene Feld flexibler Handlungsmöglichkeiten, das pädagogische Regierungspraktiken eröffnet, ist damit durch neue Verpflichtungen gekennzeichnet. Diese implizieren die Entwicklung von Flexibilität ebenso wie die gleichzeitig gesteigerte Verantwortung für das eigene Handeln auf Seiten der Subjekte. Beide Aspekte können als Zielperspektive des Regierungshandelns dechiffriert werden: Der pädagogische Auftrag an die selbstverantwortlichen Subjekte lautet Aktivität und Selbstgestaltung. Mit Maurizio Lazzarato kann man in diesem Zusammenhang von einem *„autoritären Diskurs“* (Lazzarato 1998, S. 42) sprechen, der die Subjekte permanent dazu auffordert, sich selbst auszudrücken, situativ zu handeln und sich jederzeit neu, flexibel und anschlussfähig zu entwerfen.

Diese Form der strategischen Führung in einer „Neuen Lernkultur“ arbeitet mit und an der Subjektivität der lernenden Subjekte. Galt die Subjektivität einst als *„Stachel der Pädagogik“* (Adam 1988, S. 11), wird sie nun zum Operationsfeld für subjektive Interessen, Wünsche und Bedürfnisse. In dieser strategischen Situation sind Subjektivität und Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke nicht länger als entgegengesetzt anzusehen. Stattdessen

verschmelzen sie zu einem Typ funktionaler Subjektivität. Funktionalität wird in diesem Zusammenhang als Chance für das Subjekt vorgestellt und mit der Forderung nach Flexibilität, Produktivität und Selbstverantwortung verbunden. Zugleich wird der normative soziale Druck auf den Einzelnen/die Einzelne erhöht und soziale Exklusion dadurch individualisiert, dass Misserfolge den Individuen zugerechnet werden können (vgl. Höhne 2007, S. 40).

Die durch (de-)professionelle Regierungspraktiken nahe gelegten Selbstverhältnisse dienen folglich nicht einzig der Ermächtigung der lernenden Subjekte. Während das Subjekt im disziplinierenden Rahmen zur Verbesserung seines Lernens und damit zur Optimierung seiner Funktionalität angehalten wurde (und sich immerhin noch gegen Zumutungen von außen zur Wehr setzen konnte), wird es im Sinne der Technologien des Selbst für flexibel, offen und anschlussfähig gehalten. Zentrales Merkmal (de-)professioneller Regierungspraktiken ist die Bereitschaft der Subjekte zur eigenen „Verflüssigung", zur permanenten Hervorbringung des Selbst in einem anderen Modus. Damit kann eine unabschließbare Dynamik der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden.

Die Perspektive einer radikalen Subjektorientierung ist nur auf der Folie einer Denkfigur sinnvoll, in der die professionelle Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen Erwachsener grundsätzlich als verhindernd und beschränkend beschrieben wird. Aus einer machttheoretischen Perspektive im Anschluss an Foucault muss demgegenüber aber davon ausgegangen werden, dass die Effekte der Macht keineswegs nur unterdrückende oder verhindernde, sondern eine ausgesprochen produktive Funktion haben, d.h. in der Folge, dass selbstgesteuerte Lernprozesse nicht nur nicht „machtfrei" verlaufen, sondern sogar zu einer vertiefenden Unterwerfung führen.

Professionstheoretische Überlegungen sollen sich demzufolge von einer juridisch-diskursiven Vorstellung von Macht lösen.[6] Dies wäre eine Voraussetzung, um das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung und seine „Verstrickungen" in das Ensemble der Gouvernementalität der Gegenwart[7] neu reflektieren zu können. Wenn die Vorstellung, pädagogisches Handeln könnte jenseits von Macht stattfinden, als Zielperspektive entfällt, da erkannt wird, dass sich das professionelle Handeln auch trotz anders lautender Bekundungen nicht aus diesen Verstrickungen lösen kann, eröffnet sich ein Raum, in dem die sich neu einstellenden Widersprüche offenzuhalten sind.

„Differenz" als Raum pädagogischer Professionalität

Es scheint zunächst angezeigt, „Macht" nicht länger als lediglich verhindernd bzw. beschränkend zu beschreiben. Macht ist produktiv, indem sie Selbst- und Weltverhältnisse hervorbringt, sie wandert, sie ist nicht eindeutig lokalisierbar und sie konstituiert Erfahrungsräume. Machtverhältnisse strukturieren ein System von Unterscheidungen, die das Sag-, Denk- und Erfahrbare konturieren.

Eine differenztheoretische Lerntheorie berücksichtigt diese Umstände, indem sie Macht – im Anschluss an Foucault – ohne Rekurs auf individuelle Intentionalität beschreibt und das Ensemble von Praktiken erforscht, in das das „Lernen" als gesellschaftliche Aktivität eingebettet ist. Aus dieser Perspektive geraten die produktiven Effekte von Lehr-Lern-Arrangements in den Blick, die auch oder gerade weil sie „Freiheit" ermöglichen wollen, neue Unterwerfungen hervorbringen. Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen erscheint aus dieser Perspektive als eine gesellschaftliche Aktivität par excellence sowohl in seinen gesellschaftlichen Begründungen als auch in seinen professionellen Ausformungen. Werden Menschen angehalten, sich von der „Wiege bis zum Grab" als dynamische, sich selbst qua Lernen permanent neu entwerfende Wesen hervorzubringen, zielt Lernen auf Praktiken der Selbstführung und professionell pädagogisch

6 Die Bezeichnung „juridisch-diskursiv" wird von Foucault eingeführt, um eine repressive Machtkonzeption, die Macht anhand ihrer Wirkungen der Ausschließung, Verwerfung, Verneinung, Verschleierung zu analysieren versucht, im Unterschied zu seinem „strategisch-produktiven" Verständnis von Macht zu charakterisieren.

7 In seinen Gouvernementalitätsstudien verbindet Foucault die Begriffe Regieren („gouverner") und Denkweise („mentalité") und analysiert soziale Beziehungen unter dem Blickwinkel der Menschenführung. Dabei untersucht er die systematischen Beziehungen zwischen Macht und Subjektivität, Herrschaftstechniken und „Technologien des Selbst".

Handelnde werden zu AgentInnen eines Regierungsregimes (vgl. Höhne 2007, S. 40). Auf der Suche nach anderen professionellen Handlungsmöglichkeiten, die sich nicht auf die Bereitstellung von (de-)professionellen Regierungspraktiken beschränken, werden nun all jene Versuche interessant, die sich mit dem Gestus der Offenheit für das Andere, die Differenz und das konstitutive Außen dem kulturellen Raum des Lehrens und Lernens nähern. Einen solchen Versuch stellt eine poststrukturalistisch informierte Professionstheorie dar.

Offenhalten der Differenz

Die zeitgenössische französische Philosophie wird häufig als Differenzphilosophie vorgestellt. Um poststrukturalistische Problematisierungen (einführend siehe Münker/Rösler 2000) nachvollziehen zu können, muss allerdings der poststrukturalistische Differenzbegriff selbst vorab erläutert werden. Während herkömmlich Differenz, verstanden als Unterschied, einen Dualismus impliziert, also einen Gegensatz von zwei in sich geschlossenen Einheiten, akzentuiert der poststrukturalistische Differenzbegriff das Uneinheitliche des Einen und stellt Identitäten als eine zweiseitige Medaille vor. Jede Seite verweist auf die andere und beide sind konstitutionslogisch nie unabhängig voneinander zu denken. Nicht die Opposition von zwei Positivitäten, sondern die strukturierenden Prozesse der Abgrenzung, die zwei eindeutig unterscheidbare Seiten erst herstellen, drücken sich in einem poststrukturalistischen Differenzbegriff aus. Er betont das Offene, Nicht_Identische[8], das Unabgeschlossene der Differenz (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 315).

Das Offenhalten der Differenz ist dabei nicht im alltagssprachlichen Sinne als Produktion von Zwiespältigkeit oder Beliebigkeit zu verstehen, sondern in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als Arbeit an einer *„Nahtstelle“* (Laclau/Mouffe 1991, S. 157). Die Nahtstelle offen zu halten, bedeutet, die durch hegemoniale Schließungsbemühungen hergestellten Differenz- bzw. Normalitätsordnungen zu unterlaufen und deren Fixierungen zu widerstehen. In poststrukturalistischen Differenztheorien werden fundamentale Kategorien abendländischer Philosophie als Konstrukte von Machtstrukturen problematisiert und die Eindeutigkeit von Identität, Nationalität, Geschlecht, Wahrheit und Geschichte sowie binäre Oppositionen aller Art (Mann_Frau, schwarz_weiß, homo_heterosexuell etc.) in Frage gestellt.[9]

Dieses dekonstruktive Vorgehen zielt auf die Problematisierung, Umdeutung und Ent-Täuschung eines metaphysischen Denkens, das von einem festen Ursprung, einer natürlichen Identität oder einer *„reinen, mit-sich-identischen Präsenz“* (Menke 1995, S. 39) und einem immanenten Sinn ausgeht. Um diese Differenz- bzw. Normalitätsordnungen zu sichern, bedarf es stets eines *„polar entgegengesetzten Anderen“* (ebd.), das in der Ordnung hierarchisch nach- oder untergeordnet werden muss. Der Prozess der Fixierung kann als Ausdruck hegemonialer Bestrebungen bezeichnet werden, als ein Versuch, eine kontingente gesellschaftliche Ordnung herzustellen.

Obwohl folglich jedwede pädagogische Praxis an der Hervorbringung strukturierter Differenz- bzw. Normalitätsordnungen beteiligt ist, sind diese Ordnungen keine endgültig festgelegten. Sie stellen vielmehr einen offenen und sich im Wandel befindlichen Zusammenhang dar. Differenz- bzw. Normalitätsordnungen werden – eben weil sie sich als strukturierte erweisen – in und durch Bildungskontexte wiederholt und verschoben. Es war Jacques Derrida, der den Begriff der „différance“ entwickelte, um diese prinzipielle Offenheit artikulieren zu können (vgl. Derrida 1991, S. 15). Die strukturelle „Schwäche“ des Nicht_Fixierbaren, Nicht_Herstellbaren nutzt eine differenztheoretische Perspektive als Raum für professionelle Handlungsweisen. Die professionelle Praxis kann als eine kunstvolle, notwendig analytische, beständig sich entwickelnde und unabschließbare Praxis der Dekonstruktion und Artikulation verstanden werden, die von der

8 Ich bediene mich hier der Schreibweise des „gender gap“ (Geschlechter-Zwischenraums). Mittels eines Unterstrichs versuche ich die binäre Struktur der Sprache zu überschreiten. In der Queer Theory dient dies dem Versuch, der potenziellen Vielfalt geschlechtlicher Positionierungen Raum zu geben.

9 Vgl. zur Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theoriefolien innerhalb der Pädagogik z.B. Ricken/Balzer 2012 und Fritzsche et al. 2001, im Zusammenhang mit Gender-Kompetenz Smykalla 2010 und mit rassismuskritischer Pädagogik den Sammelband von Broden/Mecheril 2010.

Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, *„nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“* (Foucault 1992, S. 12).

Differenztheoretische Lerntheorie

Dieser Perspektive auf erwachsenenpädagogische Professionalität liegt zunächst die Einsicht zugrunde, dass Lernen als wissens- und erfahrungsbegründete Transformation personaler Selbst- und Weltverhältnisse seinen Ausgangspunkt in allen inhaltlichen Gegenständen findet, die Erfahrung und Wissen strukturieren. Das Lernen Erwachsener ist in gesellschaftliche Differenz- bzw. Normalitätsordnungen verwoben, die ihm vorausgehen, von ihm stabilisiert und zugleich neu hervorgebracht werden. Diese Ordnungen oder Strukturen stehen Lernenden allerdings nicht als etwas „Räuberisches“ gegenüber, sie täuschen sie nicht hinsichtlich ihrer „eigentlichen“ oder „wahren“ Interessen. Vielmehr ist es die Differenz- bzw. Normalitätsordnung selbst, die sich in ihnen und durch sie verwirklicht. Aus differenztheoretischer Perspektive entfällt die Figur eines „autonom handelnden Subjekts“, denn die Aneignung, Transformation und Strukturierung von Selbst- und Weltverhältnissen findet im Medium und mit Bezug auf Differenz- bzw. Normalitätsordnungen statt, *„die das Subjekt nicht selbst setzt, durch die es vielmehr in die Welt und in der Welt gesetzt wird“* (Broden/Mecheril 2010, S. 11). Statt pädagogisch immer weiter an den Differenz- bzw. Normalitätsordnungen des Subjekts – auch seinen eigenen – anzusetzen, in denen das Selbst doch nicht eingeholt werden kann, orientiert sich eine differenztheoretische Lerntheorie eben an der Differenz von identifizierbaren Selbst- und Weltverhältnissen und ihrer konstitutiven Unzugänglichkeit (vgl. Schäfer 2007, S. 144). Sie fordert hieraus eine pädagogische Praxis, die das Denken von innen her für das öffnet, was diesem bislang ausgeschlossen war.

Um diese Öffnung zu evozieren, verabschiedet sich eine differenztheoretische Lerntheorie von den Produkten des Lernens und fokussiert demgegenüber die Praktiken ihrer Produktion, d.h., wie zu Lernendes hervorgebracht wird. Den Gegenstand differenztheoretischer Lerntheorien *„bilden daher nicht Strukturen des Lernens, sondern […] Lernen und didaktisches Handeln als Praktiken der Strukturierung“* (Wrana 2008, S. 69). Lernen ist aus differenztheoretischer Perspektive kein Prozess der Wissens- und Erfahrungsanhäufung, *„weder als Repräsentation eines subjektiv gemeinten Sinns, noch eines wahren Sachverhalts oder gar einer tatsächlichen Wirklichkeit“* (ebd.). Lernen ist wie alle menschliche Praxis eine strukturierende Tätigkeit, die Differenz- bzw. Normalitätsordnungen hervorbringt, die allerdings relational und unvollständig, kontingent und unbestimmt bleiben müssen.[10]

Die professionelle pädagogische Leistung steht aus dieser Perspektive vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Lernprozesse finden in einem Gefüge sozialer Strukturierungen statt, die sie aufgreifen und zugleich neu hervorbringen. Zugleich ist es das Ziel, den Raum für jene Akte des Strukturierens offen zu halten, die in der Wiederholung zu einer Verschiebung von weiterhin unzugänglichen Selbst- und Weltverhältnissen führen könnten. Es ist dies die Arbeit an der Nahtstelle gesellschaftlicher Identitäten, die niemals vollständig geschützt sind vor einem Anderen, das sie umformt und verhindert, dass der Prozess zur Ruhe kommt, also Identitäten vollständig „genäht“, festgestellt oder fixiert wären (vgl. Broden/Mecheril 2010, S. 10).

Professionelles pädagogisches Handeln kann aus dieser Perspektive ein Lernen evozieren, das weder dem Verstehen noch dem Begreifen dient, sondern dem immer wiederkehrenden Zerschneiden dieser Identitäten (vgl. Foucault 2004, S. 402). Dieses Lernen hätte dann etwas Gestalterisches: *„Es ist Refiguration der diskursiven Strukturen, manchmal nur Reproduktion, manchmal ein Ereignis der Transformation“* (Forneck/Springer 2005, S. 112).

Professionellen pädagogischen Handlungsweisen kommt im Hinblick auf hegemoniale Differenz- bzw.

10 Dies ist eine erkenntnistheoretische Prämisse des Poststrukturalismus. Alle Positivitäten (als auch vorhandene Normalitätsordnungen) werden hervorgebracht, indem in einem Prozess der Signifikation Mannigfaltigkeiten auf eine Einheit projiziert werden. Über die Erkenntnis dieser Bezeichnungspraxis verlieren sie nicht nur ihren Status der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit (weil sie ja immer nur eine machtvolle Verkürzung darstellen), sondern es wird deutlich, dass die kontingenten Beziehungen auch immer wiederholt, also neu hergestellt werden müssen.

Normalitätsordnungen eine signifikante Bedeutung zu: In erwachsenenpädagogischen Bildungszusammenhängen lernen die Individuen sich, die Welt und die anderen immer wieder neu kennen. Versteht man Lernen als Praktiken des Strukturierens, besteht die professionelle Herausforderung darin, dabei nicht schlicht die unverrückbare Wiederholung des ewig Gleichen zu befördern. Die professionelle Leistung bestünde stattdessen darin, Strukturierungsräume bereitzustellen, in denen die Genese und Geltung der Differenz- bzw. Normalitätsordnungen verschoben, verrückt und modifiziert werden kann. Zugleich wird in professionell gestalteten Bildungsräumen eine beständige Unruhe erlebbar, eine Unbestimmtheit, in der das Zurückweisen von Fixierungen, Identifizierungen, Positionierungen allgegenwärtig bleibt. Es ist offensichtlich, dass die Möglichkeit unkontrollierbarer Transformationsprozesse dabei nicht beherrscht, kontrolliert oder hergestellt werden kann.[11]

Professionelles pädagogisches Handeln zielt dann auf eine Achtsamkeit, die jeden Versuch, eine Bedeutung festschreiben und fixieren zu wollen, zurückweist, und sich schließlich bemüht, jene Situationen offen zu halten, gegen die ein „So-Sein" festgestellt werden soll. Entzieht der pädagogische Raum jeglicher Identifizierung die Existenzgrundlage, kann offensichtlich werden, dass die Identität eine Praxis des Strukturierens darstellt und Selbst- und Weltverhältnisse den Effekt einer repetitiven und variablen Bezeichnungspraxis. Was bleibt, ist ein Möglichkeitsraum, in dem jede „ursprüngliche" Identifizierung neu als persönliche und kulturelle Geschichte übernommener Identifikationen und Differenzierungen begriffen und zurückgewiesen werden kann. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von der Stilistik der Existenz und betont: *„Vielleicht ist es heute nicht so sehr das Ziel, zu entdecken, was wir sind, als vielmehr zurückzuweisen, was wir sind"* (Foucault 1992, S. 82) und was wir sein sollen. Untrüglich bleibt dabei, dass *„diese Stile sich niemals vollständig als Selbst-Stilisierung begreifen lassen, da sie eine Geschichte haben, die ihre Möglichkeit bedingt und begrenzt"* (vgl. Butler 1991, S. 205).

Eben in dieser kulturellen Geschichte, die inhaltlich und materialbestimmt auch weiterhin den Gegenstand professionell gestalteter pädagogischer Handlungsräume darstellt, könnte eine differenztheoretische Lerntheorie über die eingangs problematisierte Individualisierung und Formalisierung des Lernens hinausweisen. Sie nimmt die Ent-Täuschung über die Nichtherstellbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen sowie deren regulative Orientierungen auf und weist mit dem Versuch, die Differenz in pädagogischen Praxen offen zu halten, zugleich darüber hinaus.

11 Und dennoch eröffnet das professionelle pädagogische Handeln einen Raum für performative Praktiken. In ihrem Werk „gender troubles" arbeitet Judith Butler einen Performativitätsbegriff aus (vgl. Butler 1991, S. 198ff.), der geeignet scheint, die kritische Potenz dieser professionell gestalteten Lernräume zu markieren. Performative Praktiken sind für Butler eben gerade nicht als ein einzelner, intentionaler Akt aufzufassen, sondern Teil einer Wiederholungspraxis innerhalb einer regulativen Struktur, die die Identitäten, die sie bezeichnet, ebenso re-produziert, wie es das Risiko ihrer Fehlbenennung und Desintegration mit sich bringt (vgl. ebd., S. 213).

Literatur

Adam, Erik (1988): Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 49, S. 26-38.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-26.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 115). Auch online im Internet: http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf [Stand: 2013-09-09].

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Comenius, Johann A. (2007): Große Didaktik (1657). Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner. 10. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.

Dauber, Heinrich (1999): Neue Lernkulturen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44, S. 38-47.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.

Derrida, Jacques (1991): Gesetzeskraft. Der mystische Grund der Autorität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 203-222.

Forneck, Hermann J. (2005): Selbststeuerung und Lernen – Umrisse eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann/Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6-48.

Forneck, Hermann/Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann/Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 133-153.

Foucault, Michel (1984): Die politische Technologie der Individuen. In: Schriften in vier Bänden – Dits et Ecrits, Band IV, 1980-1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 999-1015.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Luther, Martin H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-62.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-261.

Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität, Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Opladen: Leske+Budrich.

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz" als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 30-43.

Klingovsky, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.

Kossack, Peter (2006): Lernen beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.

Lazzarato, Maurizio (1998): Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In: Atzert, Thomas (Hrsg.): Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion. Berlin: ID Verlag, S. 39-52.

Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard Karl (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim/München: Juventa, S. 12-28.

Menke, Bettine (1995): Dekonstruktion der Geschlechteropposition – das Denken der Geschlechterdifferenz. Derrida. In: Haas, Erika (Hrsg.): Die Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus. München/Wien: Profil, S. 35-71.

Münker, Stefan/Rösler, Alexander (2000): Poststrukturalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Opitz, Sven (2004): Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument.

Pongratz, Ludwig (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, Alfred (2007): Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.

Smykalla, Sandra (2010): Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext des Gender Mainstreaming. Bielefeld: transcipt.

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Leuven, S. 219-265.

Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 31-102.

Foto: Heidi Scherm

Dr.in Ulla Klingovsky

ulla.klingovsky@qineb.de
http://www.quineb.de
+49 (0)6151 164487

Ulla Klingovsky studierte Pädagogik, Soziologie und Psychologie in Freiburg im Breisgau und promovierte an der Universität Potsdam. Seit dem Sommersemester 2011 vertritt sie die Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der TU Darmstadt. Als Geschäftsführerin des Netzwerks Studienqualität Brandenburg war sie für den Aufbau, die Konzeption und Umsetzung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms im Land Brandenburg verantwortlich. Sie forscht an der Schnittstelle von Bildung, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und didaktisch-methodischen Strukturierungsformen und arbeitet als Trainerin und Beraterin in zahlreichen Praxisfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Difference(s) instead of Competence

Notes on deconstructive pedagogic professionalism

Abstract

In a “new culture of learning,” external control should be replaced by radical self-control, where learners are only given support or advising at their own request. But does this actually imply being free from the influence of power relations? Or does the topos of a rational, self-dependent and reflexive subject remain an illusion? If one looks at the discourse about lifelong competence-oriented leaning from the perspective introduced by Foucault, it can be read as a totalising regime that puts into place new forms of power through its radical orientation towards the subject. If external control is reduced in favour of self-realisation, this leads to a transformation and not to an abolishment of power relations within teaching and learning processes. Is this a case of a deception? In this article, the author follows the complex path of de-deception to its end, where new opportunities for professional action in adult and continuing education are examined. She develops an entirely new theory of learning that focuses on difference and is based on poststructuralist assumptions. Learning therefore becomes a structuring action – like all human practices – which brings about difference or normality rules that nevertheless have to remain relational and incomplete, contingent and undefined.

Selbstreflexionskompetenz

Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?

Anita Pachner

Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?
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: Selbstreflexion, Kompetenz, Professionalität, Relevierungskompetenz, Reflective Practitioner, innovatives Lehrverhalten

Kurzzusammenfassung

Wie müssen praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen zusammenwirken, damit erwachsenenpädagogische Professionalität entsteht? Und welche Rolle spielt dabei insbesondere die Kompetenz zur Selbstreflexion für innovatives Lehren in der Erwachsenenbildung? Diese Fragen sollen vor dem Hintergrund aktueller Ansätze der Kompetenzdiskussion und des Professionsdiskurses sowie mit Bezug auf die Figur des „Reflective Practitioners“ im vorliegenden Beitrag beantwortet werden. Diese Figur wurde in den 1980er Jahren vom Philosophen Donald A. Schön entwickelt, um die Kluft zwischen professional knowledge und real-world practice aufzuzeigen. Im Beitrag wird die These vertreten, dass insbesondere die Kompetenz zur Selbstreflexion ErwachsenenbildnerInnen darin unterstützt, mit Wandel umzugehen, Veränderung zu ermöglichen und innovatives Lehrverhalten zu praktizieren. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf mögliche Folgerungen für eine kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen.

Selbstreflexionskompetenz

Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?

Anita Pachner

Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierten Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln [...]. Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.

Elke Gruber und Gisela Wiesner 2012, S. 14.

Wie praktische Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen sich ergänzen müssen, damit erwachsenenpädagogische Professionalität entsteht, und welche Rolle Selbstreflexion dabei insbesondere für innovatives Lehrhandeln spielt, dem will dieser Beitrag nachgehen. Dabei wird Selbstreflexion als Kompetenz aufgefasst, also als Selbstorganisationsdisposition, die Handlungsfähigkeit in offenen Situationen erlaubt (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Neben dem Kompetenzdiskurs wird der Professionalitätsbegriff beleuchtet und es werden Anknüpfungspunkte zum „Reflective Practitioner" nach Donald A. Schön (siehe Schön 1983 u. 1987) herausgearbeitet, um daraus Ableitungen für die Bedeutung der Selbstreflexion für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln zu ziehen. Abschließend wird ein Ausblick auf Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätigen gegeben.

Kompetenzen als Dispositionen zur Bewältigung komplexer Handlungsanforderungen

Elke Gruber und Gisela Wiesner benennen erwachsenenpädagogische Professionalität als eine Kompetenz (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14). John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel merken dazu an: *„Kompetenzen bezeichnen [...] Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsresultate (Clauß et al. 1995: 126). Kompetenzen sind folglich eindeutig* handlungszentriert *und primär auf* divergent-selbstorganisative *Handlungssituationen bezogen"*

(Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXXVI; Hervorh. im Original). Drei wichtige Aspekte treten in dieser Definition zutage:

Erstens wird deutlich, dass Kompetenzen „Dispositionen“ sind, d.h. zunächst einmal nur Veranlagungen bzw. die Bereitschaft zu einem bestimmten Handeln, die in jeder konkreten Situation erneut unter Beweis gestellt werden müssen bzw. muss.

Zweitens ist die Rede von „Entwicklungsresultaten“. Kompetenzen entspringen folglich nicht nur bereits vorhandenen Anlagen, sondern können entwickelt werden. Lernprozesse sind damit eine erforderliche Bedingung für Kompetenzerwerb. Jedoch verweisen Erpenbeck und von Rosenstiel unter Bezugnahme auf Weinert einschränkend darauf, dass das *„bedeutet: Es muss vieles gelernt werden, kann aber nicht direkt gelehrt werden [große Bedeutung informellen Lernens, unter anderem in der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Netz]“* (Weinert zit.n. ebd., S. XXXVIII). Dies ist wichtig für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, sofern erwachsenenpädagogische Professionalität als Kompetenz aufgefasst wird.

Drittens betonen Erpenbeck und von Rosenstiel in ihrer Definition, dass von Kompetenzen zu sprechen ist, wenn es um die Bewältigung von „divergent-selbstorganisativen“, also offenen, unter Umständen widersprüchlichen, auf jeden Fall hinreichend komplexen Situationen geht. Dies trifft für den Großteil erwachsenenpädagogischen Handelns zu.

Professionalität als „Relevierung“ zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrung

Um professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln und seine Erfordernisse zu umreißen, lohnt ein Blick auf die Ursprünge des Professionalitätsbegriffs und seine Bedeutung. Hans Tietgens brachte in den 1980er Jahren den Begriff „Professionalität“ in die Diskussion ein (vgl. Gieseke 2011, S. 385). Er definiert ihn wie folgt: *„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit* vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. *Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren“* (Tietgens 1988, S. 37; Hervorh. im Original). Damit spricht Tietgens an, was er auch mit „Relationsbewusstsein“ bzw. „Relevierungskompetenz“ beschreibt, nämlich die Fähigkeit, *„aus einem abstrahierten Wissensfundus je aufs neue aufgabengerechte Konsequenzen zu ziehen“* (Tietgens 1981, S. 170). Beide – Relationsbewusstsein und Relevierungskompetenz – erachtet er als grundlegende Kennzeichen erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zentral ist die „Relevierung“ (vgl. Tietgens 1992, S. 10f.), also das In-Beziehung-Setzen von Wissenschaft und Praxis, von Allgemeinem und Besonderem, von wissenschaftlichem Grundlagenwissen samt seinen Erklärungsmodellen und den Anforderungen der konkreten, erwachsenenpädagogischen Situation. Wiltrud Gieseke ergänzt: *„Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, Diagnosen, die in individueller Verantwortung zu treffen sind“* (Gieseke 2005, S. 12). Sie verweist damit auf die Bedeutung der Erfahrung für die situationsangemessene Anwendung des wissenschaftlichen Wissens angesichts eines komplexen Praxisproblems und auf die individuelle Verantwortung, in der das je situationsspezifische Handeln erfolgt.

Professionalität umfasst die Relevierung von Theorie und Praxis, d.h. wissenschaftliches Grundlagenwissen und die Interpretation immer neuer Situationen mit dessen Hilfe. Durch das wissenschaftliche Wissen wird die berufliche Erfahrung ausdifferenziert. Außerdem muss Professionalität in jeder beruflichen Situation erneut unter Beweis gestellt werden, d.h. durch Performanz zum Ausdruck gelangen. Zusammenfassend lässt sich damit sagen: *„Im allgemeinen Verständnis meint der Begriff Professionalität im Unterschied zur Professionalisierung nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang*

mit Forschungsbefunden aus der Disziplin, mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld. Der Begriff umfasst damit die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln" (Gieseke 2011, S. 386).

Die besondere Bedeutung der Kompetenz „Selbstreflexion" für Lernen, Veränderung und Innovation

In den Definitionen der erwachsenenpädagogischen Professionalität wurde wiederholt das Vorhandensein von Reflexivität als eine wichtige Bedingung aufgeführt. Doch was ist darunter zu verstehen? Reflexionsfähigkeit wird oft als Teilkompetenz der Personalen Kompetenz eingeordnet (siehe AK DQR 2011; wba 2012). Im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen etwa lautet ihre Beschreibung: *„Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln"* (AK DQR 2011, S. 9). Auch in diesem nicht genuin erwachsenenpädagogischen Dokument spielen also die Aspekte Umgang mit Veränderung und Lernen aus Erfahrung eine besondere Rolle. Selbstreflexion, so die in diesem Beitrag vertretene These, ist damit eine zentrale Kompetenz für erfahrungsbasiertes Lernen, für Veränderung und Weiterentwicklung und damit auch für innovatives Lehren und professionelles, pädagogisches Handeln insgesamt.

In der Psychologie werden unterschiedliche Ausprägungen von Selbstreflexion beschrieben, wobei nicht jede Form der Selbstreflexion verändertes Handeln zur Folge hat (vgl. Greif 2008, S. 35ff.). Dies trifft nur auf die sogenannte ergebnisorientierte Problem- bzw. Selbstreflexion zu. Sie wird von Siegfried Greif definiert als *„ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt"* (ebd., S. 40). Im Gegensatz dazu bleiben etwa *„ziellos kreisende Grübeleien"* (ebd., S. 37) folgenlos.

Selbstreflexion hat drei wesentliche Funktionen (vgl. Tisdale 1998, S. 12):

- Sie soll helfen, Denken und Handeln, das sich in einer gegebenen Situation als nicht zielführend erwiesen hat, zu verändern.
- Selbstreflexion unterstützt beim Vergleich des eigenen Denkens und Handelns mit Erfahrungswerten: Erfahrungswerte werden dabei als gelernte bzw. schon erprobte Denk- und Handlungsabläufe in konkreten Situationen aufgefasst, können aber auch das Resultat vorhergehender selbstreflexiver Prozesse sein.
- Ausgehend von diesen Prozessen der Analyse und Beurteilung strukturiert Selbstreflexion auch das künftige Denken und Planen. Selbstreflexion ermöglicht es also, das eigene Denken und Tun fortwährend auf Situationsangemessenheit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Die notwendigen Kategorien zur Einschätzung von Situationsangemessenheit liefert neben dem Grad der Zielerreichung bisherigen Denkens und Tuns das wissenschaftliche Grundlagenwissen. Erfahrung allein genügt nicht. Im Gegenteil weist Horst Siebert mit Bezug auf Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung darauf hin, dass der Rekurs auf langjährige Praxiserfahrung Reflexion eher behindert: *„Die Berufung auf Routinen und auf positive Rückmeldungen von TeilnehmerInnen kann eine Barriere für kritische Selbstbeobachtungen und für innovatives Lehrverhalten sein. Erfahrung ist mehr als nur ‚Erlebtes', nämlich die reflexive Verarbeitung von Ereignissen und Gewohnheiten"* (Siebert 2011, S. 16). Und – so könnte ein Einwand lauten – selbst wenn pädagogisch Tätige von sich annehmen, relativ viel über ihre Praxis zu reflektieren, so ist bzw. sind der Gegenstand, auf den sich diese Beobachtungen beziehen, nicht unbedingt das eigene Handeln oder Selbst, sondern eher der/die „schwierige TeilnehmerIn" oder die ungünstigen Bedingungen in der Institution (vgl. ebd.). Siebert zufolge ist *„eine Selbstreflexivität, die eine Veränderungsbereitschaft nicht erschwert, sondern erleichtert, pädagogisch notwendig"* (ebd.). In Anlehnung an Francisco J. Varela, Evan Thompson und Eleanor Rosch (vgl. Varela/Thompson/Rosch 1992, S. 50) bezieht er sich hierbei auf das Konstrukt einer selbsteinschließenden Reflexion, die er als

Form der Selbstbeobachtung und damit als Beobachtung II. Ordnung interpretiert (vgl. Siebert 2011, S. 10; ausführlicher dazu siehe Pachner 2013). Die erwachsenenpädagogisch-konstruktivistische Sicht weist damit einige Anknüpfungspunkte zur bereits dargestellten psychologischen Sicht auf.

Der „Reflective Practitioner"

Die bisherigen Ausführungen zeigen Parallelen zur Figur des „Reflective Practitioner", wie sie Donald A. Schön bereits 1983 in den internationalen Diskurs einführte. Vor dem Hintergrund eines schwindenden Vertrauens in die Leistungsfähigkeit professionellen Wissens und professioneller Expertise postuliert er mit diesem Konzept die Notwendigkeit wachsender Anpassungsfähigkeit auf Seiten der Professionals (vgl. Schön 1983, S. 13ff.). Erforderlich wird dies angesichts zunehmender Komplexität, Unsicherheit, Unbeständigkeit, Einmaligkeit und konfligierender Werte in beruflichen Handlungssituationen (vgl. ebd., S. 14). Herkömmliches Fachwissen und die Fähigkeiten und Techniken traditioneller Expertise genügen nicht mehr, dieser beruflichen Praxis neuer Prägung gerecht zu werden (vgl. ebd.).

Dieser Befund deckt sich mit gegenwärtigen Aussagen von z.B. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007), die als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit in offenen Situationen Kompetenzen, aufgefasst als Selbstorganisationsdispositionen, annehmen, also einen ganzheitlichen Blick – jenseits einer einseitigen Betonung des Fachwissens – auf das Können von Professionals werfen. Schön geht weiter davon aus, dass das professionelle Tun auf implizitem „knowing-in-action" beruht, welches er als *„ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing"* (Schön 1983, S. 49) beschreibt. Um nun mit komplexen, offenen Situationen erfolgreich und kompetent umgehen zu können, ist es erforderlich, über dieses knowing-in-action zu reflektieren und zu versuchen, es dadurch zu explizieren und beschreibbar zu machen. Knowing-in-action wird durch diese Beschreibung zum knowledge-in-action, es verliert gewissermaßen sein dynamisches Moment (vgl. Schön 1987, S. 26). Schön spricht von Prozessen einer „reflection-in-action" (vgl. Schön 1983, S. 49f.), wenn die Reflexion im Verlauf der Handlung stattfindet bzw. von „reflection-on-action", wenn sie im Nachhinein erfolgt (vgl. Schön 1987, S. 26). Ausgelöst werden beide Prozesse der Reflexion durch unerwartete Ergebnisse des eigenen Handelns, also gleichsam das Auftreten eines überraschenden Ereignisses (vgl. ebd.). Die Gegenstände der Reflexion sind dabei vielfältig: The practitioner *„may reflect on the tacit norms and appreciations which underlie a judgement, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself within a larger institutional context"* (Schön 1983, S. 62). Reflexion wird als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen erachtet. Durch das Hinterfragen bewährter Annahmen, ein neues Verständnis der Situation und das Entwickeln und Ausprobieren neuer Handlungsalternativen und -zugänge unterstützt die Reflexion den/die professionell Handelnde/n dabei, die offene Situation zu verstehen und angemessen zu bewältigen (vgl. Schön 1987, S. 35; Wolcott 1995, S. 40).

Ähnlich wie Tietgens (siehe Tietgens 1988) für die Erwachsenenbildung erachtet Schön systematisches, vornehmlich wissenschaftliches Wissen und seine Anwendung auf konkrete Situationen als charakteristisch für kompetentes, professionelles Handeln (vgl. Schön 1987, S. 33). Ausgehend von der Annahme, dass es aber nicht für jedes praktische Problem eine richtige Antwort oder Regel im Fundus professionellen Wissens gibt, wird die Fähigkeit zur „reflection-in-action" zur wichtigen Bedingung für professionelles Handeln gerade in offenen, unsicheren Situationen (vgl. ebd., S. 39). „Reflection-in-action" wird dann zu einer Quelle neuen Wissens und bringt neues „knowing-in-action" jenseits von Forschung und Wissenschaft hervor (vgl. ebd., S. 40).

Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen

Zunächst ist festzuhalten, dass sich in der Professionalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung/

Weiterbildung gegenwärtig zwei sich widersprechende Entwicklungen abzeichnen (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 15):

- Zum einen ist das eine „Entberuflichung“, die ihren Niederschlag in einer Auflösung der Konturen des Berufsfeldes findet. Diese liegt in der unüberschaubaren Vielzahl von Angeboten, Tätigkeitsbezeichnungen und Einsatzbereichen begründet und geht häufig mit einer nur ungenügenden Bezahlung einher.
- Zum anderen lässt sich im Zusammenhang mit der Anforderung des lebenslangen Lernens ein Trend in Richtung Verberuflichung ausmachen. Diesem liegen auch Bestrebungen nach Qualitätssicherung im Sinne der Teilnehmenden zugrunde.

Die Frage nach dem genuinen Kern der Erwachsenenbildung wird damit umso drängender. Rolf Arnold beantwortet sie, indem er auf die *„Aneignungsperspektive zum Erwachsenenlernen“* (Arnold 2008, S. 21) verweist und konstatiert, dass dabei auch die Vermittlung reflexiver Kompetenzen immer wichtiger wird (vgl. ebd., S. 31). Damit rückt die Didaktik als die Wissenschaft von Lehr- und Lernprozessen Erwachsener in den Mittelpunkt und erhält die Bedeutung einer Professionswissenschaft (vgl. ebd., S. 32). Für die Professionalisierung bedeutet das zunächst zu verstehen, dass sich die Vermittlung von Kompetenzen nicht „machen“ lässt, sondern dass ErwachsenenbildnerInnen *„zurückhaltende Kompetenzen”* (ebd.) ausprägen müssen, die einen *„verstehenden, strukturierenden, anregenden und beratenden Umgang mit den Erfahrungen und Deutungen Erwachsener“* (ebd.) erlauben.

Auch Gruber und Wiesner beantworten die Frage nach dem „Was“, das pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beherrschen müssen, um professionell in diesem Bereich handeln zu können, indem sie die Bedeutung von Kernkompetenzen betonen. Sie erachten dafür die drei Schritte Formulierung, Anerkennung und Vermittlung von Kernkompetenzen als erforderlich (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14f.; siehe Gruber 2006). Bevor Kernkompetenzen an künftige ErwachsenenbildnerInnen vermittelt werden können bzw. ihr erfolgreicher Erwerb auch in informellen Lernprozessen anerkannt werden kann, müssen diese Kernkompetenzen wissenschaftlich fundiert erarbeitet und definiert werden (vgl. ebd.).

Einen beispielhaften Schritt in diese Richtung hat die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) geleistet (siehe Heilinger 2012). Sie hat in einem Curriculum Kompetenzen formuliert, die ErwachsenenbildnerInnen anerkannt werden können, die ihre Kompetenzprofile dort zur Prüfung und Zertifizierung einreichen. Auch Selbstreflexionsfähigkeit ist dabei als ein zentraler Bestandteil Personaler Kompetenz nachzuweisen (vgl. wba 2012, S. 24). Bislang geschieht dies hauptsächlich durch die Berücksichtigung von absolvierten Lehrgängen mit geschlossenen Lerngruppen und durch die Anerkennung von Supervision bzw. Coaching. Außerdem ist die Beobachtung und Überprüfung von Selbstreflexion zentraler Bestandteil des „Zertifizierungswerkstatt“ genannten Assessment-Centers im Rahmen des Anerkennungsprozesses.

Wie der Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit darüber hinaus in der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen gezielt gefördert werden kann, ist jedoch noch offen. Insbesondere eine wissenschaftlich fundierte Modellierung dieser Kompetenz ist dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Folgende Wege und Blickrichtungen zeichnen sich bereits jetzt ab:

Denkbar ist zum einen eine indirekte Förderung durch das Angebot von Methoden und Instrumenten zur praxisbegleitenden Selbstreflexion wie z.B. Lerntagebücher und Portfolios (siehe Pachner 2009). Solche werden gemäß Berichten aus der Praxis von ErwachsenenbildnerInnen bereits häufig geführt. Sie könnten aber gezielt als Bestandteil von Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen eingesetzt werden.

Zum anderen sollten Wege der direkten Anbahnung von Selbstreflexionsfähigkeit in Lernsettings der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen entwickelt werden. Siebert nennt als Möglichkeit, um nachhaltige Selbstreflexion anzuregen, „Irritationen“ z.B. durch neue Herausforderungen (vgl. Siebert 2011, S. 16; vgl. dazu auch bei Schön 1987, S. 26 das Element der Überraschung als Auslöser von Reflexion). Sie können etwa durch komplexe, ganzheitliche Aufgabenstellungen im

Rahmen einer kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildung ermöglicht werden.
Darüber hinaus wären Aspekte in Betracht zu ziehen, wie sie Schön (vgl. Schön 1987, S. 305ff.) für ein „reflective practicum“ vorschlägt, das eine Brücke zwischen Universität und Praxis herstellen soll. Unter anderen nennt er Aufgaben[1], die

- die zukünftigen Lehrenden dazu anregen sollen, ihr eigenes Lernen zu beobachten, zu beschreiben und mit allgemeinen Lerntheorien in Verbindung zu bringen.
- die Aufmerksamkeit für das Lernen der Teilnehmenden schulen und zum Vergleich mit den Reflexionen über das eigene Lernen (seitens der Lehrpersonen) einladen.
- ein Nachdenken über die eigenen Konstruktionen von der Institution anbahnen, in der die Lehrperson tätig ist, und darüber, welche Faktoren dort unter Umständen „reflection-in-action“ eher verhindern (vgl. ebd., S. 322f.).

Zudem kann die verschränkende Betrachtung von bereits existierenden Kompetenzbeschreibungen in Curricula zur Anerkennung und Zertifizierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen und der dafür eingereichten Kompetenzprofile der pädagogisch Tätigen vielversprechende und weiterführende Anhaltspunkte für die Modellierung von Selbstreflexionskompetenz liefern.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass erwachsenenpädagogische Professionalität neben berufspraktischem Wissen auch der Differenzierung desselben durch wissenschaftliches Wissen bedarf. Um diese „Relevierung“ (im Sinne Tietgens) leisten zu können, sind reflexive Kompetenzen erforderlich. Insbesondere, so konnte gezeigt werden, ist die Kompetenz zur Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung dafür. Sie ermöglicht es den ErwachsenenbildnerInnen, nicht in ihrem berufspraktischem Erfahrungswissen zu verharren, sondern immer wieder situationsangemessenes, innovatives Lehrverhalten zu zeigen – umso mehr, wenn es darum geht, offene, divergente Situationen zu bewältigen. Weiter nachzugehen ist der Frage, wie diese Selbstreflexionskompetenz in der Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen gezielt angebahnt und ausgebaut werden kann. Dazu gilt es, diese Kompetenz noch genauer und vor allem empirisch fundiert zu modellieren.

1 In den Beiträgen von Andrea Widmann und Sabine Digel in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ werden derlei Aufgaben praxiserprobt reflektiert (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/13-20_08_digel.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/13-20_09_widmann.pdf); Anm.d.Red.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html [Stand: 2013-08-14].

Arnold, Rolf (2008): Vorbereitung auf didaktisches Handeln. 2., überarb. u. weiterentw. Aufl. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern, DISC.

Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Gieseke, Wiltrud (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 12-33.

Gieseke, Wiltrud (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385-403.

Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 183-192.

Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.) (2012): Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-81.

Pachner, Anita (2009): Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen: Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch. Münster [u.a.]: Waxmann.

Pachner, Anita (2013): Selbst und Reflexion – Veränderungsbereitschaft ermöglichen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3, S. 28-31.

Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Perseus Books.

Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Siebert, Horst (2011): Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-18.

Tietgens, Hans (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.

Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tisdale, Tim (1998): Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim: Beltz.

Varela, Francisco J./Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Bern: Scherz.

Wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2012): Curriculum wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online im Internet: http://www. wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf [Stand: 2012-10-22].

Wolcott, Linda L. (1995): The distance teacher as reflective practitioner. In: Educational Technology, January/February Issue, S. 39-43.

Foto: www.tw-klein.com

Dr.in Anita Pachner

pachner@sowi.uni-kl.de
http://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/home
+49 (0)631 205-4555

Anita Pachner studierte in Eichstätt und Köln Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und promovierte an der LMU München bei Prof. Dr. Rudolf Tippelt. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete sind lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen, Blended Learning, empirische Bildungsforschung und interkulturelle Erwachsenenpädagogik. Seit 2008 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern. Dort ist sie verantwortlich für den Bereich Erwachsenenbildung und leitete das Teilprojekt „Wissenschaftliche Leitung Angebotsentwicklung" im BMBF-Projekt „Alphabetisierung und Bildung". Gegenwärtig forscht sie zur Modellierung der Schlüsselkompetenz „Selbstreflexion" bei pädagogisch Tätigen.

Self-reflection competence

A prerequisite for learning and change in adult education?

Abstract

In what way must practical experience and academic knowledge interact to generate professionalism in adult education? And what role does self-reflection competence in particular play in innovative teaching in adult education? This article aims to answer these questions against the backdrop of current approaches to the competence discussion, the professional discourse and the figure of the „reflective practitioner.“ This figure was developed by philosopher Donald A. Schön in the 1980s in order to shed light on the gap between professional knowledge and real-word practice. The author of this article supports the hypothesis that the self-reflection competence in particular supports adult educators in their dealing with and enabling change and in practising innovative teaching behaviour. The article concludes with an outlook on possible consequences for competence-oriented training and continuing education of adult educators.

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/Schüßler 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. Treml 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/Schüßler, 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/Häßner, 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/Häßner, 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 Unterrichtens. 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, Burkhart (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.

Treml, 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.

Netzgestützte Videofallarbeit

Ein didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Sabine Digel

Digel, Sabine (2013): Netzgestützte Videofallarbeit. Ein didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden.
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: Videofallarbeit, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, empirische Lehr-Lernforschung, didaktische Innovation, netzgestützter Lernraum, Online-Fall-Laboratorium, selbstgesteuertes Lernen

Kurzzusammenfassung

Wie können Lehrende in ihrer Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gefördert werden? Welche Möglichkeiten und Vorteile eröffnet fallbasiertes Lernen? Und: Was leistet curriculumtheoretische Didaktik? In diesem Beitrag wird das Konzept netzgestützter Videofallarbeit am Beispiel des Online-Fall-Laboratoriums vorgestellt. Es basiert auf realen Fällen aus der Bildungspraxis, die als Videos vorliegen und in eine Internet basierte Lernumgebung eingebunden sind. Mittels Analyse und Diskussion dieser realen, medial dokumentierten Fälle können unterrichtsbezogene, didaktische oder lehr-lerntheoretische Fragestellungen bearbeitet werden. Damit wird fallbasiertes Lernen, das in vielen Berufsfeldern bereits eine zentrale Bedeutung einnimmt, auch für die Erwachsenenbildung zeitlich und örtlich flexibel einsetzbar. Der Beitrag stellt das Konzept der Videofallarbeit in seinen an die curriculumtheoretische Didaktik angelegten Grundzügen vor und berichtet erste allgemeine Befunde zu dessen Erprobung in der Praxis.

Netzgestützte Videofallarbeit

Ein didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden

Sabine Digel

Generell stieß die Videofallarbeit sowohl bei Einrichtungen und Verbänden als auch bei den Lehrenden selbst durchgängig auf eine hohe Akzeptanz. Das Lernen mit Fällen wurde als unmittelbar praxisrelevant angesehen, die Instruktionen und Handreichungen als gutes Fundament für die Anleitung der Fallarbeitsprozesse eingestuft und die mögliche zeitlich und örtlich flexible Gestaltung von Lernprozessen über die Online-Plattform positiv bewertet.

Im Zuge der aktuellen Debatte um die Qualität von Bildungsangeboten wird zunehmend die Qualität von Lehr-Lernsituationen, weniger die der organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert. Die pädagogische Arbeit der Lehrenden gerät somit als Qualitätsausweis von Einrichtungen in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (siehe Research voor Beleid 2008; Hattie 2009; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Dabei stellt sich die Frage, wie Lehrende in der Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gefördert werden können.

Während ihre (Weiter-)Qualifikation zur dringlichen Aufgabe wird, liegen wenig empirisch gesicherte Annahmen über die für ihr Handeln notwendigen Kompetenzen sowie deren Entwicklungsmöglichkeiten vor. Es fehlt an theoretisch fundierten und kontextnah konzipierten Angeboten, die eine Vorbereitung und Begleitung professionellen Handelns in pädagogischen Situationen selbst zum Thema machen und so einen unmittelbaren Transfer theoretischer Lerninhalte in die Praxis befördern könnten.

Der Arbeit mit Fällen wird das Potenzial zugeschrieben, eine Brücke zwischen „Theorie“ und „Praxis“ schlagen zu können. Sie eröffnet die Möglichkeit, die Anwendung von (wissenschaftlichem) Wissen zur Lösung praktischer Probleme einzuüben sowie über eine theoretisch fundierte Reflexion unterrichtlichen Handelns analytische und diagnostische Fähigkeiten zu entwickeln (siehe Kade 1990; Merseth 1996; Sherin/Jacobs/Philipp 2011).

Das hier vorgestellte didaktische Konzept der Videofallarbeit wurde innerhalb einer sechsjährigen, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektarbeit an der Universität Tübingen in Kooperation mit PraktikerInnen aus unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der Schule und Hochschule entwickelt und in ca. 50 Evaluationsstudien in der Umsetzung erprobt.

Das Konzept der Videofallarbeit entfaltet unter Bezugnahme auf die Curriculumtheorie ein an der Handlungssituation der Lehrenden selbst

ausgerichtetes Bildungsangebot, das mit der Analyse und Diskussion realer, medial dokumentierter Fälle als Lerngegenstände arbeitet, an denen unterrichtsbezogene, didaktische oder lehr-lerntheoretische Fragestellungen bearbeitet werden können. In Form eines netzgestützten Lernraums bietet das dazu entwickelte Online-Fall-Laboratorium eine zeit- und ortsunabhängige Möglichkeit der medialen Repräsentation sowie der (interaktiven) Bearbeitung von Fällen im Zuge formaler, non-formaler und selbstgesteuerter Lernprozesse.

Didaktische Planungsgrundlagen

Bildungsangebote zu entwickeln, bedeutet, Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sowie über eine mögliche Evaluation und Revision des didaktischen Konzepts zu treffen. Dabei stellen die institutionellen und die individuellen Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden als politische, ökonomische und soziale bzw. kognitive und motivationale Rahmenbedingungen eine wichtige Einflussgröße dar. Um anschlussfähige Bildungsangebote zu konzipieren und folglich Lehrende vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Ausbildung und Praxiserfahrung abholen und in ihrer Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen fördern zu können, wird die Betrachtung ihrer Lernvoraussetzungen und Handlungsanforderungen zentral.

Hier setzt die curriculumtheoretische Didaktik an. Sie erhebt die Verwendungsorientierung zum erwachsenendidaktischen Leitprinzip und schlägt vor, die Relevanz der Lerninhalte an ihrer Verwendbarkeit in künftigen Lebens- und Arbeitssituationen zu messen (vgl. Arnold 2010, S. 67). Nutzt man die Curriculumtheorie als ein Entscheidungsprogramm zur Entwicklung von Bildungsangeboten für Lehrende, richtet sich der Fokus auf die Lehr-Lernsituation als Verwendungssituation und auf die für deren Gestaltung notwendigen Kompetenzen sowie auf die vorhandenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der AdressatInnen (vgl. Siebert 1974, S. 81f.).

Im Folgenden werden diese Planungsgrundlagen einzeln inhaltlich betrachtet und darauf aufbauend die konzeptionellen Grundzüge eines fallbasierten Bildungskonzepts für Lehrende am Beispiel des Online-Fall-Laboratoriums dargestellt.

Handlungssituation der Lehrenden und die dafür notwendigen Kompetenzen

Für die aktuelle Diskussion zu den Anforderungen an Lernende ist der Kompetenzbegriff prägend. Kompetenzen werden dabei zumeist nach Franz E. Weinert definiert als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2001, S. 27f.). In den empirischen Studien im Bereich der LehrerInnenbildung werden vor allem Versuche unternommen, die vorhandenen und notwendigen Kompetenzen Lehrender systematisch aufzufächern und zu erfassen, wobei dem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen neben einer einschlägigen Motivation, selbstregulativen Fähigkeiten und Werthaltungen hohe Bedeutung zukommt (siehe Kunter et al. 2011).

Hierin zeigen sich Parallelen zum Diskurs über Professionalität, wie er in der Erwachsenenbildung bevorzugt wird. Professionalität gilt als die Fähigkeit, *„breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“* (Tietgens 1988, S. 37). Professionalität in pädagogischen Kontexten wiederum ist untrennbar an die Kompetenz des *„berufsförmigen Verstehens didaktischer Schlüsselsituationen“* (Nittel 1998, S. 2) gebunden.

Während sich die skizzierten Diskurse bisher vor allem auf die Beschreibung der Komponenten der Kompetenzen von Lehrenden beschränken, bestehen kaum Untersuchungen zu den Entwicklungsmöglichkeiten auf Basis der zumeist heterogenen Lernvoraussetzungen der Lehrenden.

Lernvoraussetzungen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Unter den Lernvoraussetzungen der Lehrenden in einem weiten Sinn lassen sich zum einen das bereits verfügbare Wissen sowie die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum anderen die soziale und

berufliche Lage, die die Möglichkeiten zum Lernen bestimmt, fassen.

Jüngere Studien beschreiben die Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Deutschland als eine zahlenmäßig große Berufsgruppe, die sich in eine beachtliche Zahl ehrenamtlich sowie eine große Zahl nebenberuflich Tätiger, eine geringe Zahl Festangestellter und eine wachsende Zahl Selbstständiger bzw. FreiberuflerInnen unterteilen lässt (siehe WSF 2005). Die Lehrenden arbeiten häufig in prekären, ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen, in denen Fortbildung in Konkurrenz zur eigenen Erwerbstätigkeit steht. Jedoch lässt ihre durchschnittliche Beschäftigungsdauer von mehr als zehn Jahren eine „Investition" in ihre Kompetenzentwicklung sinnvoll erscheinen.

Während einzelne Studien zum Lehrverhalten bzw. zum Wissen und Können von Kursleitenden (siehe Kade 1989; Bastian 1997; Hof 2001) ein heterogenes Bild zu den Vorstellungen der Lehrenden über erwachsenengemäßen Unterricht bieten, liegen zu den unterrichtsbezogenen Handlungen und den dafür grundlegenden kognitiven Fähigkeiten Lehrender bisher keine empirisch gesicherten Befunde vor.

Generell lassen sich bei den Lehrenden in der Erwachsenenbildung vor ihrem Ausbildungshintergrund zwei Gruppen unterscheiden:

- In der Minderheit Lehrende, die durch ein Studium oder eine vergleichbare Ausbildung über einen bestimmten theoretisch-konzeptionellen Wissensfundus zur Erschließung des Tätigkeitsfeldes verfügen, diesen jedoch nur schwer auf praktisches Handeln übertragen können.
- Mehrheitlich Lehrende, die in der Regel über keinen pädagogischen (Hochschul-)Abschluss verfügen und deren Zugang zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auf fachlicher Expertise oder beruflicher Erfahrung beruht (siehe WSF 2005).

An diese Ausgangslage gilt es in Bildungsangeboten anzuknüpfen, bestehendes Wissen und vorhandene Erfahrungen gilt es zu reflektieren, anzureichern sowie zu modifizieren und so ein Anschlusslernen zu ermöglichen.

Bestehende Bildungskonzepte für Lehrende und ihre notwendigen und vorhandenen Kompetenzen

In Sichtung der Erwachsenenbildungslandschaft lassen sich drei Tendenzen ausmachen, die für das Bildungsangebot kennzeichnend sind. Es lassen sich didaktische Angebote finden,

- die eine traditionelle Form der Vermittlung grundlegenden pädagogischen Wissens betonen.
- die ein Einüben von Handlungskompetenzen fokussieren.
- die eine Vermittlung von Rezepten für die (methodische) Bewältigung der Anforderungen einer Lehrtätigkeit in Form von Ratgeberliteratur und Selbststudienmaterial anbieten.

Letztere finden erkennbar größere Nachfrage als präsenzförmige Bildungsangebote mit häufig eher geringem unmittelbaren Praxisbezug. Trainings, die das Handeln selbst thematisieren, wie das Microteaching (siehe Klinzing 2002) oder die kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (siehe Wahl 2006), lassen einen hohen Transfer vermuten, konnten sich aufgrund ihrer umfangreichen Konzeptionen jedoch nicht in der Praxis etablieren.

Insgesamt betrachtet liegen folglich kaum Befunde bezüglich der Wirksamkeit der Konzepte in Form einer Kompetenzentwicklung seitens der die Angebote wahrnehmenden Lehrenden vor. Trotz der eher unbefriedigenden Angebots- und Befundlage bieten die Konzepte zahlreiche Bausteine, die in einem Wissensvermittlung und Praxisreflexion integrierenden Angebot für Lehrende kombiniert genutzt werden können.

Das Konzept der netzgestützten Videofallarbeit

Bei der Entwicklung des Konzepts der netzgestützten Videofallarbeit in seinen Zielen und Inhalten, den darin eingesetzten Methoden und Medien sowie Evaluationsinstrumenten wurde von Beginn an eng mit PraktikerInnen aus unterschiedlichen Bildungskontexten zusammengearbeitet. Berufsverbände

und Trägerverbände, einzelne Weiterbildungseinrichtungen sowie die Lehrenden selbst wurden zu den in der Konzeption zu berücksichtigenden Lernvoraussetzungen der Lehrenden sowie den Praxisanforderungen der Lehrtätigkeit befragt. Dabei wurde die Anforderung, Lehr-Lernsituationen zu gestalten und andere Menschen dabei zu unterstützen, etwas zu lernen, was sie ohne diese Unterstützung nicht lernen würden, kontext- und fachübergreifend als kleinster gemeinsamer Nenner gefasst. Aus dieser Anforderung lässt sich das Lernziel wie folgt ableiten.

Lernziel: Förderung der Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen

Die Arbeit mit dem Online-Fall-Laboratorium soll der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in Form einer Förderung analytischer und diagnostischer Fähigkeiten dienen, die es ihnen ermöglichen, pädagogische Situationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure und Akteurinnen zu betrachten und mit Hilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu deuten sowie daraus Erkenntnisse für eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst (siehe Goeze et al. 2010).

Für die Entwicklung dieser Kompetenz ist – so der Konsens – einerseits theoretisches Wissen erforderlich, andererseits aber auch die Möglichkeit, die Anwendung dieses Wissens auf alltägliche Situationen so einzuüben, dass aus paradigmatischem und explizitem Wissen in Teilen implizites und handlungsleitendes Wissen entstehen kann. Dies erfordert einen Lernraum, der nicht nur eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Fällen bietet, sondern auch zu einer mehrfachen und multiperspektivischen Betrachtung des Materials anregt.
Damit sind Fragen der Darstellungsform der Fälle sowie des Aufbaus und der Ausgestaltung der Lernplattform angesprochen.

Inhalt: Authentische Lehr-Lernsituationen

Eine an der Verwendungssituation der Lehrenden orientierte Bildungsarbeit erfordert im Allgemeinen Lerngegenstände, die sich auf die Wirklichkeit beruflicher Praxis beziehen. Besonderen Ertrag versprechen dabei authentische Fälle, die an die Erfahrungen der Lehrenden anschließen und regelmäßige Ereignisse von Lehr-Lernsituationen dokumentieren, d.h. alltäglich erscheinen. Dabei verfolgt das Online-Fall-Laboratorium in der Zusammenstellung der Fälle den Anspruch, die Heterogenität des Handlungsfeldes abzubilden im Blick auf:

- institutionelle Kontexte der Erwachsenenbildung, Schule und Hochschule
- Themen und Inhalte (z.B. Sprachen, berufliche Weiterbildung, Gesundheitsbildung etc.)
- daran geknüpfte didaktisch-methodische Lehr-Lernarrangements (darbietend, fragend-entwickelnd, gesprächsorientiert oder projektförmig)
- je üblicherweise in Lehr-Lernprozessen vorkommende Phasen und Situationen (Einstieg, Erarbeitung, Präsentation, Rückmeldung, Ergebnissicherung und Abschluss).

Diese Dimensionen werden als Suchkriterien begriffen, mit deren Hilfe Fälle identifiziert und in ihrer systematischen Relevanz für die jeweils individuellen Bildungsbedarfe bestimmt werden können. Damit das Material in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität erschöpfend bearbeitet werden kann, sollten die Fälle trotz ihrer Vertrautheit zum Nachdenken anregen und die Suche nach Deutungshilfen stimulieren, um das auf den ersten Blick Sichtbare in seinen Tiefenstrukturen verstehen zu wollen. Hier können eine entsprechende Aufbereitungsform und methodische Unterstützung zielführend sein.

Methode: Fallbasiertes Lernen

Theoretische Anknüpfungspunkte für die methodische Arbeit mit Fällen können vor allem das situierte und das problembasierte Lernen bieten. Während beim situierten Lernen auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituation und damit auf eine situationsgebundene Wissensvermittlung abgestellt wird (siehe Lave/Wenger 1991), zielt das problembasierte Lernen auf die Initiierung von selbstgesteuerten Wissenserwerbsprozessen zum Aufbau von Handlungskompetenz bei der Lösung professioneller Probleme (siehe Boud/Feletti 1997). Auch wenn die Methode fallbasierten Lernens einheitlich als praxisrelevant und kompetenzfördernd anerkannt wird, variieren die Vorstellungen

darüber, was anhand des Falls gelernt werden soll und wie die Fälle dazu genutzt werden können. So wird Fallarbeit einerseits dazu eingesetzt, sich in die beteiligten Akteure und Akteurinnen hineinzuversetzen und das Besondere im Allgemeinen am Fall zu erkennen. Andererseits kann die Arbeit am Fall auch dazu dienen, Theorieverwendung einzuüben, d.h. das Allgemeine am Besonderen zu erkennen.

Im Konzept der netzgestützten Videofallarbeit werden für die fokussierte Einübung professionellen Deutens mit dem Ziel der Förderung von Diagnosekompetenz beide Anforderungen miteinander verknüpft (siehe Goeze 2010). Eine digitale Darstellung in Form von Videoaufzeichnungen und deren Einbettung in eine netzbasierte Lernumgebung bieten dabei eine zeitlich und örtlich flexible Nutzbarkeit des Materials.

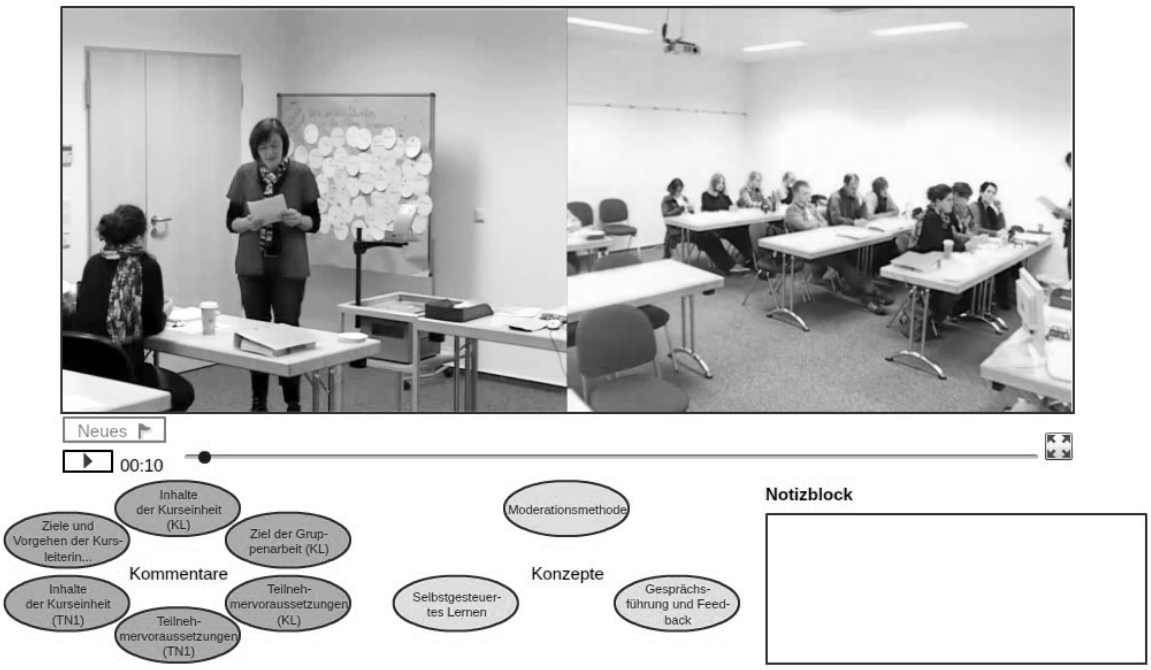
Medium: Online-Plattform

Die Entscheidung für den Einsatz einer Online-Plattform zur Bearbeitung der Fälle eröffnet – so die Annahme – nicht nur eine rezeptive Nutzung, sondern vielfältige Formen des konstruktiven, auch kollaborativen netzgestützten Umgangs mit dem Filmmaterial. Über eine Anreicherung der Fälle um individuelle Perspektiven der in den Fällen agierenden Lehrenden und Lernenden sowie um theoretisch-konzeptuelles Wissen nach dem Prinzip der cognitive flexibility theory (siehe Spiro et al. 2003) sollen Lernende sowohl zu einer gegenstands- als auch subjektorientierten Auseinandersetzung mit den Fällen angeregt werden (siehe Abb. 1).

Diese Darstellungsform der Fälle soll es Lernenden ermöglichen, sich ein eigenes, aber auf die zentralen, den Fall kennzeichnenden Aspekte bezogenes Bild zu machen. Nicht der Inhalt einer Fallanalyse, sondern die Form, in der sie vollzogen wird, soll dabei gefördert werden.

Zur Begleitung der Fallarbeit stehen auf der Online-Plattform instruktionale und didaktische Hilfen in Form von Handreichungen und Lehrbuchtexten zu den theoretischen Konzepten zur Verfügung. So können je nach Lernvoraussetzungen und -zielen der AdressatInnen einzelne Bausteine in bestehende Bildungskonzeptionen integriert oder komplett neue Angebote entwickelt werden. Dafür sieht die

Abb. 1: Darstellung eines Falls in der Lernumgebung (Screenshot)



Quelle: Arbeitsgruppe Videofallarbeit

Plattform unterschiedliche Nutzungsformate und Zugangsrollen vor.

Nutzungsmöglichkeiten des Online-Fall-Laboratoriums

Als NutzerInnen des Online-Fall-Laboratoriums werden sowohl in und für Bildungseinrichtungen tätige Lehrende angesprochen als auch (teil-)autonome Gruppen und einzelne LernerInnen, die ihre Kompetenzen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen über formale, non-formale oder selbstgesteuerte Lernprozesse weiterzuentwickeln suchen. Je nach Interesse und Bedarf bietet die Online-Plattform gegen eine zugangs- und zeitabhängige Beitragsgebühr die Möglichkeit, als NutzerIn im Selbststudium auf Fälle zuzugreifen, eigenständige Lerngruppen zu bilden oder organisierte Kurse zu gestalten.

Dazu sind innerhalb des Online-Fall-Laboratoriums verschiedene Zugangsrollen definiert, die in

- der Moderation und Verwaltung von Kursen
- der Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten
- dem Eigenstudium in Einzelarbeit oder (selbstverwalteter) Gruppenarbeit bestehen.

Je nach Nutzungsbedarf können genau jene Fallmaterialien und Eingabeseiten verfügbar geschaltet werden, die zur Nutzung benötigt werden. Damit sind die Grundlagen für eine flexible Einbindung der Inhalte und Bearbeitungsstrukturen in präsenzförmige sowie netzgestützte Lernsettings gegeben.

Erste Ergebnisse

Um die Implementation des Online-Fall-Laboratoriums in die Praxis zu befördern und dazu Anhaltspunkte hinsichtlich möglicher Formate und der Erfolgsfaktoren ihrer Umsetzung an die Hand zu geben, wurde die Nutzung der Online-Plattform durch inzwischen (Stand Oktober 2013) rund 50 Kooperationsstudien mit PraktikerInnen aus der Weiterbildung, der Hochschule und der Schule in präsenzförmigen oder netzgestützten Kursgruppen, selbstgesteuerten Lerngruppen und im Eigenstudium mit LehranfängerInnen sowie erfahrenen Lehrenden erprobt und durch eine standardisierte Befragung und Kompetenztests in Form von Pre-Post-Vergleichen evaluiert.

Die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung gewonnenen Erkenntnisse zeigen über alle Lernszenarien hinweg sowohl bei den teilnehmenden LehranfängerInnen als auch bei erfahrenen Lehrenden eine positive Wirkung des Lernens anhand von Videofällen in Form eines Zuwachses analytischer und diagnostischer Kompetenzen. Bei einheitlich umgesetzten fallbasierten Bildungsangeboten zeigen sich jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangsvoraussetzung der angehenden und erfahrenen Lehrenden Unterschiede in der Höhe und Art der Zuwächse in den einzelnen Betrachtungsdimensionen der Diagnosekompetenz. So scheinen NovizInnen durch die Fallarbeit stärker neues fallrelevantes Verwendungswissen aufbauen zu können, während die erfahrenen Lehrenden mehr von der mehrperspektivischen Betrachtungsmöglichkeit der Fälle in Form einer Wahrnehmungsdifferenzierung profitieren. Diese Entwicklungstendenzen decken sich gleichzeitig mit den Lernerfolgseinschätzungen der beiden vor ihrem unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungshintergrund untersuchten TeilnehmerInnengruppen (siehe Digel/Herbrechter/Schmitt 2013).

Ausblick

Generell stieß die entwickelte didaktische Innovation sowohl bei Einrichtungen und Verbänden als auch bei den Lehrenden selbst durchgängig auf eine hohe Akzeptanz. Das Lernen mit Fällen wurde als unmittelbar praxisrelevant angesehen, die Instruktionen und Handreichungen als gutes Fundament für die Anleitung der Fallarbeitsprozesse eingestuft und die mögliche zeitlich und örtlich flexible Gestaltung von Lernprozessen über die Online-Plattform positiv bewertet. Es wurde aber als Tendenz auch deutlich, dass eine zielorientierte Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums einer konzeptionell beratenden und technischen Unterstützung bedarf. Vielerorts wurde der Wunsch nach Einführungsseminaren für EinzelnutzerInnen und nach umfassenden Schulungskonzepten für ModeratorInnen des Online-Fall-Laboratoriums geäußert (siehe Digel/Goeze/Schrader 2012). So scheint es für eine breite

Implementation des hier vorgestellten netzbasierten Videofallarbeitskonzepts also von Bedeutung zu sein, je nach Zugang und Fallarbeitsinteresse EinzelnutzerInnen und ModeratorInnen differenzierte Unterstützungsangebote zur methodisch-medialen Umsetzung und didaktischen Konzeption anzubieten und so ein umfassendes Eindenken in die Gestaltung fallbasierter Lehr-Lernprozesse unter Nutzung der Online-Plattform zu ermöglichen. Im Zuge eines weiteren Transfers des im wissenschaftlichen Zusammenhang entwickelten und erprobten Produkts in die Bildungspraxis soll nun unter Berücksichtigung der bisherigen Befunde ein umfassendes Konzept für den Betrieb und die Qualitätssicherung des Online-Fall-Laboratoriums entwickelt und so eine breite Implementation vorbereitet werden.

Literatur

Arnold, Rolf (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-66.

Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boud, David/Feletti, Graham I. (Hrsg.) (1997): The challenge of problem-based learning. London: Kogan Page.

Digel, Sabine/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2012): Aus Videofällen Lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Digel, Sabine/Herbrechter, Dörthe/Schmitt, Thomas (2013): Förderung professioneller Kompetenz Lehrender – Studierende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Forschung und Theoriebildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis der Weiterbildung. Dokumentationsband zur Jahrestagung Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 27. bis 29. September 2012 in Bonn. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 62-76.

Goeze, Annika (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 125-145.

Goeze, Annika/Schrader, Josef/Hartz, Stefanie/Zottmann, Jan/Fischer, Frank (2010): Case-based learning with digital videos: Does it promote the professional development of teachers and trainers in adult education? In: Egetenmeyer, Regina/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Teachers and trainers in adult education and lifelong learning. Asian and european perspectives. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 187-198.

Hattie, John (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

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

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

Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klinzing, Hans Georg (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 2, S. 194-214.

Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.

Merseth, Katherine K. (1996): Case and case methods in teacher education. In: Sikula, John (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. 2. Aufl. New York: Macmillan, S. 722-744.

Nittel, Dieter (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten". Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 9.20.30.9. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 1-16.

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [Stand: 2013-09-05].

Sherin, Miriam G./Jacobs, Victoria R./Randolph, Philip, A. (2011) (Hrsg.): Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers´ eyes. New York/London: Routledge.

Siebert, Horst (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Spiro, Rand J./Collins, Brian P./Thota, Jose J./Feltovich, Paul J. (2003): Cognitive flexibility theory. Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. In: Educational Technology 42, H. 5, S. 5-11.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [Stand: 2013-08-31].

Weiterführende Links

Online-Fall-Laboratorium: http://www.videofallarbeit.de

Foto: Jürgen Killmann

Dipl.-Päd.in Sabine Digel

sabine.digel@uni-tuebingen.de
http://www.uni-tuebingen.de
+49 (0)7071 29-72866

Sabine Digel ist wissenschaftliche Assistentin an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Empirische Lehr-Lernforschung (mit neuen Medien), Kompetenzdiagnostik, Wissensmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung, Bildungssoziologie.

Net-supported Video Case-based Learning

A didactic concept for developing teachers' competences

Abstract

How can teachers' competence in designing teaching processes be promoted? What possibilities and benefits does case-based learning allow? And: What does didactics based on curriculum theory achieve? This article presents the concept of net-supported video case-based learning using the example of the online case laboratory. This concept is based on real cases from educational practice that are made available in video format and integrated into an internet-based learning environment. Through analysis and discussion of these real video cases, class-related, didactic or theoretical questions concerning teaching or learning can be dealt with. This makes case-based learning – which already plays an integral part in many professional fields – applicable in adult education as well, whenever and wherever it is needed. This article introduces the main features of the concept of video case-based learning, which is oriented towards didactics based on curriculum theory, and presents the first general findings from its testing in practice.

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.

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 Teilnehmenden[1] 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 *„erwachsenenpädagogische 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 gruppendynamische 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 Erwachsenenbildner Innen 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 Intervision, 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. Rowohlts 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. Studientexte für Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Foto: Stefan Kristoferitsch

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.

Gesellschaft spielen und analysieren

Psychodrama in der politischen Erwachsenenbildung

Katharina Novy

Novy, Katharina (2013): Gesellschaft spielen und analysieren. Psychodrama in der politischen Erwachsenenbildung.
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: Psychodrama, politische Erwachsenenbildung, Moreno, Soziometrie, Aktionssoziometrie, Soziodrama

Kurzzusammenfassung

Das Psychodrama nach Jakob Levy Moreno ist als Therapiemethode bekannt – aber auch im Zugang zu Beratung und Bildung kann es neue Wege eröffnen. Dieser Beitrag soll aufbauend auf den konkreten Erfahrungen der Autorin in der politischen Erwachsenenbildung das Potenzial des Psychodramas zur gemeinsamen Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und zur Erweiterung von gesellschaftsbezogenen Handlungsmöglichkeiten darlegen und erläutern. Anhand konkreter Fallbeispiele werden Möglichkeiten und Vorgehensweisen des Einsatzes dieser Methode beschrieben und reflektiert.

Gesellschaft spielen und analysieren

Psychodrama in der politischen Erwachsenenbildung

Katharina Novy

Psychodrama setze ich zum einen ein, um bei der Auseinandersetzung mit (scheinbar) recht abstrakten Themen die Verknüpfung zwischen den TeilnehmerInnen und ihren Erfahrungen einerseits und den TeilnehmerInnen und dem Thema andererseits zu ermöglichen. Zum anderen nutze ich es für einen praxeologischen Zugang zu politischer Bildung, um die Konstruktion und Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit durch die Akteure und Akteurinnen zu erkunden und Handlungsoptionen zu erweitern.

Das Psychodrama, das vom österreichischen Arzt Jakob Levy Moreno begründet wurde, ist *„ein Verfahren für die szenische Darstellung, Erforschung und Veränderung der subjektiv erlebten Wirklichkeit von Individuen und Gruppen“* (Ameln/Kramer 2007, S. 5) mit spezifischen Interpretationsvorlagen (z.B. Rollentheorie, Kreativitätstheorie), Instrumenten (z.B. Bühne, Hilfs-Ich), Techniken (z.B. Rollentausch, Doppel) u.v.m. Im „Gesamtpaket“ Psychodrama sind auch soziodramatische und themenzentrierte Arbeitsformen, wie ich sie in meiner Arbeit meist einsetze, neben anderen, stärker protagonistInnenzentrierten Arbeitsformen, wie sie in der Therapie zum Einsatz kommen, enthalten.

Die Soziometrie als eine Methode der empirischen Sozialforschung ist Moreno zufolge die Wissenschaft der Messung zwischenmenschlicher Beziehungen (siehe Moreno 1996).
In der Aktionssoziometrie werden diese Beziehungen im Raum sichtbar gemacht, indem die TeilnehmerInnen in Bezug auf konkrete Fragen körperlich Position beziehen. Die Aktionssoziometrie leistet damit m.E. in Seminarsituationen wichtige Dienste, damit Teilnehmende grundlegende Sicherheit in der Gruppe erlangen und Anknüpfungspunkte zu anderen TeilnehmerInnen finden können.

Ein förderliches Klima von Sicherheit, Begegnung, Bewegung und Spaß

Wenn am Ende eines Seminars (neben den inhaltlichen Erkenntnissen) von den Teilnehmenden die „interessante Gruppe“ und die spannenden Gespräche begeistert hervorgehoben werden, beziehe ich dies mittlerweile auch auf eine Ressource des Psychodramas, das zur praktischen, aber auch theoretischen Grundlage meiner Bildungsarbeit geworden ist. Der Psychologe und Psychodramatiker Michael Schacht hat in seinem Vortrag am 28. Psychodrama-Symposium 2010 in Spital am Pyhrn die Verbindung von Psychodrama und positiver Psychologie hervorgehoben. Demnach fördere das Psychodrama das Erleben von positiven Gefühlen. Dieses Erleben habe laut der „Broaden-and-build Theorie“ der positiven Psychologie (siehe Fredrickson 2011) wesentliche Auswirkungen auf die Kreativität, Offenheit für Informationen, zwischenmenschliches Verhalten, Empathie und Problemlösungsfähigkeit.

Das Schaffen eines relativ angstfreien Klimas im Seminar spielt bei diesem Erleben positiver Emotionen eine ebenso wesentliche Rolle wie die Orientierung an Begegnung.

Psychodramatisches Vorgehen zeichnet sich bei aller Kreativität und Flexibilität im Einzelnen grundsätzlich auch durch klare, Sicherheit schaffende Strukturen aus: Etwa wird die Unterscheidung zwischen dem Bühnenraum, auf dem fremde Rollen eingenommen, ungewöhnliches Handeln ausprobiert wird, und dem Gruppenraum, in dem darüber reflektiert wird, sehr ernstgenommen.[1]
Der bewusste Umgang mit Einstiegs-, PartnerInnen- und Gruppenarbeiten soll die Sicherheit in der zunächst fremden Gruppe stärken. Wenn sich TeilnehmerInnen etwa gemäß ihren Erfahrungen bezüglich des Seminarthemas im Raum verteilen, wird einerseits die Heterogenität der Gruppe sichtbar. Differenz wird so von Anfang an als legitim und fruchtbar thematisiert (entsprechend oft wird Aktionssoziometrie im Kontext von Diversity Management eingesetzt). Andererseits bietet diese Sichtbarkeit die Chance, schneller zu erkennen, mit welchen TeilnehmerInnen der/die Einzelne in Kontakt treten will. Sich gerade in kurzen Seminaren, im Rahmen von Gruppenarbeiten bewusst für die PartnerInnen entscheiden zu können – nach Moreno das „Tele", die elementare Kraft von Anziehung und Abstoßung, wirken zu lassen (vgl. Ameln/Gerstmann/Kramer 2004, S. 146) – stärkt die Chance, relevante Begegnungen zu erfahren.

Spielerische Herangehensweisen – im Stegreifspiel, aber auch im Gebrauch von Symbolen oder Spielzeugtieren – ermöglichen, wenn sie zu Gruppe und Thema passen, Spaß und positive Emotionen. Der Bedeutung von Bewegung wird in der Tradition Morenos mit viel „Herumgehen" und Aufwärmspielen entsprochen. Dies alles sind Aspekte des Psychodramas, die ein Klima schaffen, in dem gelernt werden kann. Dieses Klima verstehe ich demnach nicht als Glücksache, sondern als etwas, an dem aktiv im Seminardesign gearbeitet wird – auch wenn es, wie immer, wo es um Menschen geht, nicht „hergestellt", sondern bloß sein Entstehen begünstigt werden kann.

Psychodrama in der politischen Bildung

Wenn es nun speziell um politische Bildung geht, bietet mir das Psychodrama zwei wesentliche Ausgangspunkte: Zum einen setze ich es ein, um bei der Auseinandersetzung mit (scheinbar) recht abstrakten Themen die Verknüpfung zwischen den TeilnehmerInnen und ihren Erfahrungen einerseits und dem Thema andererseits zu ermöglichen. Dadurch, so meine Erfahrung, wird es viel leichter, gemeinsam fokussiert am Thema zu arbeiten: Inputs können gehört werden und bei den TeilnehmerInnen, ihren Interessen, Emotionen und Erfahrungen „andocken". Zum anderen nutze ich das Psychodrama für einen praxeologischen Zugang zu politischer Bildung, um die Konstruktion und Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit durch die Akteure und Akteurinnen zu erkunden und Handlungsoptionen zu erweitern.

Abstraktes greifbar machen

Ein Gender Budgeting Seminar in einer niederösterreichischen Kleinstadt: Die Teilnehmerinnen können zunächst mit der Frage, in welchen Situationen „öffentliche Gelder und Geschlecht" für sie Thema waren, wenig anfangen. Die Seminarleiterinnen[2] geben nicht nach und motivieren die Kleingruppen zu Erzählungen aus dem Alltag und der Darstellung je einer Szene dazu. Und siehe da: Zentrale Themen wie die unterschiedliche Verteilung von Geldern an Vereine, die zu erwartenden (Frauen-)Pensionen und das Abkanzeln von Fraueninteressen durch einen Politiker kommen in sehr dichten Szenen zur Sprache. Wie ausgewechselt findet daraufhin ein lebendiges und fokussiertes Gespräch über verschiedenste Aspekte der Verteilung öffentlicher Gelder statt. Dem Fachinput zu Gender Budgeting wird interessiert gefolgt – und zuletzt finden sich mehrere Frauen, die gemeinsam das nächste Gemeindebudget in Augenschein nehmen wollen und dies dann tatsächlich tun.

Diese Erfahrung mache ich sehr oft, seit ich methodisch auf diese Art arbeite: Das Spiel – sich

1 Wo diese Grenzen etwa in anderen Rollenspielen oder im Rollentraining verschwimmen, steigt die Gefahr, dass Rollen und Emotionen unreflektiert „hängenbleiben" und die Angst vor dem Einlassen auf diese Rollen und Emotionen verstärkt wird.

2 Workshops im Kontext von Wirtschaftsalphabetisierung biete ich meist gemeinsam mit Eva Klawatsch-Treitl (Fachhochschule Campus Wien) an.

körperlich zu involvieren und emotional einzusteigen – verändert die TeilnehmerInnen und das Gruppengeschehen. Das Gespräch, die Diskussion werden lebendiger und gleichzeitig fokussierter. Es wird nicht „einfach das erzählt, was ich mir halt so dazu denke“, sondern offensichtlich am gemeinsamen Thema gearbeitet. Veränderung, Lernen werden dadurch möglich: auch in dem Sinne, dass das Aufnehmen von Sachinhalten – Theorien, Informationen – erleichtert wird.

Manchmal geht es im Themenfeld der Wirtschaftsalphabetisierung auch um sehr abstrakte Inhalte, die immer nur in einzelnen Abschnitten und Perspektiven zu bearbeiten sind. Hier haben sich wiederholt gemeinsame Skulpturen als hilfreich erwiesen. Von den TeilnehmerInnen ausgewählte Aspekte des Themas – etwa „aktuelle europäische Wirtschaftspolitik“ mit Bank, Ratingagenturen, Steuern etc. – werden in einer spontanen Skulptur zusammengefügt, in der jede/r TeilnehmerIn einen Aspekt verkörpert, Haltung einnimmt, Nähe und Distanz zu anderen Aspekten wählt. Die Emotionen, Beziehungen zu anderen Aspekten, Intentionen werden wahrgenommen und im Anschluss im Sesselkreis in mehreren Runden (Rollenfeedback, Sharing, Auswertung) reflektiert. Es ist nicht „die Wahrheit“, die hier in der Skulptur gefunden wird – und darauf gilt es hinzuweisen. Aber die Teilnehmenden werden warm für das Thema, Hypothesen über das Zusammenspiel der Aspekte werden entwickelt, Unterbelichtetes kann auffallen. Wo zwei SeminarleiterInnen zusammenarbeiten, kann eine/einer dabei wesentliche, aus ihrer/seiner Sicht fehlende Aspekte in die Skulptur hineinholen. Anschließend können jene Inputs, die wir als SeminarleiterInnen für hilfreich und wesentlich halten, eingefügt werden: entweder in die Auswertung einfließend oder als eigener, aufbauender Input. Dies bedeutet auch, dass wir uns im Vorfeld darüber klar sind, welche fachlichen Inhalte wir ganz bestimmt, welche wir eventuell situationsabhängig einbringen wollen. Zentraler Punkt der Vorbereitung ist die Auseinandersetzung damit, welche Anleitungen und welche Fragen wir konkret zum Ausgangspunkt der psychodramatischen Aktion nehmen: Denn hiermit wird der Rahmen gesteckt, innerhalb dessen die TeilnehmerInnen von den jeweils für sie relevanten Erfahrungen und Fragestellungen ausgehen können. Es ist das im Grunde die gleiche Haltung, die auch meine qualitative Sozialforschung leitet: Der Rahmen – das Thema und die Spielregeln – muss klar sein. Und dann geht es darum, den Relevanzen der Befragten Raum zu geben.

Soziale Wirklichkeit und Handlungsspielräume erkunden

„Doing Gender in meiner Organisation“: Junge Frauen erkunden in diesem Workshop im Stegreifspiel, welche Mechanismen des Doing Gender in konkreten Sitzungssituationen ihrer Organisation wirksam werden (siehe Novy 2008 u. 2013). Im Spiel wird implizites Wissen aktiviert. Es überrascht die Teilnehmerinnen in unterschiedlichen Settings immer wieder, wie stimmig die Szenen gespielt werden. Und es verblüfft, wie leicht es ist, in der Rolle dessen, der üblicherweise das Gegenüber ist, aufzutreten, aktiv zu werden, zurückzuweisen, arrogant oder selbstbewusst zu wirken, Entscheidungen zu treffen usw. Zum einen wird hier deutlich, dass wir mehr Rollen kennen und zu spielen fähig sind, als diejenigen, die wir üblicherweise spielen – und hier liegt Potenzial zur individuellen Rollenerweiterung. Zum anderen wird deutlich, wie die Möglichkeit, eigene Anteile auch in der Interaktion lebendig werden zu lassen, damit zusammenhängt, in welcher sozialen Rolle ich auftrete. „Den König spielt man nicht, der König wird gespielt“, heißt es am Theater: Die Reaktionen der MitspielerInnen auf eine Rolle bereiten der Rolle den Boden. Die Unterschiedlichkeit der Welt aus verschiedenen Perspektiven wird spürbar, die Bedeutung sozialer Rollen – mit ihren Erwartungen und Erlaubnissen – deutlich.

In einem ersten Spiel wird die Situation, wie sie von den Teilnehmerinnen im Alltag als problematisch erlebt wird, meist mit imposanter Kraft deutlich. Dies dient dann als Material zur Analyse etwa der Prozesse des Doing Gender, der Interaktionen zwischen unterschiedlichen Interessengruppen in einem Partizipationsprojekt oder der Dynamiken von Einschluss und Ausschluss. Durch die langsame, Schritt für Schritt vorgehende Interpretation und Auswertung kann die Situation vielschichtig gedeutet werden. Im Rollenfeedback erzählen die Teilnehmerinnen über ihre Erfahrungen in den Rollen im Spiel selbst und weisen auf Interessantes und Unerwartetes hin. Die vielen unterschiedlichen

Perspektiven, die hier zur Sprache kommen können; die Tatsache, dass hier die Einzelne aus der Perspektive eines Antagonisten/einer Antagonistin im Alltag ihr Erleben offenlegt, die Möglichkeit, die Perspektiven miteinander zu verschränken, auch nachzufragen: All dies eröffnet neue Blickwinkel auf das Geschehen. Erst im nächsten Schritt, dem Sharing, wird die Verbindung zur „Außenwelt" hergestellt: Inwiefern ist mir das Gespielte vertraut, was erkenne ich wieder? Daraus entspinnt sich bereits ein Gespräch über erste Erkenntnisse und Anwendungsmöglichkeiten im Alltag, Differenzierungen etwa durch Hinweise auf klischeehaftes Spielen haben hier ihren Raum. Danach wird auf Flipchart gemeinsam gesammelt, welche subjektiven Erkenntnisse, Hypothesen und neuen Fragen sich bezüglich der ursprünglichen Fragestellung ergeben haben. Vielfach wird in diesem dritten Schritt noch einmal eine neue Ebene der Deutung erreicht – eine Vertiefung oder auch ein „out of the box-Denken".

Handlungsoptionen ausprobieren

Oft ist diese Analyse des ersten Spiels bereits das eigentliche Ergebnis: speziell dort, wo hartnäckige gesellschaftliche Verhältnisse das Thema sind und nicht einfach verändertes Handeln einzelner in der konkreten Situation als Lösung angeboten wird, sondern der Blick für die in Szene gesetzten gesellschaftlichen Strukturen geschärft werden soll. Veränderungsansätze werden dann zunächst kognitiv thematisiert. In anderen Situationen geht es sehr wohl um die Erweiterung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Dann kann als Folge von Rollenfeedback und Sharing in einem zweiten Spiel eine Veränderung versucht werden: das Ausloten neuer Handlungsoptionen, die Erweiterung des Spielraums. Hierfür bietet es sich zum Beispiel an, für einzelne wesentliche Personen Doppel einzusetzen: d.h., eine weitere Spielerin, einen weiteren Spieler, der oder die zur Seite steht, Deutungen und Handlungsideen vorschlägt, die von der eigentlichen rollentragenden Person angenommen werden können oder auch nicht. Im genannten Beispiel war es der Rollenträgerin, die sich im ersten Spiel ohnmächtig fühlte, auf Grundlage der gemeinsamen Analyse ein Leichtes, sich gegen Respektlosigkeit, Abwertung, Übersehen-Werden zur Wehr zu setzen – das zur Seite gestellte Doppel brauchte gar nicht erst aktiv einzugreifen.

Induktive und abduktive Vorgangsweise

In der Reflexion der dargestellten Zugangsweise sind mir – wie oben bereits angedeutet – die Parallelen zur qualitativen Sozialforschung bedeutsam geworden. Im Grunde handelt es sich auch hier, in der Didaktik, um induktive bzw. abduktive Zugangsweisen im Gegensatz zur Deduktion: Denn ich gehe meist nicht deduktiv von Theorien, Modellen, Deutungen aus, deren Bezug zur sozialen Wirklichkeit der TeilnehmerInnen gesucht wird, sondern ich versuche von den dargestellten, verkörperten Erfahrungen und Sichtweisen der Akteure und Akteurinnen aus, Bezüge zu Theorien zu ziehen (induktiv) bzw. in einem gemeinsamen, vielschichtigen Deutungsprozess neue Hypothesen über die je konkreten Zusammenhänge zu entwickeln (abduktiv). In den Seminaren wird insofern aus dem Spiel – mit Körpereinsatz, Gefühlen, Handlungen – heraus Analyse möglich: Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge und Handlungsoptionen.

Literatur

Ameln, Falko von/Gerstmann, Ruth/Kramer, Josef (2004): Psychodrama. Berlin/Heidelberg: Springer.

Ameln, Falko von/Kramer, Josef (2007): Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung. Heidelberg: Springer Medizin.

Fredrickson, Barbara L. (2011): Die Macht der guten Gefühle. Frankfurt am Main: Campus.

Moreno, Jakob Levy (1996): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.

Novy, Katharina (2008): Doing gender auf die Bühne bringen. Soziodramatische Bildungsarbeit zu Geschlechterthemen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung. at/magazin/08-3/meb08-3.pdf [Stand: 2013-08-19].

Novy, Katharina (2013): Autonomes Handeln. Soziologische, feministische und psychodramatische Perspektiven. In: Kern, Sabine/ Spitzer-Prochazka, Sabine (Hrsg.): Das Drama der Abhängigkeit. Eine Begegnung in 16 Szenen (= Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Sonderheft 4/2012). Wiesbaden: Springer, S. 47-59.

Foto: K.K.

Mag.[a] Dr.[in] Katharina Novy

katharina.novy@perspektivenveraendern.at
http://www.perspektivenveraendern.at
+43 (0)664 2042235

Katharina Novy ist Soziologin und Historikerin, Psychodrama-Rollenspielleiterin (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik – ÖAGG) und Beraterin für Diversity Management (Austrian Society for Diversity – ASD). Sie arbeitet als selbstständige Trainerin, Beraterin, und Moderatorin. Ihre Schwerpunkte sind: psychodramabasierte und partizipationsorientierte (politische) Bildung und Beratung, psychodramabasierte Moderation, Biographiearbeit und -forschung, qualitative Sozialforschung, Gender und Diversity.

Playing and Analysing Society

Psychodrama in adult political education

Abstract

Psychodrama as created by Jakob Levy Moreno is a recognised therapeutic method. However, it can also open up new paths in counselling and education. Building on the author‘s practical experience in adult political education, this article presents and explains the potential of psychodrama in the common analysis of social contexts and the expansion of society-related options for action. By looking at concrete cases, this article describes and reflects on possibilities for and approaches to using this method.

Das WIFI-Lernmodell LENA

Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen

Alice Fleischer

Fleischer, Alice (2013): Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen.
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: LENA, Lernmodell, LernerInnenzentrierung, Kompetenzorientierung, Lernbegleitung, Didaktik, Professionalisierung, Selbstlernkompetenz, Schlüsselqualifikationen, Nachhaltigkeit, Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI)

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt das WIFI-Lernmodell LENA (LEbendig und NAchhaltig Lernen) vor, das 2009 unter Mitarbeit von Rolf Arnold entwickelt wurde, um Erwachsene bestmöglich für die Schnelllebigkeit in der Berufs- und Alltagswelt zu rüsten. Dabei sollen aufbauend auf ein systemisch-konstruktivistisches Lernparadigma u.a. die Lernfähigkeiten der Teilnehmenden gefördert, Lernprozesse begleitet und gezielt Selbstlernkompetenzen gestärkt werden. Vorgestellt werden die entwickelte methodische Richtschnur, der sogenannte S.P.A.S.S.-Raster, und der Weg zu dessen Implementierung – eine große operative Herausforderung für die Organisation. Ein Schwerpunkt wurde und wird dabei auf die Professionalisierung der TrainerInnen gelegt. Mit einem Ausblick auf das WIFI als lernende Organisation und eine angestrebte neue Prüfungsdidaktik schließt der Beitrag.

Das WIFI-Lernmodell LENA

Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen

Alice Fleischer

Lernende aktivieren.
Lernenden Raum geben für ihr eigenes Suchen.
Lernende zu Kooperationen und Mitarbeit anstiften.
Lernende unterstützen, ihre Lernfähigkeit zu stärken.
Lernende in ihrer Problemlösungskompetenz stärken.
Lernenden das Gefühl der Selbstwirksamkeit geben.

TrainerInnenfolder WIFI-Lernmodell LENA (2010)

LENA – lebendig und nachhaltig Lernen

Der WIFI-Verbund mit seinen neun Landes-WIFIs, mehr als 80 Außenstellen sowie elf Auslands-WIFIs entschloss sich im Jahr 2009, ein eigenes Lernmodell zu entwickeln. Mit diesem sollte strukturiert und systematisch der geeignete Rahmen für erfolgreiches Lernen von Erwachsenen geschaffen werden, um diese bestmöglich für die Schnelllebigkeit in der Berufs- und Alltagswelt zu rüsten. Denn Selbstlernkompetenz wird immer mehr zu einer der zentralen Schlüsselqualifikationen in einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft (vgl. VBW 2003, S. 20f.; Arnold 2012, S. 9). Unter wissenschaftlicher Mithilfe von Rolf Arnold entstand nur ein Jahr später bereits das Lernmodell LENA, das seither konsequent umgesetzt und weiterentwickelt wird.

LENA, ein Akronym für LEbendiges und NAchhaltiges Lernen, rückt bewusst die Lernenden, ihre Lernprozesse und die Stärkung der Selbstlernkompetenzen in den Mittelpunkt. Wissenschaftlicher Hintergrund ist das systemisch-konstruktivistische Lernparadigma. Lernen wird hier als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und zielorientierter Prozess verstanden, der nicht von außen initiiert und gesteuert werden kann (vgl. Arnold 2012, S. 26ff.). *„Nicht mehr die Vorbereitung auf eine spätere Ernstsituation bestimmt die Bildungskonzepte, sondern auch die Befähigung der Lernenden, sich selbst mit den Anforderungen, die auf sie zukommen, [...] auseinanderzusetzen [...]. Kluge Lehre stellt das ICH der Lernenden in den Mittelpunkt [...] und fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt“* (ebd., S. 45ff.).

Kompetenzprofile für Lehrende und Lernende

Vor dem Hintergrund der Ermöglichungsdidaktik (siehe Arnold 2007) wurden im Modell LENA ebenso Kompetenzprofile für Lernende wie für Lehrende formuliert, denn die aktivierende Methodik zur

Förderung eines selbstgesteuerten Lernens und zur Stärkung der Selbstlernkompetenzen stellt nicht nur Lernende vor neue, eigenverantwortliche Herausforderungen, auch TrainerInnen sehen ihre Rolle erweitert, wenn sie nicht bloß als InputgeberInnen, sondern als aktivierende LernbegleiterInnen fungieren sollen. Sie führen Lernende, die vielfach über geringe Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen verfügen, methodisch schrittweise an diese neue Form des Lernens heran.

Eine wertschätzende Lernatmosphäre, die Erfahrungslernen und vermeintliche Fehler als wesentliche Bestandteile nachhaltiger Lernprozesse zulässt, charakterisiert somit nach Auffassung des WIFI eine LENA-gerechte Weiterbildungsveranstaltung (vgl. Fleischer/Czachs 2012, S. 285ff.).

Der S.P.A.S.S.-Raster als methodische Richtschnur

Um die neue Lernphilosophie nachhaltig zu implementieren und Lehrende dabei zu unterstützen, ihre (neue) Haltung als LernbegleiterInnen aufzubauen, zu reflektieren und ihre methodische Kompetenz den neuen Anforderungen aktiv anzupassen, erarbeitete ein Team von TrainerInnenmultiplikatorInnen aller Landes-WIFIs zwischen Jänner 2009 und Mai 2010 in mehreren Workshops den Rahmen einer LENA-gerechten Methodik. Ein Ergebnis ist der sogenannte S.P.A.S.S.-Raster, der bei der Planung und Durchführung lebendiger und nachhaltiger Lernarrangements konkrete Unterstützung bietet und mittlerweile strukturell in das WIFI-TrainerInnen-Kompetenzprofil eingebaut wurde. S.P.A.S.S. steht für „Selbstgesteuert – Produktiv – Aktivierend – Situativ –Sozial“ und markiert für das WIFI die qualitative Richtschnur für ein Kompetenzen stiftendes Lernen.

Laufend stattfindende Informationsveranstaltungen, Workshops und Seminare geben TrainerInnen nunmehr die Möglichkeit, ihre Methodenpraxis zu reflektieren und gemäß S.P.A.S.S.-Raster auszubauen. LENA ist hier nicht nur Ziel, sondern Programm – Methoden werden erlebt, ausgetauscht und gemeinsam weiterentwickelt. Dabei werden

Tab. 1: S.P.A.S.S.-Methodenkriterien

SELBSTGESTEUERT	• Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen. • Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst. • Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit. • Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen. • Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
PRODUKTIV	• Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden. • Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit). • Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein. • Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
AKTIVIEREND	• Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge. • Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. • Lernende entwickeln selbst Initiativen. • Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.
SITUATIV	• Lernende nützen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation. • Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt. • Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen. • Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis. • Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
SOZIAL	• Lernende erleben Wertschätzung. • Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback. • Lernende nehmen Emotionen wahr. • Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation. • Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

Quelle: Rolf Arnold und WIFI-Trainernetzwerk (2010)

die TrainerInnen gezielt angeleitet, ihr eigenes Lernen konstruktiv zu reflektieren. Sie erhalten die Möglichkeit, sich selbst bei ihren eigenen Lernprozessen zu beobachten und daraus Rückschlüsse für ihr Handeln und ihre Haltung als TrainerInnen zu ziehen (siehe Tab. 2).

Die methodischen Zugänge und formulierten Ansprüche im TrainerInnenkreis nachhaltig zu verankern, ist eine der großen operativen Herausforderungen der Organisation. In der TrainerInnenkommunikation wird betont, dass das WIFI-Lernmodell LENA auf den bestehenden Qualitätsstandards aufbaut und diese weiterentwickelt. Kompetenzerweiterung zum/zur LernbegleiterIn, persönliches Wachstum, Professionalität in der Erwachsenendidaktik (Trainieren nach dem „State of the Art") sind hier die wesentlichen Botschaften.

Weitere Meilensteine

Weitere Meilensteine zur Professionalisierung der WIFI-Trainerinnen und -Trainer markieren die Umsetzung des österreichweiten WIFI-TrainerInnendiploms und die Einführung des kompetenzbasierten WIFI-Personenzertifikats „Zertifizierte/r Trainer/in der Erwachsenenbildung". Auf Produktebene nehmen die Anpassungen der Curricula in Richtung Kompetenzorientierung einen wichtigen Stellenwert ein. Darüber hinaus hat sich das WIFI zum Ziel gesetzt, Lernende auch abseits von Seminaren und Kursen gezielt dabei zu unterstützen, ihre Selbstlernkompetenzen auszubauen. Neben dem bereits veröffentlichten WIFI-Lernbuch (siehe Turecek/Peterson 2012) wurde darauf aufbauend gemeinsam mit Katharina Turecek ein e-Service Angebot zum Thema „Lernen lernen" entwickelt, das allen Interessierten auf der WIFI-Website unter www.wifi.at/lernen seit 28. Mai 2013 zur Verfügung steht. „Lernen lernen" geht von allgemeinen und nicht-fachspezifischen Problemstellungen des Lernens aus. Ziel ist es, dieses Tool auch in die Lernarchitekturen von Kursen einzubauen und TrainerInnen im Rahmen von Train-the-Trainer-Weiterbildungen in die Umsetzungsprozesse einzubinden. Denn es mag als Paradoxon erscheinen, just die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen alleine der Verantwortung des/der Lernenden bzw. des Users/der Userin zu übertragen, um Inhalte selbstorganisiert in die eigenen Lernprozesse zu integrieren (vgl. Adelsmair 2013, S. 34ff.).

Tab. 2: Fragenbeispiele zur Selbstreflexion (SR)

SR: Rolle des Trainers/der Trainerin
Überlegen Sie, wie häufig Sie die Rolle des Trainers/der Trainerin in Ihren Seminaren wechseln? Wie häufig agieren Sie davon als Begleiter/Begleiterin? • Nie • Die Hälfte meiner Zeit • Manchmal • Es kommt auf die Methode an • Immer, ich verstehe dies als Haltung
SR: Das WIFI-Lernmodell LENA
„Das WIFI-Lernmodell LENA ist mehr als nur eine Sammlung an Methoden?" Stimmen Sie dieser Aussage zu? Begründen Sie Ihre Meinung.
SR: Reflexion der eigenen Rolle
Denken Sie an Ihre letzte Seminarerfahrung als Lehrende/r. • Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Leistung und Ihrem Erfolg? • Was haben Sie erfolgreich umgesetzt? • Woran erkennen Sie, dass Sie erfolgreich waren? • Was war für Sie in der konkreten Situation hilfreich? Was hat Sie unterstützt?
SR: Reflexion der eigenen Rolle
Stellen Sie sich vor, Sie müssten einem neuen Kollegen/einer neuen Kollegin ein paar Tipps für eines seiner/ihrer ersten Seminare geben. • Wie würden Sie seine/ihre Rolle beschreiben? • Wie soll er/sie sich verhalten? • Welche Handlungen soll er/sie aus seiner/ihrer Rolle heraus setzen?

Quelle: WIFI Österreich Lernplattform (red. bearb.)

Das WIFI als lernende Organisation

Die Entwicklung eines Lernmodells, das nachhaltiges Lernen in den Mittelpunkt seiner strategischen Ausrichtung rückt, hat auch die Organisation WIFI weiterentwickelt. Erfahrungslernen, Reflexion, Selbststeuerung und Selbstverantwortung – zentrale Elemente lebendigen und nachhaltigen Lernens – lassen sich nicht auf das Geschehen im Kursraum beschränken. Die Organisation selbst im Sinne einer lernenden Organisation nach den Grundmaximen eines nachhaltigen Lernens auszurichten, ist wesentlich, wenn es darum geht, als Agent des Anliegens einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung glaubwürdig zu sein.

Die Kompetenz der Selbstverantwortung

Die Lernenden lernen stets selbst, und doch fühlt das WIFI sich für die Ergebnisse dieses Lernens mitverantwortlich. Vor diesem Hintergrund ist auch die in Burgenland, Niederösterreich und Oberösterreich propagierte „Wissensgarantie“ zu sehen, die nur auf den ersten Blick als Widerspruch zum konstruktivistischen Lernansatz verstanden werden möchte. Gleichzeitig sind die WIFIs bemüht, andere begleitende Unterstützungsmaßnahmen wie etwa Lerncoaching, Lerngruppen oder spezielle Prüfungsvorbereitungen in das laufende Kursgeschehen wirksam einzubinden. Allerdings gilt es einzuräumen, dass die Prüfungsdidaktiken vielfach noch deutlich stärker in Richtung Kompetenzorientierung ausgebaut werden müssen, stellt doch eine Vielzahl auch formaler Prüfungen darauf ab, kognitives Wissen zu reproduzieren, statt Problemlösungskompetenzen handlungsorientiert festzustellen.

Kompetenzorientierte Prüfungen als offene Hausaufgabe

Um diese Lücke zwischen kompetenzorientierter Kursarchitektur und in vielen Fällen wissensorientierter Prüfungskultur zu schließen, entwickeln und implementieren die WIFIs aktuell (Stand August 2013) eine Prüfungsdidaktik, die handlungsorientierte Feststellungsverfahren zur Anwendung bringt und die Integration von Selbst-, Peer- und Fremdevaluierung umfasst. Denn wer lebendig und nachhaltig lernt und Kompetenzen erwirbt, darf aus gutem Grund und mit Recht kompetenzorientierte Prüfungsverfahren erwarten.

Literatur

Adelsmair, Daniela (2013): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Die Entwicklung der Selbstlernkompetenz in einem Blended Learning System am Erwachsenenbildungsinstitut WIFI am Beispiel des Vorbereitungslehrganges zur Berufsreifeprüfung im Fach Mathematik (= unveröff. Master-Arbeit, Hagen).

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, Rolf (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg: Carl-Auer.

Fleischer, Alice/Czachs, Susanne (2012): Das WIFI-Lernmodell LENA: Lebendig und nachhaltig – Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung umsetzen. In: Mair, Michael/Brezowar, Gabriela/Olsowski, Gunter/Zumbach, Jörg (Hrsg.): Problem-Based Learning im Dialog. Anwendungsbeispiele und Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum. Wien: Facultas, S. 284-296.

Turecek, Katharina/Peterson, Birgit (2012): WIFI-Lernbuch. Lebendig und Nachhaltig lernen. Service GmbH der WKÖ.

VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske+Budrich.

Weiterführende Links

WIFI-Lernmodell: http://www.wifi.at/DE/Karriere/ThemenProdukte/WIFI-Lernmodell/Weitere%20InfosUnterlagen/weitere_infos.aspx

Lernen lernen: Wie lerne ich am besten? http://wifi.at/Service/WIFI-Lernmodell%20LENA/lernen_lernen

Foto: Petra Spiola

Mag.ª Alice Fleischer

alice.fleischer@wko.at
http://www.wifi.at
+43 (0)5 90900-3031

Alice Fleischer studierte an der Universität Wien Anglistik/Amerikanistik und Geschichte, Lehramt für höhere Schulen. Sie war von 1995 bis 2000 im WIFI Kärnten tätig, unterrichtete danach zwei Jahre in den USA und ist seit 2002 im WIFI Österreich beschäftigt. In ihre Verantwortung fällt zum einen die österreichweite Koordination der Geschäftsfelder Berufsreifeprüfung und Sprachen. Zum anderen leitet sie die österreichweite Projektgruppe „WIFI-Lernmodell LENA" zur Definition didaktischer Qualitätsstandards von WIFI-Trainings und damit verbundener Kompetenzanforderungen an TrainerInnen und Organisation.

LENA – The WIFI (Institute of Economic Development) Learning Model

Enabling successful learning in adult education

Abstract

This article introduces the WIFI learning model LENA (from the German *"LEbendig und NAchhaltig Lernen"*, learning in a lively and sustainable way) which was developed in 2009 in cooperation with Rolf Arnold in order to prepare adults as well as possible for the fast pace of their professional and daily lives. Based on a systemic and constructivist learning paradigm, this model should promote the participants' abilities to learn, accompany learning processes and strengthen self-learning competences. The author presents the methodological guideline, the S.P.A.S.S. grid, and the path to its implementation – a great operative challenge for the organisation. One focus has been on the professionalisation of the trainers. The article concludes with the prospects for WIFI as a learning organisation and the new examination didactics.

Finanzielle Grundbildung

Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe

Ewelina Mania und Monika Tröster

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2013): Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe.
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: Grundbildung, Literalität, Literacy, Alphabetisierung, Didaktik, CurVe, partizipative Didaktik, finanzielle Bildung, finanzielle Grundbildung, Überschuldung, Deutschland, SchuldnerInnenberatung

Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag werden didaktische Zugänge zur finanziellen Grundbildung anhand des Projekts „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) vorgestellt. CurVe wurde im März 2013 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gestartet und analysiert den Zusammenhang zwischen Überschuldung und Grundbildungsbedarf. Der Fokus wird im Projekt auf eine Partizipation der Beteiligten an der Entwicklung der Didaktik gelegt. Ziele sind u.a. die Stärkung der Grundbildung durch die Konzeptualisierung von „Financial Literacy“, die Entwicklung und Erprobung von Strategien im Hinblick auf die Ansprache potenzieller Grundbildungsadressat*Innen im Kontext der „Schuldner*Innenberatung“ sowie die Professionalisierung der Erwachsenenbildner*Innen und Multiplikator*Innen. Der Beitrag beschreibt theoretische Überlegungen, Hintergrund, Entwicklung und Umsetzung des Projektes, das aufzeigen will, wie eine partizipatorische Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aussehen könnte. Im Ausblick werden die Herausforderungen partizipativer didaktischer Ansätze diskutiert.

Finanzielle Grundbildung

Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe

Ewelina Mania und Monika Tröster

Im internationalen Diskurs befasst man sich seit einigen Jahren im Kontext von (Grund-)Bildung und Literacies zunehmend mit „Financial Literacy“ oder „Financial Capability“.

Dem Schuldneratlas 2012 zufolge sind in Deutschland 6,6 Millionen (9,7%) Erwachsene überschuldet – für Österreich liegen hierzu nur wenige Daten vor (siehe ASB Schuldnerberatungen GmbH 2010). Mit Hilfe der aktuell verfügbaren Daten aus den Schuldnerberatungsstellen lassen sich zwar die sozialen Ursachen von Überschuldung (z.B. Arbeitslosigkeit, Scheidung) beschreiben. Aussagen zu strukturellen Ursachen sind bisher nicht möglich. Zudem bestehen unklare Interdependenzen zwischen der Kategorie „unwirtschaftliche Haushaltsführung“ und dem Vorhandensein bzw. Fehlen persönlicher Kompetenzen wie Rechenfähigkeit im Bereich Finanzen (siehe Mantseris 2010). So wird zwar explizit die Bedeutung der schulischen, beruflichen und finanziellen Bildung als Schutz vor Überschuldung benannt (siehe iff-Überschuldungsreport 2012). Nicht ausreichende Grundbildungskompetenzen im Sinne einer „Financial Literacy“ als eine mögliche Ursache von Überschuldung wurden in Deutschland bisher jedoch kaum thematisiert. Auch gibt es keine systematische und für die Weiterbildungspraxis anschlussfähige Beschreibung der Kompetenzanforderungen im Bereich „finanzielle Grundbildung“ sowie kaum spezielle Angebote für bereits überschuldete Personen.

Hier setzt das Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) zu „Financial Literacy“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) an, das im März 2013 gestartet wurde[1] und Teil des Programms „Inklusion/Lernen im Quartier“ ist. Grundlage für die Projektentwicklung waren ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, der auch lebenspraktische Handlungskompetenzen umfasst (siehe Miller 2003; Bremer/Kleemann-Göhring 2011), und eine lebensweltorientierte Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten begreift. Nachfolgend wird am Beispiel des Projekts der Frage nachgegangen, wie eine partizipatorische Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Bereich Grundbildung (hier analog zu „Basisbildung“[2]) aussehen könnte.

Umfassendes Verständnis von Didaktik

Der Begriff Didaktik wird in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oft verkürzt auf Fragen der konkreten Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen, also die Mikrodidaktik bezogen. Legt man ein umfassendes Verständnis von Didaktik zugrunde, geht es um die Planung, Konzipierung und Gestaltung einzelner thematischer Bereiche (Mesodidaktik) sowie um die Programmplanung und Angebotsentwicklung

1 Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

2 Der Begriff „Basisbildung“ wird in Österreich analog zu dem in Deutschland genutzten Begriff „Grundbildung“ verwendet.

(Makrodidaktik[3]) (siehe Arnold 2010). Angesichts einer nicht zu unterschätzenden Mittelschichtsorientierung in den Weiterbildungsinstitutionen und in der Weiterbildungsforschung sowie einer *„doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“* (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 8)[4] bietet sich im Sinne eines umfassend ausgelegten Partizipationsverständnisses die Beteiligung aller (potenziellen) Lernenden bei der Beantwortung von didaktischen Fragestellungen an. Dies verspricht eine Überwindung von Defizitzuschreibungen an die Lernenden hin zu einer Orientierung an deren Lebenswelten und Bildungsinteressen sowie hin zur Entwicklung von Angeboten, die den Lernzugängen aller AdressatInnen entsprechen.

Didaktik in der Grundbildung: partizipatorische Ansätze

Für eine partizipative didaktische Rahmung von Grundbildung können im Allgemeinen unterschiedliche Begründungsansätze und Diskussionszusammenhänge angeführt werden. Der Ansatz einer „lebensweltorientierten Didaktik“ von Rainer Brödel, der mit einem besonderen Bezug zu Grundbildung entfaltet wurde, betont die Erfahrungen aus dem Alltagsleben der Teilnehmenden, welche sich in der Arbeit mit Eigentexten und in der Förderung der Eigentätigkeit der Lernenden widerspiegeln. Bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen soll ein *„partizipatorisches, aktivierendes sowie auf Stärkung der Selbststeuerung hinauslaufendes Vorgehen“* (Brödel 2012, S. 65) zum Tragen kommen. Im Kontext der Debatte um eine inkludierende Erwachsenenbildung werden die Forderungen nach einer inkludierenden Didaktik laut, die unter anderem eine partizipative Entwicklung von Weiterbildungsangeboten verlangen (siehe Kil et al. 2011; Reddy 2012).

Die Idee der Partizipation selbst, wie sie hier zur Anwendung kommt, hat Paulo Freire in seinem Alphabetisierungsansatz hervorgehoben (siehe Freire 1998). Seine Grundgedanken fanden sowohl Eingang in die emanzipativen Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal (siehe Boal 1979) als auch in das Konzept des „Dialogic Learning“ (siehe Flecha 2000). Ein wesentliches Prinzip des Konzepts ist der „Egalitäre Dialog“, der auf die aktive und gleichberechtigte Beteiligung der Lernenden ausgerichtet ist.[5]

„Financial Literacy“ als Gegenstand von Grundbildung

Im internationalen Diskurs befasst man sich seit einigen Jahren im Kontext von (Grund-)Bildung und Literacies zunehmend mit „Financial Literacy“ oder „Financial Capability“. Die Unterscheidung zwischen den Basiskompetenzen im Bereich „Umgang mit Geld“ und der finanziellen Spezialbildung z.B. im Bereich des Börsenwissens muss dabei noch stärker herausgearbeitet werden. In Deutschland befasst man sich im Kontext ökonomischer Grundbildung vor allem mit „finanzieller Bildung“ bzw. „finanzieller Allgemeinbildung“, seltener mit „Finanzkompetenz“ (siehe Remmele et al. 2012). Um hier eine Anschlussfähigkeit an die internationalen Entwicklungen herzustellen, bedarf es künftig noch einer stärkeren Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und Konzepten. Dazu gehört auch die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen „finanzieller Bildung“ und „finanzieller Grundbildung“. Bislang fehlt ein Modell, das die verschiedenen Dimensionen von „Financial Literacy“ bzw. die Teilkompetenzen differenziert.

Konzepte und Angebote zu „Financial Literacy“

In Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und Großbritannien gibt es bereits nationale Strategien, Programme und Projekte sowie erste didaktische Ansätze zur Förderung

3 Die Makrodidaktik umfasst nach Horst Siebert u.a. Entscheidungen über die Zielsetzungen und Themenschwerpunkte, die Zuordnung, Differenzierung und Stufung von Veranstaltungen, die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe sowie die TeilnehmerInnenwerbung und die Veranstaltungsformate (siehe Siebert 1982).

4 *„Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen Adressat/innen”* (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 8).

5 Das Beispiel des Vereins „Par-Chemins Association, Learners set up their association“, das in dieser Tradition gedeutet werden kann, veranschaulicht, wie die Lernenden als ExpertInnen in eigener Sache sprechen und sichtbar werden. Die Arbeit des Vereins ist ausführlich im Rahmen des Projekts EUR-Alpha beschrieben (siehe EUR-Alpha – European Literacy and Numeracy Network 2012).

von „Financial Literacy“. Das in diesem Rahmen entwickelte Angebotsspektrum ist sehr vielfältig. So gibt es Angebote für junge Eltern und Seminare für ArbeitnehmerInnen in Großbritannien (siehe FSA 2006) als auch Selbstlern- und Informationsportale in Neuseeland und in Australien. In Österreich existieren Angebote in Form von mehrtägigen Workshops für Lehrlinge. Ein gemeinsames Merkmal dieser präventiven Angebote stellt das Ansetzen an sogenannten kritischen Lebensereignissen dar, um die Menschen für das Thema „Financial Literacy“ zu sensibilisieren. In Deutschland sind Angebote und Vermittlungskonzepte zu einzelnen Teilkompetenzen von „Financial Literacy“ in Ansätzen vorhanden – wie z.B. die Grundbildungsmodule in Brandenburg oder das Aufbaumodul „Ökonomische Grundbildung“ beim Lernportal ich-will-lernen.de des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV). Die Angebote der verschiedenen Anbieter im Bereich ökonomische Grundbildung sind auch in Deutschland mehrheitlich präventiv angelegt, wobei offen zugängliche kurze Einzelveranstaltungen dominieren (siehe Ambos/Greubel 2012; Weber/Eik/Maier 2013).

Das Projekt CurVe

Im Rahmen des Projekts (CurVe, DIE) (Laufzeit 03/2013 bis 09/2015) wird der Zusammenhang zwischen Überschuldung und Grundbildungsbedarf analysiert. In Abhängigkeit von den Ergebnissen dieser Analyse werden Übergänge von SchuldnerInnenberatung, Weiterbildungsberatung und Erwachsenenbildung angestrebt. Das Projekt ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet. Ziele des Projekts sind die Stärkung der Grundbildung durch Konzeptualisierung von „Financial Literacy“, die Entwicklung und Erprobung von Strategien im Hinblick auf die Ansprache potenzieller GrundbildungsadressatInnen im Kontext der „SchuldnerInnenberatung“ sowie die Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen und MultiplikatorInnen.

Das gesamte Vorgehen des Projekts CurVe ist umfassend partizipativ angelegt. Dies erfolgt auf verschiedenen Ebenen:

Beteiligung relevanter KooperationspartnerInnen

Das DIE kooperiert im Rahmen des Projekts mit zwei Einrichtungen der SchuldnerInnenberatung: dem Diakonischen Werk Hamburg und der SchuldnerInnenberatung des SKM Köln. Somit wird die Expertise der SchuldnerInnenberaterInnen als TrägerInnen spezifischen Wissens über die Zielgruppe genutzt. Die MitarbeiterInnen in der SchuldnerInnenberatung stellen zum anderen wichtige Vertrauenspersonen bzw. Brückenmenschen (siehe Bremer/Kleemann-Göhring 2011) dar, so dass der Zugang zu den betroffenen überschuldeten Menschen erleichtert wird. Durch die Beteiligung von Nicolas Mantseris, Caritas Mecklenburg-Vorpommern, wird die Expertise im Hinblick auf das Phänomen der Überschuldung und die Arbeit der SchuldnerInnenberatungsstellen gesichert. Über die Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. wird die Perspektive der Weiterbildung abgedeckt. Die wissenschaftliche Expertise im Bereich der Messung von Grundbildungskompetenzen (siehe Grotlüschen/Riekmann 2012) erfolgt über die Zusammenarbeit mit Prof.in Dr.in Anke Grotlüschen, Universität Hamburg.

Einholen der Expertise für das Thema

Im Rahmen des Projekts werden ca. fünfzehn ExpertInneninterviews geführt. Die SchuldnerInnenberaterInnen werden zum Bildungsbedarf der Ratsuchenden und zu Anschlussmöglichkeiten an die Weiterbildungsberatung befragt sowie zu ihren subjektiven Theorien über Gründe bzw. Ursachen von Überschuldung. In den Interviews mit den KursleiterInnen und konzeptionell Tätigen in Weiterbildungseinrichtungen werden vor allem die Dimensionen von „Financial Literacy“ bzw. „finanzieller Basisbildung“ und die bisherigen pädagogischen Konzepte thematisiert. Im Rahmen von ExpertInnenworkshops bzw. -runden zu verschiedenen Teilaspekten des Themas werden außerdem weitere relevante Akteure und Akteurinnen im Feld einbezogen werden.

Auswahl partizipativer Forschungsmethoden

In den meisten Studien werden die Untersuchten fast ausschließlich als „Informationsquellen“

genutzt und wird die Bereitschaft, sich untersuchen zu lassen, als eine Selbstverständlichkeit betrachtet – es sei denn, es handelt sich um einen schwierigen Feldzugang (vgl. Grell 2006, S. 69). Im Rahmen des Projekts CurVe fiel die Wahl auf die „Forschende Lernwerkstatt“ als Datenerhebungsmethode. Charakteristisch für diese Methode, entwickelt an der Universität Hamburg, ist die Veränderung *„von einer Situation der Beforschung zu einem Partizipationsgedanken“* (Grell 2004, S. 61). Das heißt, die teilnehmenden Lernenden, die „traditionell „be-forscht“ werden, analysieren und bewerten ihre Situation mit Unterstützung einer moderierenden Person selbst (vgl. ebd.). Neben Gruppendiskussionen ist es dabei möglich, Bildmaterial und symbolisch-bildliche Gestaltungen einzusetzen, so dass sich auch gegebenenfalls sprach- und argumentationsungeübte Personen beteiligen können (siehe Grell 2006). Den „Ratsuchenden“ als potenziellen AdressatInnen von Weiterbildungsangeboten wird damit im Sinne des Partizipationsgedankens Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht gegeben.

Nutzung der Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung der Praxis

Die Ergebnisse der explorativen Forschung werden nicht nur im Sinne der Erkenntnisgenerierung verwendet werden, sondern münden in einen direkten Nutzen für die beteiligten Personengruppen. Für MitarbeiterInnen von Institutionen, die im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit im Erstkontakt mit den Betroffenen stehen, sollen Sensibilisierungskonzepte, Diagnoseinstrumente und Informationsmaterialien entwickelt, erprobt und bereitgestellt werden. Die Personen mit Bildungsinteressen im Bereich „Financial Literacy“ werden vor allem von den speziell entwickelten Grundbildungsangeboten profitieren können.

Alle didaktischen Entscheidungen zu Zielsetzungen, Veranstaltungsformat, Lehr-/Lernmethoden, Lernort, organisatorischen Rahmenbedingungen etc. werden bei der Entwicklung der Weiterbildungsangebote unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien der Lebensweltorientierung, Erfahrungsorientierung und Verwendungsorientierung getroffen. Durch die Systematisierung bisheriger Vermittlungsansätze und die Entwicklung entsprechender Curriculum-Bausteine werden damit u.E. die Arbeit von ErwachsenenbildnerInnen sowie das Feld Grundbildung als Teilbereich von Weiterbildung professionalisiert.

Herausforderungen partizipativer didaktischer Ansätze

Bei der Umsetzung partizipativer Ansätze sowohl in der Weiterbildungsforschung als auch in der Praxis der Weiterbildung sind verschiedene Herausforderungen zu bewältigen. Je nachdem, welche AdressatInnengruppe anvisiert wird, muss erstmals der Zugang zu dieser Zielgruppe entwickelt werden bzw. deren Distanz zu Forschung bzw. Weiterbildung überbrückt werden. Als eine gute Möglichkeit, den Zugang zu sogenannten „bildungsfernen Gruppen“ zu gewinnen, haben sich Projekte und Initiativen erwiesen, die auf die Sozialräume der Menschen ausgerichtet sind und sozialraumorientierte Prinzipien – die Orientierung an den Wohn- und Lebenslagen sowie Kompetenzen und Stärken der Menschen vor Ort, die Nutzung der Ressourcen, Netzwerke und Kooperationen vor Ort, geografische Nähe – befolgen (vgl. Mania/Lehmhus 2012, S. 12).

Eine weitere Anforderung stellt die Auswahl mikrodidaktischer Methoden dar, die geeignet sind, unterschiedliche Menschen bzw. heterogene Personengruppen zur Beteiligung zu animieren. Das Interesse für das Thema muss geweckt, eine wertschätzende Atmosphäre hergestellt und aktivierende Methoden müssen entwickelt bzw. angewandt werden. Für die Praxis der Weiterbildung sind außerhalb von Projektarbeit keine aufwendigen Beteiligungsmethoden realisierbar. Hier wäre es unter Umständen jedoch möglich, einzelne Bausteine partizipativer didaktischer Ansätze einzubinden. Dazu will das Projekt CurVe einen Beitrag leisten.

Literatur

Ambos, Ingrid/Greubel, Stefanie (2012): Ökonomische Grundbildung. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse". Abschlussbericht. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf [Stand: 2013-06-04].

Arnold, Rolf (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-66.

ASB Schuldnerberatungen GmbH (2010): Überschuldung in Europa – Zahlen, Daten, Fakten. Online im Internet: http://www.schuldenberatung.at/downloads/infodatenbank/das-budget/asb_info64.pdf [Stand: 2013-06-04].

Boal, Augusto (1979): Theater der Unterdrückten – Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne". Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. Online im Internet: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale [Stand: 2013-06-04].

Brödel, Rainer (2012): Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: Erwachsenenbildung 2, S. 63-66.

EUR-Alpha – European Literacy and Numeracy Network (2012): Enhancing the Power to take Action. Learner and Tutor Expertise – Serving Literacy. Brüssel. Online im Internet: http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/brocheng_low.pdf [Stand: 2013-06-04].

Flecha, Ramon (2000): Sharing words. Theory and practice of dialogic learning. Lanham: Rowman & Littlefield.

Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.

FSA (2006): Financial Capability in the UK: Delivering Change. Online im Internet: http://www.fsa.gov.uk/static/pubs/other/fincap_delivering.pdf [Stand: 2013-06-04].

Grell, Petra (2004): Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand. Ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1, S. 60-67.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.

Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf [Stand: 2013-06-04].

iff-Überschuldungsreport (2012): Überschuldung in Deutschland. Online im Internet: http://www.iff-ueberschuldungsreport.de/media.php?id=4581 [Stand: 2013-06-04].

Kil, Monika/Mania, Ewelina/Tröster, Monika/Varga, Vesna (2011): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Inklusion/Lernen im Quartier": Erfolg für Individuum und Gesellschaft. In: Zeitschrift Weiterbildung 6, S. 24-27.

Mania, Ewelina/Lehmhus, Liana (2012): Vertrauen – Zutrauen: Ein Weg, die Distanz zur Weiterbildung abzubauen. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung 2, S. 11-13.

Mantseris, Nicolas (2010): Ursachen der Überschuldung. Neubrandenburg. Online im Internet: http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/Literatur_SB/Mantseris_Ursachen_der_UEberschuldung_03-2010.PDF [Stand: 2013-06-04].

Miller, Tilly (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München: Luchterhand.

Reddy, Prasad (2012): Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf [Stand: 2013-06-04].

Remmele, Bernd et al. (2012): Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung. Forschungsbericht zur anwendungsorientierten Grundlagenforschung im Kontext der Forschungswerkstatt „Ökonomische Grundbildung für Erwachsene" (= unveröff. Manuskript).

SchuldnerAtlas Deutschland 2012: Online im Internet: http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/SchuldnerAtlas_2012.pdf [Stand: 2013-06-04].

Siebert, Horst (1982): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Burgbuecherei Schneider.

Weber, Birgit/Eik, Iris van/Maier, Petra (Hrsg.) (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Links

Selbstlern- und Informationsportale zu „Financial Literacy" in Australien (englischsprachig): http://www.moneyminded.com.au

Selbstlern- und Informationsportale zu „Financial Literacy" in Neuseeland (englischsprachig): https://www.sorted.org.nz

Präventionsworkshops „€ash&Jobs" für Lehrlinge in Österreich: http://www.klartext.at/angebote/veranstaltungen.php

Foto: Michaela Herke-Kehne

Dipl.-Päd.in Ewelina Mania

mania@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de
+49 (0)228 3294-251

Ewelina Mania studierte Diplom-Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Seit 2009 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn im Programm Inklusion/Lernen im Quartier. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Weiterbildungsbeteiligungsforschung, Alphabetisierung/Grundbildung und Professionalisierung der Weiterbildung.

Foto: Michaela Herke-Kehne

Monika Tröster

troester@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de
+49 (0)228 3294-306

Monika Tröster studierte Lehramt, Sekundarstufe I an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 1993 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Inklusion/Lernen im Quartier im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität. Sie war bzw. ist Koordinatorin nationaler und europäischer Projekte zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener. Des Weiteren ist sie als internationale Expertin tätig: Mitglied der International PIAAC Literacy Expert Group, Mitglied im Executive Committee des European Basic Skills Network (EBSN).

Financial Literacy

Participative didactics in the DIE project CurVe

Abstract

This article presents didactic approaches to financial literacy using the example of the CurVe project (debt counselling as a starting point for basic education – curricular integration and transitions) which was launched at the German Institute for Adult Education (DIE) in March 2013. The project analyses the connection between excessive debt and basic educational needs. Its focus is on participative didactics and its goals include the strengthening of basic education through the conceptualisation of financial literacy, the development and testing of strategies for addressing people in need of basic education in a debt counselling context as well as the professionalisation of adult educators and disseminators. The article describes theoretical considerations and the background, development and implementation of the project, which aims to show what participatory development of adult and further education offerings could look like. Finally, the challenges of participative didactic approaches are discussed in the conclusion.

Das Projekt FUTURE IS FEMALE

Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen

Catarina Römer

Römer, Catarina (2013): Das Projekt FUTURE IS FEMALE. Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen.
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: Genderwissen, Gleichstellung, Unternehmen, Bayern, Didaktik, Transformatives Organisationales Lernen, Partizipation, gendergerechte Kommunikation, gendersensibles Handeln

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird das Projekt FUTURE IS FEMALE des Gender Zentrums der Universität Augsburg (GZA) vorgestellt, das 2011 gestartet wurde. In 20 ausgewählten Unternehmen aus Bayern wird dabei ein neuer didaktischer Ansatz zur Vermittlung von Genderwissen und zur Umsetzung von Gleichstellung in Unternehmen erprobt. Ziel ist es, Genderwissen nachhaltig zu vermitteln und dabei nicht nur individuelle, sondern auch kollektive und schließlich organisationale Lernprozesse anzustoßen. Grundlage hierfür ist ein pädagogisches Konzept des Transformativen Organisationalen Lernens (TOL). Der Beitrag gibt Einblick in die Ziele, das didaktische Konzept, das didaktisch-methodische Vorgehen und schließt mit Empfehlungen für die Praxis und einer Diskussion der Grenzen des entwickelten Ansatzes.

Das Projekt FUTURE IS FEMALE

Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen

Catarina Römer

Nachhaltige Veränderungen in Richtung Gleichstellung bedürfen nicht nur individueller, sondern auch kollektiver und organisationaler Lernprozesse.

Projektziele

Zwei übergeordnete Ziele verfolgt das Projekt FUTURE IS FEMALE, das seit 2011 in 20 kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) bei der Umsetzung von Gleichstellung berät und Interventionen durchführt:

- die Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen in zukunftsorientierten Berufen im MINT-Bereich (MINT steht für Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften; Anm.d.Red.)
- die Verringerung der geschlechtsspezifischen Segregation im Unternehmen.

Zur Erreichung dieser Ziele werden in einem zweijährigen Beratungs-, Interventions- und Forschungsprozess ausgewählte KMU in Bayern durch das Projektteam bei der Durchführung gleichstellungspolitischer Change-Prozesse bzw. -Maßnahmen unterstützt, indem

- Frauen als Fach- und Führungskräfte identifiziert, begleitet, gefördert und zu Führungspositionen ermutigt werden.
- Führungskräfte für gleichstellungspolitische Themen durch Weiterbildung sensibilisiert und qualifiziert werden.
- die Struktur und Kultur der Unternehmen sowie Rahmenbedingungen für Gleichstellung in den Unternehmen optimiert werden.

Theorie

Handlungsleitend ist die Theorie der Gleichstellung durch Transformatives Organisationales Lernen (TOL) in Unternehmen, welche rezipiert und weiterentwickelt wird (siehe Argyris/Schön 1999; Göhlich/König/Schwarzer 2007; Macha/Lödermann/Bauhofer 2010; Weber 2009). Folgende theoretische Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung:

Partizipation

Durch die intensive Einbeziehung der Stakeholder sowie die Nutzung deren impliziten Wissens als ExpertInnen für die eigene Organisation können nachhaltige und langfristige organisationale Lernprozesse und Veränderungen stattfinden, die von allen Beteiligten akzeptiert, getragen und gelebt werden (siehe Göhlich/König/Schwarzer 2007; Weber 2009).

Lernprozesse

Die Vermittlung von Genderwissen und Gleichstellung durch TOL zielt über rein individuelle Lernprozesse hinaus auf kollektive und organisationale Lernprozesse. TOL kann nur dann stattfinden, wenn individuelles Wissen bzw. individuelle mentale Modelle der Organisationsmitglieder (individuelle Lernprozesse) mittels eines kommunikativen Prozesses auf Gruppenebene mit anderen geteilt

werden (kollektive Lernprozesse) und dadurch neue geteilte mentale Modelle entstehen, die schließlich in Form von Strukturen, Regeln, Prozessen etc. im Unternehmen institutionalisiert werden (organisationale Lernprozesse) (siehe Schilling/Kluge 2009; Argyris/Schön 1999; Elkjaer 2004).

Gleichstellung durch TOL: das didaktische Konzept

Ziel der Weiterbildung in den Unternehmen ist es, den Prozess der Gleichstellung durch TOL anzustoßen und zu unterstützen. In Weiterbildungsmaßnahmen geschieht dies durch die Vermittlung der Gleichstellungsthematik auf zweierlei Weise: Zum einen, indem den Teilnehmenden praxisrelevantes Know-how zur Umsetzung gleichstellungspolitischer Maßnahmen in den Unternehmen vermittelt wird, wie z.B. die Implementierung von Frauenförder-Programmen, zum anderen und darüber hinausgehend, indem ein umfassender Prozess in Gang gesetzt wird: von der Bewusstseins- bzw. Einstellungsänderung des Individuums bis hin zur langfristigen Kultur- und Strukturveränderung im Unternehmen.

Die folgenden sechs Schritte sind dabei handlungsleitend:

- Awareness: Bewusstmachung diskriminierender Praktiken (z.B. unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe für Frauen und Männer in Bewerbungsgesprächen) im Rahmen von Workshops.
- Deconstruction: Dekonstruktion diskriminierender Praktiken durch Erleben der negativen Folgen für die Betroffenen, z.B. im Rollenspiel.
- Reframing: Entwicklung alternativer, gendergerechter Praktiken durch einen kollektiven kommunikativen Prozess.
- Negotiation: Aushandeln von und Einigen auf neue gendergerechte Praktiken und deren Transfer in die Organisation.
- Implementation: Verstetigung und verbindliche Fixierung der neuen Praktiken in Form von Artefakten (z.B. gendergerechte Gesprächs- oder Führungsleitfäden).
- „Double Loop Learning“: Umfassender Wertewandel der Organisation in Richtung Gleichstellung durch individuelle, interaktive und organisationale Lernprozesse sowie Feedbackschleifen.

Partizipative Evaluation

Auch die Evaluation dient dem didaktischen Prinzip der Partizipation der Teilnehmenden. Nach der Theorie der Partizipativen Evaluation (siehe Suarez-Herrera/Springett/Kagan 2009) werden die Teilnehmenden in die Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme einbezogen, indem sie Feedback zu Zwischenergebnissen geben und diese gemeinsam reflektieren. Auf diese Weise kann die Evaluation der Maßnahmen kollektiv erfolgen und die Interventionsmethode korrektiv angepasst werden, die Beteiligten entwickeln Fähigkeiten für kollektive Entscheidungsfindungen und Problemlösungen, gemeinsam geteiltes Wissen wird produziert und somit werden kollektive und organisationale Lernprozesse unterstützt. Damit einher geht die Verschränkung von Intervention und Evaluation (siehe Weber 2009). Diese ermöglicht es, in der Intervention ablaufende Prozesse zu analysieren, indem beispielsweise die produzierten Materialien bereits während der Intervention gemeinsam mit den Teilnehmenden mittels Feedback ausgewertet werden und so unmittelbar Anpassungen an die Ergebnisse gemeinsam vorgenommen werden können.

Methodik

Die erläuterten theoretischen Aspekte fundieren die methodisch-didaktische Vorgehensweise im Projekt, die nachfolgend anhand zweier ausgewählter didaktischer Methoden dargestellt werden soll:

Reflexion und Diskussion

Gezielt eingesetzte Reflexions- und Diskussionseinheiten in Workshops eignen sich u.E. didaktisch besonders gut, um die Gleichstellungsthematik zu vermitteln. Wichtig ist dabei die Verknüpfung der Diskussionsrunden mit theoretischem Input, der zur Information und Sensibilisierung der Teilnehmenden dient, z.B. in Hinblick auf latent wirkende diskriminierende Einstellungen in Bewerbungsverfahren. Die Methoden können vom Vortrag über Videomaterial bis hin zu Best-Practice-Beispielen reichen.
Im Rahmen eines Workshops zum Thema „Gendergerechte Kommunikation als Führungsaufgabe“ werden beispielsweise die Teilnehmenden zunächst

durch einen kurzen Vortrag und ein Worst-Practice-Video über gendergerechte Kommunikation informiert und sensibilisiert. Im Anschluss daran diskutieren und reflektieren die Teilnehmenden in Kleingruppen ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen in Hinblick auf geschlechtergerechte Kommunikation mit Hilfe von Reflexionsfragen (z.B. „Formuliere und bewerte ich Ziele und Leistungskriterien für Frauen und Männer unterschiedlich?"). Zudem notiert jede/r Teilnehmende zwei zentrale Erkenntnisse aus der Kleingruppenarbeit auf Karten. Abschließend erfolgt die gemeinsame Reflexion und Diskussion im Plenum, wobei zentrale Aussagen und Lösungsansätze für gendergerechte Kommunikation festgehalten werden.

Die Eignung von Reflexion und Diskussion für die Vermittlung von Gender-Themen:
Durch die Verknüpfung des theoretischen Inputs mit Diskussion und Reflexion wird der Prozess der Gleichstellung angestoßen, indem (un-)bewusst und latent wirkende diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen in der Kommunikation der Teilnehmenden aufgedeckt, diesen bewusst gemacht und alternative Verhaltensstrategien von den Teilnehmenden selbst entwickelt werden. Im Sinne der Partizipation werden die Beteiligten ermächtigt, den Transfer zu ihrer spezifischen beruflichen und persönlichen Realität herzustellen und Lösungsansätze gemeinsam zu entwickeln. Dadurch werden individuelle sowie kollektive Lernprozesse angeregt, welche die Teilnehmenden zu MultiplikatorInnen machen, die Erkenntnisse in das Unternehmen hineintragen und verbreiten. Letztere führen wiederum zu organisationalen Lernprozessen. Diese finden sich dann zum Beispiel wieder in Form von schriftlich fixierten gendergerechten Leitfäden für das Führen von Bewerbungsgesprächen. Im Sinne der partizipativen Verschränkung von Intervention und Evaluation erfolgt zudem durch prozessbegleitendes Feedback der Teilnehmenden eine sofortige Anpassung der Lösungsansätze und Erkenntnisse.

Kollegiale Beratung

Die Methode der Kollegialen Beratung bietet sich insbesondere dann an, wenn praxisnah Lösungsansätze und Strategien für genderrelevante Herausforderungen erarbeitet werden sollen. Bei der Kollegialen Beratung handelt es sich um eine moderierte Beratungsmethode in Gruppen, bei der sich die Teilnehmenden wechselseitig zu spezifischen Themen und Fällen im Berufsalltag beraten und Lösungsansätze gemeinsam entwerfen (siehe Macha/Lödermann/Bauhofer 2010). Sie basiert auf einem stark strukturierten Setting, das durch die Schritte:

- Themenfindung durch die Gruppe
- Falldarstellung einzelner Teilnehmender
- Problemdefinition und Schlüsselfrage
- Entwickeln von Lösungsansätzen
- Feedback des Fallgebers/der Fallgeberin zu den Lösungsansätzen sowie
- Abschlussblitzlicht

gekennzeichnet ist (siehe ebd.).

Im Rahmen eines Workshops zum Thema „Interaktionsstrategien für weibliche Führungskräfte" werden beispielsweise mit Hilfe der Kollegialen Beratung gemeinsam Lösungsansätze für genderspezifische Herausforderungen der Teilnehmerinnen entwickelt. Die Lösungsansätze werden prozessbegleitend notiert und durch Feedback stetig erweitert. Die Kollegiale Beratung erfolgt im Anschluss an einen theoretischen Input mittels Vortrag zum Thema gendersensible Interaktionsstrategien sowie an eine gemeinsame Reflexion und Diskussion zu genderspezifischen Herausforderungen weiblicher Führungskräfte.

Die Eignung von Kollegialer Beratung für die Vermittlung von Gender-Themen:
Durch Kollegiale Beratung können anhand von Einzelfällen die Bewusstmachung und Dekonstruktion diskriminierender Praktiken sowie die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen geleistet werden. Die ersten Schritte der Bewusstmachung und Dekonstruktion erfolgen jedoch weniger explizit und bedürfen der gezielten Steuerung durch den/die ModeratorIn. Die von den Beteiligten gemeinsam entwickelten Regeln gendersensiblen Handelns werden nachhaltig umgesetzt, da die Lösungsansätze auf das Wissen und die Erfahrungen der Beteiligten selbst aufbauen und dadurch praxistauglich sind. Zudem fördert die Methode der Kollegialen Beratung sowohl individuelle als auch kollektive Lernprozesse: Bei jedem/r Einzelnen werden individuelle Lernprozesse angeregt, indem praktische Lösungsansätze für spezifische Herausforderungen der Teilnehmenden

entwickelt werden. Das gemeinsame Entwickeln von Lösungsstrategien in der Gruppe führt zu einem Perspektivenwechsel, Erfahrungen und Ideen der Teilnehmenden werden ausgetauscht und so kollektive Lernprozesse ermöglicht, die theoretisches Wissen in praxistaugliche, konkrete Lösungen überführen. Auf diese Weise werden die Teilnehmenden zu MultiplikatorInnen und können das erworbene Wissen im Unternehmen verbreiten und organisationale Lernprozesse anstoßen. Schließlich werden auch hier im Sinne der partizipativen Evaluation die gemeinsam entwickelten Lösungsstrategien prozessbegleitend visualisiert und durch Feedback erweitert.

Zusammenfassende Empfehlungen

Auf Basis der Erkenntnisse aus dem Projekt FUTURE IS FEMALE werden nun abschließend einige praxisrelevante didaktische Empfehlungen zusammengefasst:

Sensibilisierung

Die Sensibilisierung für geschlechterdiskriminierende Verhaltensweisen und Einstellungen als erster zentraler Schritt kann idealerweise durch die Verknüpfung von theoretischem Input in Form von Vorträgen, Videomaterial, Best-Practice-Beispielen mit gezielter Reflexion und Diskussion ermöglicht werden. Darüber hinaus bietet sich die Methode des Rollenspiels zur Sensibilisierung an.

Aktivierung

Durch die Aktivierung der Teilnehmenden wird der Prozess der selbstständigen, partizipativen Entwicklung gendergerechter Regeln, Handlungs- und Verhaltensweisen angeregt und gefördert.

Vielfältige Lernprozesse

Nachhaltige Veränderungen in Richtung Gleichstellung bedürfen nicht nur individueller, sondern auch kollektiver und organisationaler Lernprozesse. Im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen können diese angeregt werden, indem beispielsweise

- den Teilnehmenden entsprechendes Praxiswissen zur Umsetzung des erworbenen Wissens vermittelt wird
- die Teilnehmenden angeleitet werden, selbstständig Konzepte und Strategien für den Transfer des Erlernten zu entwickeln
- der praxisbezogene Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden ermöglicht und angeregt wird
- spezifische Methoden wie beispielsweise die Kollegiale Beratung eingesetzt werden, die sich besonders für die Anregung kollektiver Lernprozesse eignen.

Grenzen

Abschließend muss erwähnt werden, dass ein didaktischer Ansatz, welcher über individuelle Lernprozesse hinaus auf kollektive und organisationale Lernprozesse abzielt, stets einen offenen Ausgang hat. Denn kollektive und organisationale Lernprozesse lassen sich im Rahmen einer Weiterbildungsmaßnahme lediglich anstoßen, während sich äußere, hinderliche Faktoren einer Beeinflussung im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme entziehen. Die Anregung kollektiver und organisationaler Lernprozesse bleibt daher immer ein Versuch, ist jedoch unverzichtbar, um nachhaltige und weitreichende Veränderungen zu erzielen.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Elkjaer, Bente (2004): The Learning Organization. An Undelivered Promise. In: Grey, Christopher (Hrsg.): Essential Readings in Management Learning. London: Sage, S. 71-89.

Göhlich, Michael/König, Eckard/Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Macha, Hildegard/Gruber, Susanne/Struthmann, Sandra (2011): Die Hochschule strukturell verändern. Gleichstellung als Organisationsentwicklung an Hochschulen. Opladen: Budrich.

Macha, Hildegard/Lödermann, Anne-Marie/Bauhofer, Wolfgang (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim/München: Juventa.

Schilling, Jan/Kluge, Annette (2009): Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. In: International Journal of Management Reviews 11(3), S. 337-360.

Suarez-Herrera, Jose Carlos/Springett, Jane/Kagan, Carolyn (2009): Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning and Intentional Change in Pluralistic Organizations. In: Evaluation 15, S. 321-342.

Weber, Susanne Maria (2009): Großgruppenverfahren als Methoden der transformativen Organisationsforschung. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-179.

Foto: Fotostudio photoresque

Catarina Römer, B.A.

info@gza.uni-augsburg.de
http://www.gza.uni-augsburg.de
+49 (0)162 4225267

Catarina Römer studierte Lehramt Sonderschule an der Ludwig-Maximilians-Universität München und absolvierte im Anschluss ein Bachelor-Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Beratung und Diagnostik an der Universität Augsburg. 2010-2013 arbeitete sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Gender Zentrum der Universität Augsburg (GZA) in der Funktion der Bereichsleiterin für nationale und internationale Projekte und war mit der Leitung des Projektes FUTURE IS FEMALE: Entwicklung, Durchführung und Evaluation gleichstellungspolitischer Maßnahmen in 20 KMU in Bayern betraut.

The FUTURE IS FEMALE Project

Transformative organisational learning (TOL) to attain equality in businesses

Abstract

This article presents the FUTURE IS FEMALE project, which started in 2011 at the Gender Centre Augsburg (GZA). A new didactic approach to disseminating gender knowledge and realising equality in businesses is being tested in 20 select Bavarian businesses. The goal is to sustainably disseminate gender knowledge and to initiate individual as well as collective and – ultimately – organisational learning processes. A pedagogical concept of transformative organisational learning (TOL) supplies the basis for this. The article provides insight into the goals, didactic concept, and didactic-methodological procedure and closes with recommendations for practice as well as a discussion of the limits of this approach.

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann (Hrsg.)

Karin Sonnleitner

Sonnleitner, Karin [Rez.] (2013): Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (2012) (Hrsg.): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld: W. Bertelsmann.
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: Ältere, kognitive Leistungsfähigkeit, metakognitive Lerntechnik, Projekt KLASSIK, Erwachsenenbildung, leistungsfördernde Didaktik

„Oft scheitert das Lernen Erwachsener nicht an mangelnder Intelligenz oder fehlendem Fleiß. Es fehlen vielmehr geeignete Denk-Werkzeuge, die helfen, komplexe Informationen zu verstehen und Probleme zu lösen. Der vorliegende Band beschreibt Ansatz, Verlauf und Ergebnisse der umfangreichen Projektstudie KLASSIK (Kognitive Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz). An ihr haben 350 ältere Menschen zwischen 50 und 90 Jahren teilgenommen. Das BMBF-geförderte Projekt konnte zeigen, dass der gezielte Einsatz leicht erlernbarer metakognitiver Techniken hervorragend geeignet ist, die Denkfähigkeit zu erhöhen und Lernbarrieren zu überwinden. Davon profitieren insbesondere lernschwächere Adressaten.“ (Verlagsinformation)

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Reinhard Hohmann (Hrsg.)
Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK
Bielefeld: W. Bertelsmann 2012
312 Seiten

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann (Hrsg.)

Karin Sonnleitner

Im Zentrum des von Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann herausgegebenen Sammelbandes, der auf die zwischen 2008 und 2011 in Deutschland durchgeführte Projektstudie KLASSIK zurückgeht, steht der metakognitive Wissenserwerb im Alter. Damit wird ein interessanter und umfangreicher Einblick in eine Lebensphase des Lebenslangen Lernens ermöglicht, der m.E. oftmals zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Durch eine leistungsfördernde Didaktik in Form von metakognitiven Techniken biete sich den beiden Herausgebern und der Herausgeberin zufolge die Möglichkeit, die Informationsverarbeitungskompetenz älterer Personen zu steigern. Metakognition plane, steuere und kontrolliere die Denkprozesse der Lernenden, stelle an diese allerdings auch die Anforderung, derartige Methoden anzuwenden.

Aufbau

Der Sammelband spannt einen Bogen von der Einführung „Alter im gesellschaftlichen Wandel“ (**Reinhard Hohmann**), der Beschreibung des Forschungsdesigns und des Konzepts der Metakognition (**Arnim Kaiser** und **Ruth Kaiser)** über die genaue Schilderung der einzelnen Verfahren bis hin zu den erzielten Ergebnissen.

Nach einem einführenden Kapitel zu den methodischen Entscheidungen im Vorfeld der Untersuchung folgen eine detaillierte Analyse aller Verfahren und die Darstellung der Ergebnisse. Die letzten beiden Kapitel des Sammelbandes widmen sich der Stichprobenbeschreibung (**Sami Ibrahim**) und der Zusammenfassung der Ergebnisse.

Modellstudie KLASSIK

Im ersten Kapitel stellen Arnim Kaiser und Ruth Kaiser die Studie KLASSIK (Förderung kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz) vor.[1] Diese richtete sich an ältere Seminarteilnehmende und wollte herausfinden, ob metakognitive Techniken in einem höheren Alter helfen, auf Alltagsprobleme situationsadäquat zu reagieren. Ausgewählt wurden in rund 30 Weiterbildungsangeboten ca. 350 ältere Menschen zwischen 50 und 90 Jahren, die zum Erhebungszeitpunkt entweder nicht mehr im Berufsleben standen oder noch einen Beruf ausübten, sich jedoch geschwächt fühlten. Aufgrund ihrer Psyche,

1 Das Projekt wurde wissenschaftlich von Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, geleitet, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen.

Physis, Motivation und kognitiven Fähigkeiten konnten sie zumindest alltägliche Aufgaben noch adäquat und erfolgreich lösen.

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

Arnim Kaiser und Ruth Kaiser entwickelten mit der metakognitiv fundierten Bildungsarbeit eine neue Didaktik. Diese legt den Schwerpunkt einerseits auf die Chance, Gelerntes in den Alltag zu transferieren, andererseits auf einen stark motivationalen Impuls, der durch das Wissen um einsetzbare Instrumente verstärkt wird. Die Instrumente reichen von der Selbstbefragungstechnik über die paarweise Problemlösung bis hin zum Lerntagebuch und der Erstellung eines Portfolios.
Die Entwicklung der genannten Didaktik beruhte auf einer Experimentalstudie mit einer Versuchs- und einer Vergleichsgruppe. Erstere bestand aus weiterbildungsaktiven, älteren Seminarteilnehmenden, die sich unter Anwendung spezieller Methoden Wissen aneigneten. Die Versuchsgruppe erlernte den Umgang mit lösungsorientierten Strategien und reflektierte die eigenen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten. Bei der Vergleichsgruppe fand keine spezielle didaktische Intervention statt. Ausgehend von der Hypothese, dass signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen auszumachen sind, orientierte sich die Studie an einem Erhebungsdesign, das sowohl qualitative als auch quantitative Elemente umfasste.

Ablauf und Ergebnisse

Nach Durchführung eines Pretests wurde durch den Performanztest BALL (Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben aus dem Alltag), vorgestellt im zweiten Kapitel von Arnim Kaiser und Ruth Kaiser, die Informationsverarbeitungskompetenz der ausgewählten Seminarteilnehmenden in einer Eingangserhebung und einer Enderhebung ermittelt. Der Performanztest wurde in einer ersten und zweiten Staffel durchgeführt, wobei sich der Schwierigkeitsgrad in den beiden Staffeln nicht unterschied, die Informationsfülle allerdings anstieg. Ein Ergebnis des Performanztests bestand darin, dass ohne metakognitives Training keine Leistungssteigerung der Teilnehmenden zu erkennen war.

Zusätzlich zu KLASSIK und BALL gelangte der Intelligenztest VEvF (Verfahren zur Erfassung verschiedener Fähigkeit) zum Einsatz. **Astrid Lambert** schildert im dritten Kapitel des Sammelbandes die Ergebnisse des Intelligenztests, wonach eine Leistungssteigerung im Alter bei allen kognitiven Voraussetzungen möglich sei und die Intelligenz mit der Fähigkeit, sich (meta-)kognitiv zu steuern, zusammenhänge. Zu den metakognitiven Planungs-, Steuerungs- und Kontrollkompetenzen zählen ihr zufolge das Wiedererkennen, Subsumieren, Organisieren und Elaborieren.
Im vierten Kapitel befasst sich Astrid Lambert mit dem Aufbau und Einsatz des Fragebogens FELEA (Fragebogen zur Erfassung lernrelevanter Einstellungen im Alter) im Projekt KLASSIK. Die Teilnehmenden beantworteten dabei nicht nur Fragen zur Problemsituation und zu den damit einhergehenden metakognitiven Haltungen, sondern reflektierten auch den Umgang mit Problemaufgaben. Durch FELEA wurde empirisch belegbar, dass Gründe für die Teilnahme an Weiterbildungskursen sowohl in einem Geselligkeits- bzw. Kontaktmotiv als auch in einem Bildungsmotiv liegen. Eine Unterstützungsmöglichkeit älterer Lernender läge folglich u.a. darin, ihre Lerneinstellungen und -voraussetzungen zu fördern, um eine Resignation zu mindern. Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit trug in der Versuchsgruppe, so das Fazit der Autorin, dazu bei, Altersresignation zurückzudrängen.
Narrativ-fokussierte Interviews, in denen die Teilnehmenden über Zugriffe auf problemhaltige Aufgaben und den Umgang mit Lernschwierigkeiten berichteten, dienten in der Projektstudie der Erweiterung der quantitativen Daten und halfen, Erfahrungen der Teilnehmenden auszumachen. Die Struktur des Interviews und die Auswertung beschreiben Arnim Kaiser und Ruth Kaiser im fünften Kapitel des Sammelbandes. Die Interviews, in denen die Teilnehmenden nach dem Endtest auch über ihre Lernerlebnisse berichteten, wurden inhaltsanalytisch bearbeitet. Dadurch wurde erkennbar, dass sich die Sichtweisen der Personen auf ihr Alter folgendermaßen darstellen: Die kognitive Leistungsfähigkeit sinke mit dem Alter. Nach Meinung der Teilnehmenden können auch metakognitive Methoden nichts daran ändern. Auf der anderen Seite gehe das Altern mit einer Offenheit für neue Denkstrategien einher. Altern bedinge demnach den Erwerb von neuen Inhalten sowie die Verfolgung

neuer Interessen. Die Interviewanalyse zeigte, dass der Wert der Anwendung von metakognitiven Methoden als Chance gesehen wurde, dauerhaft komplexe Alltagsprobleme zu lösen. Die Verbesserung der Testleistung wurde diesem Ziel untergeordnet.

Nach der Ausführung des Gesamtmodells durch Arnim Kaiser im sechsten Kapitel beschreibt **Isabelle Fort** im siebten Kapitel das Programm CiLBE (Computerunterstützte individualisierte Lerndiagnose und Beratung Erwachsener). Es handelt sich dabei um ein Diagnose- und Beratungsinstrument für die Weiterbildung, um das Kompetenzniveau von weiterbildungsinteressierten Personen zu ermitteln sowie Stärken und Schwächen zu analysieren. Auf dieser Grundlage können dem/der Beratenen Empfehlungen gegeben und Kurse zielführend geplant werden. Das Programmpaket CiLBE für die Studie KLASSIK enthielt eine problemhaltige Aufgabe, einen Fragebogen und eine Schulung. Jede Beratungseinrichtung hatte zusätzlich die Möglichkeit, eigene Aufgaben, die thematisch mit den angebotenen Veranstaltungen der Einrichtung zusammenhingen, zu entwickeln.

Im achten Kapitel fasst **Sami Ibrahim** die Beschreibung der Stichprobe zusammen und im letzten Kapitel folgt eine Zusammenstellung der Ergebnisse.

Fazit der Studie

Die beiden Herausgeber und die Herausgeberin gelangen zusammenfassend zum Ergebnis, dass metakognitive Techniken und Strategien einerseits eine abruptive Einstellung (im Sinne einer zum vorschnellen Abbruch einer Denkanstrengung tendierenden Haltung; Anm.d.Red.) vermindern, andererseits eine positive Kontrollorientierung aufbauen. Der beobachtete Lern- und Leistungsfortschritt der Teilnehmenden der Versuchsgruppe resultierte ihres Erachtens aus der Beherrschung und konsequenten Anwendung von metakognitiven Techniken. Teilnehmende der Vergleichsgruppe, die diese Techniken nicht anwandten, konnten hingegen keinen nennenswerten Leistungsfortschritt erzielen. Fazit der Studie ist daher, dass ohne metakognitives Training keine Leistungssteigerung bei der Lösung von komplexen Problemen bei älteren Personen möglich ist. Alle AutorInnen regen auf Grundlage dieser Ergebnisse dazu an, metakognitive Techniken generell in der Erwachsenenbildung einzusetzen.

Bewertung

Der Sammelband stellt die durchgeführte Untersuchung strukturiert und die einzelnen Verfahren im Detail vor. Er beinhaltet ein ausgewogenes Verhältnis von theoretischen Hintergründen zur Metakognition und einer ausführlichen Darstellung der Studie. Durch die multivariaten Verfahren wird eine umfangreiche Analyse des Datenmaterials möglich. Empfehlenswert ist der Sammelband für jene Personen, die sich für Bildungsarbeit und für die Anwendung von unterschiedlichen und altersgerecht abgestimmten Methoden in allen Lebenslagen interessieren.

Foto: Wolfgang Hammerschlag

MMag.ª Karin Sonnleitner

karin.sonnleitner@uni-graz.at
http://soziale-kompetenz.uni-graz.at
+43 (0)316 380-3657

Karin Sonnleitner studierte Rechtswissenschaften und Pädagogik in Graz und absolvierte die Mediationsausbildung. Derzeit arbeitet sie als Universitätsassistentin am Zentrum für Soziale Kompetenz der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Interessenschwerpunkte liegen im Bereich der außergerichtlichen Streitbeilegungsverfahren, der Mediation und dem Verhältnis von sozialen und fachlichen Kompetenzen für Studierende beim Berufseinstieg.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projektträger: 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

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

bifeb)
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