

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 39, 2020

Humanismus und Freiheitlichkeit

Stolpersteine am Weg zu einer
demokratischen Bildung und
nachhaltigen Gesellschaft?

Praxis

Willen und Selbstvertrauen
für gesellschaftliche
Veränderungen stärken

Anforderungen an eine
„bewirkende Didaktik“

Monika Petermandl



Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken

Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik“

Monika Petermandl

Petermandl, Monika (2020): Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken. Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39, 2020. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildungswirkung, bewirkende Didaktik, Lehrende, Gesellschaft



Kurzzusammenfassung

Wenn Lehrende in der Erwachsenenbildung die Verantwortung übernehmen möchten, Persönlichkeiten hervorzubringen, die gesellschaftliche Veränderungen bewirken wollen, bedarf es einer speziellen Didaktik. Im vorliegenden Beitrag wird ein Drei-Stufen-Modell zur Einschätzung der Wirkung von Weiterbildung vorgestellt, das die Grundlage für eine von der Autorin konzipierte „bewirkende Didaktik“ bildet, deren acht Hypothesen formuliert und skizzenhaft argumentiert werden. Hierfür werden Forschungsergebnisse und Konzepte aus der Bildungsforschung, Lernforschung, Hirnforschung, Unterrichtsforschung und aus der Managementlehre zusammengeführt. Den Abschluss bildet die Beschreibung eines Umsetzungsbeispiels an der Donau-Universität Krems einschließlich erster Evaluationsergebnisse. (Red.)

Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken

Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik“

Monika Petermandl

Was bewegt eine junge schwedische Schülerin, eine Klimaschutzbewegung ins Leben zu rufen und damit den populistisch-nationalistisch verengten Blick auf globales, verantwortungsvolles Denken zu lenken (siehe Thunberg 2019)? Was veranlasst einen Leiharbeiter in einer niederösterreichischen Firmenniederlassung untragbare Arbeitsbedingungen öffentlich zu machen (vgl. JG 2019, S. 11)? Warum sagen viele „man sollte“ und nur wenige tun es?

Initiative Persönlichkeiten sind kein Zufall. Wichtige Treiber sind: das Erkennen einer Notwendigkeit, das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, der Glaube an die Dynamik der Gemeinschaft und der Entschluss, einen Schritt zu setzen. Gesellschaftliche Veränderungen gründen auf solchen Fähigkeiten. Wie entstehen diese? Haben sie mit Bildung zu tun? Welchen Einfluss haben Lehrende? Sind die Wirkungen einer Weiterbildung überhaupt fassbar?

Drei Stufen der „Wirksamkeit“

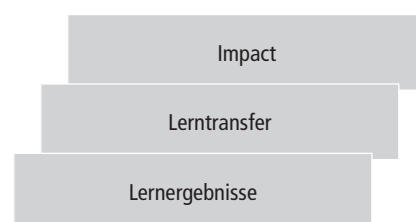
Ein brauchbares Modell zur Einschätzung von Weiterbildungswirkung ist das Fünf-Stufen-Modell von Jack J. Philips (1997), das auf Donald Kirkpatrick (1959) aufbaut. Die fünf Stufen fokussieren (siehe Philips/Schirmer 2008):

1. die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildungsmaßnahme
2. das durch die Maßnahme von ihnen erworbene Wissen, die Fertigkeiten und die Fähigkeiten

3. die Anwendung des Gelernten in ihrem Arbeitsbereich (und sonstigen Lebensbereichen; Anm. M.P.)
4. die Ergebnisse (Auswirkungen; Anm. M.P.), die erreicht wurden
5. den Return on Investment (die positive Rückwirkung des geleisteten Einsatzes; Anm. M.P.)

Die Autorin des vorliegenden Beitrages entwickelte 2015 ein darauf aufbauendes vereinfachtes Drei-Stufen-Modell der Wirkung von Weiterbildung (vgl. Petermandl 2015, S. 3-5).

Abb. 1: Drei-Stufen-Modell der Wirkung von Weiterbildung



Quelle: Petermandl 2015

Die erste und zweite Stufe von Philips werden unter dem Begriff „Lernergebnisse“ zusammengefasst. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden nach einer Weiterbildungsmaßnahme ist noch kein Ergebnis per se, allerdings eine förderliche Rahmenbedingung für erfolgreiches individuelles Lernen. Die dritte Stufe von Philips wird mit dem eingeführten Begriff „Lerntransfer“ bezeichnet: Erst die Übertragung des Gelernten in Handlungssituationen außerhalb des Lernfeldes macht den Lernerfolg sichtbar. Der Lerntransfer ist davon abhängig, dass er ermöglicht und akzeptiert wird. Die oberste Stufe im vereinfachten Wirkungsmodell wird „Impact“ (Auswirkung) genannt. Darin sind persönliche Auswirkungen für die Weiterbildungsteilnehmenden, aber auch darüber hinausgehende, eine Gemeinschaft betreffende, ja auch gesellschaftliche Auswirkungen inkludiert. Sie treten oft erst langfristig auf. ErwachsenenbilderInnen können auf allen drei Stufen Verantwortung tragen, in unterschiedlichen Rollen: als Lehrende, als Beratende, als AnimatorInnen, UnterstützerInnen, ErmöglicherInnen, als Vorbild.

Bewirkende Didaktik

Unter Einschluss der drei Stufen wird nachfolgend das Konzept einer Didaktik vorgestellt, die auf die Erzielung von Wirkung gerichtet ist, kurz eine „bewirkende Didaktik“. Das kann kein geschlossenes System sein. Vielmehr besteht Offenheit gegenüber allen relevanten Forschungsergebnissen und Konzepten: aus der Bildungsforschung, Lernforschung, Hirnforschung, Unterrichtsforschung, ja auch aus der Managementlehre. Didaktik gründet in der „forschenden Betrachtung der komplexen Wirkungszusammenhänge von Lehren und Lernen“ (Arnold 2007, S. 34). Diese Zusammenhänge werden im Mittelpunkt des Konzepts stehen. Denn selbstverständlich geschehen Lernen und Entwicklung auch außerhalb von intendierten Lehr-/Lernveranstaltungen, sogar in einem großen Ausmaß. Übereinstimmende Experteneinschätzungen gehen davon aus, dass nicht mehr als 30% des Lernens in Bildungseinrichtungen stattfinden, also 70% in den alltäglichen und beruflichen Lebensbereichen geschehen (vgl. Dohmen 2001, S. 2). Acht Hypothesen werden Hinweise geben, wie Lehrende in der Erwachsenenbildung wirkungsvolles Lernen unterstützen können.

Die beiden Grundhypothesen einer „bewirkenden Didaktik“ wurden bereits aufgezeigt und erörtert:

Hypothese 1: Gute Lernergebnisse sind Voraussetzung für den Lerntransfer. Die Befähigung zum Lerntransfer ist Voraussetzung für das Erreichen wirkungsvoller Veränderungen.

Hypothese 2: Lehrende in der Weiterbildung tragen Verantwortung für das Bewirken positiver Entwicklungen.

Die Hypothesen 3 bis 8 diskutieren konkrete Ansätze bei der Gestaltung der Lehrenden-Rollen:

Hypothese 3: Ein unverkürztes Verständnis von „Kompetenzen“ ist die Grundlage didaktischer Überlegungen. Es wird eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung angestrebt, entsprechend den Vorerfahrungen und den erwünschten Handlungsfeldern der an der Weiterbildung Teilnehmenden.

Es gibt kein einheitliches Verständnis des Begriffes „Kompetenz“. Eines, das auf wirksames Handeln gerichtet ist, ist das von Volker Heyse und John Erpenbeck (2009, S. XII): „*Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten*“. Ähnlich formuliert Rolf Arnold (2012a, S. 48): „*Kompetenz zeigt sich im Handeln, d.h. in einer erfolgreichen Problemlösung und Lösungsbewertung*“. Es gibt allerdings auch ein eingeschränktes Verständnis von Kompetenz. Dieses konzentriert sich auf „*Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen*“ (Dehnbostel 2008, S. 50). „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) rückt dabei in den Mittelpunkt (vgl. dazu auch Gruber 2014, S. 277-285). Die Gefahr eines in diesem Sinn verkürzten Verständnisses von Kompetenz thematisiert Konrad P. Liessmann (2016, S. 71ff.), wenn er die „Kompetenzorientierung“ in seiner „Theorie der Unbildung“ als einen bildungsverhindernden Faktor beschreibt. Im kritischen Bewusstsein einer unzulässigen Einengung auf Brauchbarkeit sind aber Kompetenzprofile eine Orientierung gebende Komponente der Didaktik. Rolf Arnold (2012a, S. 48-53) stellt in einer seiner „Regeln für eine kluge Lehre“ die Forderung auf: „Beziehen Sie Ihr Lehrhandeln

auf Kompetenzprofile“ und unterstützt damit die oben genannte Hypothese 3.

Volker Heyse und John Erpenbeck (2009, S. 13) unterscheiden im „Kompetenzatlas“ vier Bereiche von Kompetenzen: Personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, Sozialkommunikative Kompetenzen und Fach- und Methodenkompetenzen mit jeweils acht zugeordneten Teilkompetenzen. Wirkungsvolles Handeln setzt Kompetenzen aus allen vier Bereichen voraus. Das Erkennen einer Notwendigkeit ist dem Bereich der Fach- und Methodenkompetenz zuzuordnen und setzt „Analytische Fähigkeiten“ (die Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen) voraus. Das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ist eine personale Kompetenz und beruht auf positiv erlebter „Einsatzbereitschaft“ – der Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln. Der Glaube an die Dynamik der Gemeinschaft gründet in der sozial-kommunikativen Kompetenz „Kooperationsfähigkeit“ und ermöglicht, mit anderen erfolgreich zu handeln. Der Entschluss, einen Schritt zu setzen, entsteht aus der Aktivitäts- und Handlungskompetenz „Tatkraft“, der Fähigkeit, tatkräftig zu handeln. Erst das Zusammenspiel aller Kompetenzen erzielt Wirkung¹. Erpenbeck und Werner Sauter weisen weiter darauf hin, dass die „Verinnerlichung von Werten“ für die Kompetenzentwicklung entscheidend ist: Werte lenken Fähigkeiten in eine bestimmte Richtung. So hängt es von der Werthaltung einer Person ab, ob durch ihr Handeln Veränderungen herbeigeführt werden, die die Gesellschaft humaner werden lassen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2015, S. 8). Die normativ-ethische Einstellung ist daher ebenfalls als Kompetenz zu sehen.

Hypothese 4: Die Wahl der Lerninhalte spielt eine entscheidende Rolle. Die aktive Mitwirkung der Teilnehmenden an der Weiterbildung bestimmt die Lernmotivation und diese den Lernerfolg. Die Inhalte müssen in ihren systemischen Zusammenhängen erfasst werden.

Die Wertorientierung jeden Handelns legt nahe, dass die Themen, die das Lernen inhaltlich prägen, nicht

gleichgültig sind. Dennoch stellt Martin Lehner fest, dass unter dem Einfluss von Kompetenzorientierung und des konstruktivistischen Lernparadigmas (siehe Hypothese 5) die Bedeutung der Lerninhalte, also „*der ‚Anspruch der Sachen‘ gelegentlich infrage gestellt*“ (Lehner 2012, S. 63) wird, was Lernen letztlich beliebig machen würde. Lehner hält dagegen, dass Lehrende sich einer doppelten Herausforderung stellen müssen: Sie sind „*Sachwalter der Lernenden und der Sache*“ (ebd., S. 64). Lerninhalte können Betroffenheit oder Begeisterung auslösen, wenn Lernende sie in ihren Erfahrungsbereich einordnen können. Eine sinnvolle, „erfassbare“ Reduktion der Stoffmenge, eine einprägsame Form der Darbietung der Lerninhalte und Gelegenheit zur Reflexion ihrer Bedeutung in der Handlungswelt und vor dem Hintergrund der Wertorientierung der Lernenden können nachhaltige Wirkung erzeugen (siehe dazu Lehner 2006).

Hypothese 5: Das konstruktivistische Lernparadigma bildet nach wie vor die Basis für effektives Lernen. Das erfordert die Aktivität der Lernenden.

Aus dem Bereich der Fach- und Methodenkompetenz sollen ausdrücklich zwei Kompetenzen hervorgehoben werden, die durch die bewusste Auswahl von Lerninhalten entwickelt werden können, ganzheitliches Denken ermöglichen und Voraussetzung für wirkungsvolles Handeln sind: Fachübergreifende Kenntnisse und Folgebewusstsein (siehe Heyse/Erpenbeck 2009). Die Auseinandersetzung mit Lerninhalten kann deswegen nicht ausschließlich auf einer niedrigen Abstraktionsstufe erfolgen, also an konkreten Inhalten, sondern soll auch auf einer höheren und breiteren theoretischen Abstraktionsebene stattfinden, um Überblick zu schaffen und systemische Zusammenhänge bewusst zu machen. Arnold hat aus dem Lernparadigma des Konstruktivismus das Konzept der Ermöglichungsdidaktik abgeleitet (siehe Arnold 2007). Lernen kann nicht von außen erzeugt werden, sondern geschieht in Selbstorganisation durch die Lernenden. Die Lehrenden können nur Anregungen geben und geeignete Rahmenbedingungen und Lernarrangements mit

¹ Erpenbeck und Heyse schlagen in ihrem Konzept KODE®X (<https://www.kodekonzept.com/de>) vor, Kompetenzprofile für bestimmte Handlungsfelder unter Einbeziehung von ExpertInnen zu bestimmen (vgl. auch Heyse 2007, S. 11-179). Die Autorin spricht sich dafür aus, für die Erwachsenenbildung auch potenzielle Teilnehmende einzubeziehen.

Freiräumen schaffen, in denen diese Selbstorganisation stattfinden kann. Lernen bedeutet immer aktive und individuelle Wissenskonstruktion. Im Zusammenhang mit wirkungsvollem Lernen formuliert Arnold: „Die entscheidende Frage ist jedoch die nach dem gesellschaftlichen Wandel. Langt es, wenn wir das Neue, welches gestaltet werden muss, nur im Rückspiegel unserer Struktur determinierungen zu erkennen vermögen? Es spricht viel dafür, dass dies in beschleunigt sich entwickelnden Gesellschaften nicht mehr ausreicht und die Menschheit vor der entscheidenden Herausforderung steht, die Mechanismen des Erkennens zu wandeln“ (Arnold 2007, S. 60). Arnold gibt auch durchaus didaktische Hinweise, indem er eine Einbindung von Lernen in Handlungs- und Anwendungskontexte als notwendig ansieht und fordert, dass „Lernsubjekte eine aktiv-interaktive Rolle im Lerngeschehen spielen und ihre eigenen Erfahrungen, Fragestellungen und Einsichten in die Konstruktion von Problemlösungen einbringen können“ (ebd., S. 65). Die Kompetenz des Selbstmanagements spielt dabei eine wichtige Rolle.

Hypothese 6: Die „wiederentdeckte“ Humanistische Psychologie und Pädagogik, die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik, aber auch neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen auf die Bedeutung von Emotionen beim Lernen hin. Emotionen werden nicht nur durch begeisternde Lerngegenstände und „Aha-Erlebnisse“ bei neuen Erkenntnissen hervorgerufen, sondern immer auch durch soziale Erlebnisse. Auch Lehrende als Vorbild spielen eine Rolle.

In jüngerer Zeit ist eine Rückbesinnung auf die Konzepte der Humanistischen Psychologie und Pädagogik festzustellen. In dieser wird der Bedeutung von Gefühlen und Emotionen beim Lernen eine besondere Beachtung geschenkt. In der Praxis der Erwachsenenbildung ist das Arbeiten mit Emotionen allerdings schon längst verankert. Der Fokus liegt auf Kommunikationsfähigkeit, Aufspüren von Stimmungen, sich anbahnenden Konflikten, Entfalten von Kreativität. Die Theoriediskussion nimmt jetzt verstärkt diese Thematik wieder auf, nicht zuletzt auf Grund der zunehmenden Rezeption neurowissenschaftlicher Forschungsergebnisse (vgl. Arnold/Holzapfel 2012, S. 5f.).

Arnold stellt aus Sicht der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik einen Bezug zu Emotionen

beim Lernen her: Erwachsene suchen Kontinuität und Identitätssicherung. Sie möchten „eine minimale Vertrautheit erleben und mit ihren Erfahrungen soziale Resonanz spüren können“ (Arnold 2012b, S. 215). Wenn bisheriges Tun in Frage gestellt wird, kommt es zu einem Identitätsproblem und „zerbricht die Selbstwirksamkeit und auch die Selbstgewissheit“ (ebd.). Beide sind Voraussetzung für wirkungsvolles Handeln. Ingeborg Schüßler unterstreicht die Bedeutung von Emotionen für nachhaltiges Lernen. Dabei beschreibt sie Nachhaltigkeit einerseits als „subjektiven wie gesellschaftlichen Nutzen der Ressource Bildung“ (Schüßler 2012, S. 184f.), andererseits als „langfristig-nachhaltige Kompetenzen Erwachsener“ (ebd.). Sie betont den Einfluss von Beziehungsfähigkeit und emotionaler Kompetenz der Lehrenden in einer Weiterbildungsveranstaltung.

In der groß angelegten empirischen Studie von John Hattie zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg haben sich die Lehrpersonen als zentrale Gestalter unterrichtlicher Prozesse herausgestellt, indem sie Lernprozesse initiieren und situieren, für effektive und störungsarme Führung sorgen, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen (vgl. Steffens/Hofer 2014, S. 21). Gerald Hüther trägt weitere wichtige Erkenntnisse aus der Hirnforschung für das Gelingen von Lernen bei, indem er Begeisterung als bestimmendes Erlebnis ins Spiel bringt: Begeisterung führt im Gehirn zur Aktivierung der emotionalen Zentren. Damit „uns etwas begeistert, muss es bedeutsam für uns selbst sein“ (Hüther 2011, o.S.), damit wir lernen wollen, freudvoll und lustvoll (siehe Hüther 2015). Freude steigert die Kompetenz der Lernbereitschaft. Relevant sind zudem Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsmanagement.

Hypothese 7: Aktivitäten zum Lerntransfer müssen Bestandteil des didaktischen Konzepts sein. Lerntransfer geschieht selten von selbst.

Lerntransfer ist primär ein integrierter Bestandteil des Lernprozesses. Das leitet sich aus dem Lernparadigma des Konstruktivismus und aus der Hirnforschung ab. Erst wenn Lernen in relevante Handlungs- und Anwendungskontexte der Lernenden eingebunden ist, wird die erforderliche

Selbstorganisation beim Lernen stattfinden. Ein Lerninhalt muss „bedeutsam für uns selbst sein“ (siehe oben). Diese Bedeutsamkeit werden die Lernenden regelmäßig prüfen; die Lehrenden sollten sie dazu anleiten. Die gegenseitige Bedingtheit von Lernprozessen und Lerntransfer auf Grund des Erkennens der Relevanz des Gelernten ist ein wichtiger Ausgangspunkt. Allerdings bedarf ein Lerntransfer weiterer Bedingungen, damit er wirksam werden kann. Das arbeitet Ina Weinbauer-Heidel in ihrem Buch „Was Trainings wirklich wirksam macht. 12 Stellhebel der Transferwirksamkeit“ (2016) heraus. Als wichtig erscheint der „Stellhebel 2 – Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (vgl. Weinbauer-Heidel 2016, S. 45-53): Die Erfahrung der persönlichen Selbstwirksamkeit kann bereits in der Lernsituation erfolgen, z.B. durch Statements der Teilnehmenden in Diskussionen, Präsentationen von Erfahrungsberichten und Arbeitsergebnissen oder in Partner- und Gruppensettings durch „Lernen durch Lehren“. Als weitere wichtige Maßnahme ist „Stellhebel 7 – Transferplanung“ zu sehen. Dieser betont die Erteilung von Transferaufträgen an die Weiterbildungsteilnehmenden, die im eigenen Arbeits- und Lebensfeld durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 163-186). Schließlich ist die gesamte Auflistung der „Stellhebel in der Organisation“ (8-12) zu beachten. Sie beleuchten das gesamte Anwendungsfeld und berücksichtigen wesentliche Bedingungen wie „Anwendungsmöglichkeit“, „persönliche Transferkapazität“, „Unterstützung durch Vorgesetzte“, „Unterstützung durch Peers“, „Transfererwartung im Unternehmen“. Diesbezüglich eröffnen sich besondere Herausforderungen, wenn Lernfeld und Anwendungsfeld voneinander getrennt sind. Als unterstützende Kompetenzen können Experimentierfreude und Innovationsfreudigkeit genannt werden.

Hypothese 8: Die persönliche Weiterbildung, auch ohne Zweckgebundenheit ist ein wichtiges Ziel. Doch sollte Weiterbildung auch gestaltende gesellschaftliche Auswirkungen haben.

Muss Bildung „Wirkung“ haben, die über die individuelle intellektuelle und emotionale Bereicherung hinausgeht? Kann bei Bildung überhaupt von „Impact“ gesprochen werden, wie es eingangs im Drei-Stufen-Modell suggeriert wird? Liessmann weist auf den Wert der Versenkung in eine Sache, in eine

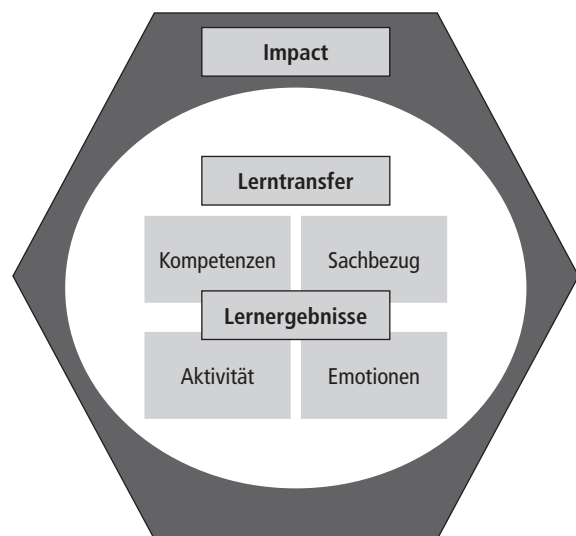
Frage, in ein Thema, ein Problem hin, „ohne sich Rechenschaft geben zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“ (Liessmann 2017, S. 32).

Bildung und Weiterbildung waren aber auch immer Auslöser gesellschaftlicher Veränderungen und positiver, auch wirtschaftlicher Entwicklungen. Demokratische Gesellschaftsordnungen machen es möglich, Selbstverwirklichung durch gemeinschaftsorientierte Selbstverantwortung zu suchen. Es ist zulässig, das durch Weiterbildung zu intendieren, solange autonomes Handeln nicht behindert wird. Die Erzielung solcher Art von Impact erfordert Zeit und braucht oft Netzwerke mit anderen Personen. Im Hinblick auf eine „bewirkende Didaktik“ bedeutet das z.B., Weiterbildungsprogramme über einen längeren Zeitraum im Wechsel von Lernsituationen und Arbeits- und Alltagslebenssituationen zu planen, die Vernetzung von Lernenden und Lehrenden unter Einbezug von Personen aus dem relevanten Umfeld zu unterstützen, Projektarbeiten und ggfs. wissenschaftliche Entwicklungsarbeiten der Teilnehmenden anzustoßen.

Wie der Lerntransfer bedarf auch das Erreichen von Impact einer überlegten Planung. Relevante Kompetenzen sind: Soziales Engagement, Impulsgeben, systematisch-methodisches Vorgehen.

Die folgende Übersicht gibt, geordnet nach den Kompetenzbereichen, alle relevanten Kompetenzen

Abb. 2: Komponenten einer „bewirkenden Didaktik“



Quelle: Eigene Darstellung

wieder, die im Zusammenhang mit den Hypothesen genannt wurden:

Abb. 3: Relevante Kompetenzen für eine „bewirkende Didaktik“

<p>Personale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatzbereitschaft – Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln • Normativ-ethische Einstellung – Fähigkeit, ethisch zu handeln • Selbstmanagement – Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten • Lernbereitschaft – Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen
<p>Fach- und Methodenkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analytische Fähigkeiten – Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen • Fachübergreifende Kenntnisse – Fähigkeit, fachübergreifende Kenntnisse einzubeziehen und zu behandeln • Folgebewusstsein – Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen vorausszusehen und zu erkennen • Systematisch-methodisches Vorgehen – Fähigkeit, Handlungsziele systematisch-methodisch zu verfolgen
<p>Sozial-kommunikative Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsfähigkeit – Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu handeln • Kommunikationsfähigkeit – Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren • Beziehungsmanagement – Fähigkeit, persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten • Experimentierfreude – Fähigkeit, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln
<p>Aktivitäts- und Handlungskompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tatkraft – Fähigkeit, tatkräftig zu handeln • Innovationsfreudigkeit – Fähigkeit, Neuerungen gerne anzugehen • Soziales Engagement – Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln • Impulsgeben – Fähigkeit, anderen Handlungsanstöße zu vermitteln

Quelle: Eigene Darstellung

Einen Versuch der Umsetzung der „bewirkenden Didaktik“ zeigt das Beispiel am Ende des vorliegenden Beitrags (S. 14-8).

Die Evaluation von „Weiterbildungswirkung“ als Herausforderung

Bereits am Beginn dieses Beitrags wurden die fünf Stufen des Evaluationsmodells von Philips

vorge stellt. Im Brennpunkt steht die Erfassung der Wirkung von Weiterbildung: Ergebnisse, die erreicht wurden, und der Return on Investment. Im Hinblick auf die Erwachsenenbildung wurde dieses betriebswirtschaftliche Modell ganz generell auf die feststellbaren individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Weiterbildung bezogen. Solche Auswirkungen zeigen sich aber zumeist erst langfristig. Deswegen liegt oft Skepsis vor, ob solche Wirkungen von Weiterbildung überhaupt ermittelt werden können. Das führt dazu, dass erst gar nicht der Versuch unternommen wird, sie zu erfassen. Es gibt Ausnahmen: Als „methodische Delikatesse“ bezeichnen Rolf Arnold und Günther Holzapfel (2012, S. 13) das Vorgehen von Ingeborg Schübler, die in ihrem Aufsatz zu den „emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens“ eine Nachbefragung der Teilnehmenden sechs Jahre nach Abschluss der Bildungsmaßnahme vorgenommen hat. Eine mittelfristige Nachbefragung hat auch die Autorin bei den AbsolventInnen des auf S. 14-8 dargestellten Weiterbildungsangebots „Professional Teaching and Training“ vorgenommen. Nachdem bereits 5 Jahrgänge den Lehrgang abgeschlossen hatten, fand Sept. und Okt. 2014 eine schriftliche Befragung der AbsolventInnen statt: Inwieweit sind die erwarteten Lernprozesse eingetroffen? Wie erfolgreich wurde der Lerntransfer erlebt? Welche positiven Auswirkungen (Impact) konnten die AbsolventInnen für sich persönlich, für ihre Organisation und ggfs. darüber hinaus feststellen? (vgl. ausführlich Petermandl 2015, S. 1-44). 58 Personen wurden angeschrieben, 30 antworteten. Von diesen stufte 26 die Lernergebnisse als sehr hoch ein und 25 die persönlichen Auswirkungen als positiv. Beim Lerntransfer (19 bewerteten diesen mit sehr hoch) und beim Erreichen positiver Auswirkungen für die Organisation (17 bezeichneten diese als sehr hoch) muss auch das Umfeld mitspielen, und das bedeutet eine größere Herausforderung. Es handelt sich bei der erwähnten Evaluation um die Erfassung von Einzelfällen, aus denen keine allgemeine Bewertung abgeleitet werden kann. Es soll aber betont werden, dass der Versuch, den langfristigen Auswirkungen von Weiterbildung Aufmerksamkeit zu schenken, jedenfalls bedeutsam ist. Er erfordert, mit den ehemaligen Teilnehmenden in Verbindung zu bleiben und eine Art Netzwerk aufrechtzuerhalten. Ein solches Netzwerk erfüllt über die Evaluation hinaus lern-, motivations- und gemeinschaftsunterstützende Funktionen.

Umsetzungsbeispiel einer „bewirkenden Didaktik“

An der Donau-Universität in Krems wurde erstmals im Studienjahr 2007/08 ein Curriculum für Lehrende in der Weiterbildung angeboten, das der „bewirkenden Didaktik“ verpflichtet ist und unter Mitwirkung der Autorin konzipiert und von ihr bis 2019 geleitet wurde: Professional Teaching and Training.

Zielgruppe sind Lehrende in der Erwachsenenbildung, die als VerantwortungsträgerInnen auf allen Stufen einer wirkungsvollen Weiterbildung angesprochen werden. Studienziel ist die Fähigkeit, relevante Lernprozesse anzuregen und so zu gestalten, dass sie nachhaltig wirken. Der Lehrgang selbst soll bereits Modell dafür sein, wie effektive Lernsituationen geschaffen und Lerntransfer sowie langfristige Auswirkungen initiiert werden können. Seminaristische Präsenzblocks wechseln mit intensiven Phasen der eigenen Lehrtätigkeit ab, die durch eine internetbasierte Lern- und Kommunikationsplattform unterstützt werden. Diese Phasen ermöglichen die Reflexion und den Transfer des Gelernten sowie den Online-Austausch mit den anderen Mitgliedern der Lerngruppe und mit den Lehrenden. Inhalte sind: verarbeitete Erkenntnisse, gewonnene Erfahrungen, Lösungen von Transferaufträgen, Projektarbeiten, wissenschaftliche Entwicklungsarbeiten und offen gebliebene Fragen. Die Teilnehmenden-Gruppen sind möglichst heterogen gehalten, hinsichtlich ihrer beruflichen Vorerfahrungen, Bildungsgänge und fachlichen Lehrgebiete. So entstehen vielfältige Anregungen und Möglichkeiten zum Lernen voneinander. Die inhaltlichen Module des Curriculums sind nicht nur auf die Lehrenden-Rollen im engeren Sinn fokussiert, sondern durch das Einbeziehen von Grundlagenfächern (wie z.B. Philosophie) auch auf übergreifende Zusammenhänge gerichtet, und berücksichtigen Lernen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Das Lehrenden-Team des Lehrgangs spiegelt diesen breiten Zugang wider und ermöglicht die Begegnung mit vielen Persönlichkeiten. Die jeweils ganztägigen und schwerpunktmäßig konzentrierten Präsenzphasen ermöglichen den Teilnehmenden eine aktive Einbindung, Selbstorganisation, gemeinsames Arbeiten in Kleingruppen, Hinterfragen und Diskussion, Erfahrungsaustausch, Reflexion und Konzipieren eigener Vorhaben.

Mehr unter: <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/professional-teaching-and-training.html>

Literatur

- Arnold, Rolf (2007):** Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Arnold, Rolf (2012a):** Wie man lehrt, ohne zu belehren. Wien: Lizenzausgabe des Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI) der Wirtschaftskammer Österreich.
- Arnold, Rolf (2012b):** Die Bildung Erwachsener als emotionale Suchbewegung. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 215-241.
- Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (2012):** Einleitung und Übersicht. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-18.
- Dehnbostel, Peter (2008):** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.
- Dohmen, Günther (2001):** Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Bonn: BMBF PUBLIK.
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2015):** Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Gruber, Elke (2004):** Bildung zur Brauchbarkeit. 2., veränd. Aufl. München, Wien: Profil-Verlag.
- Heyse, Volker (2007):** Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, Volker/Erpenbeck, John (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Münster: Waxmann, S. 11-179.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009):** Kompetenztraining. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hüther, Gerald (2011):** Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. In: Lebensart, vom 02.02.2011. Online im Internet: <https://www.lebensart.at/begeisterung-ist-doping-fuer-geist-und-hirn> [Stand: 2020-01-06].

- Hüther, Gerald (2015):** Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- JG [Jelena Gucanin] (2019):** Amazon als Arbeitgeber. Die Gewerkschaft GPA-djp kritisiert die Arbeitsbedingungen am Amazon-Standort Groöbebersdorf. In: AK FÜR SIE 07-08, S. 11. Online im Internet: https://wien.arbeiterkammer.at/service/zeitschriften/akfuersie/AKFS_Juli_und_Aug_2019.pdf [Stand: 2020-01-06].
- Lehner, Martin (2006):** Viel Stoff – wenig Zeit. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Lehner, Martin (2012):** Didaktische Reduktion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2016):** Theorie der Unbildung. 11. Aufl. München, Berlin, Zürich: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2017):** Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay Verlag.
- Petermandl, Monika (2014):** Kompetenzfördernde Lernsettings: Am Beispiel der Weiterbildung von Trainerinnen und Trainern. In: Schöffner, Lothar (Hrsg.): Kompetentes Kompetenzmanagement. Festschrift für Volker Heyse. München, New York: Waxmann, S. 173-182.
- Petermandl, Monika (2015):** Weiterbildung, die etwas bewirkt. In: PersonalEntwickeln, 193. Erg.-Lfg., Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (= Wolters Kluwer Deutschland) 5.103, S. 1-44.
- Philips, Jack J./Schirmer, Frank (2008):** Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schüßler, Ingeborg (2012):** Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, Rolf/Holzzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 183-214.
- Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter (2014):** Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009). Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. BMBF. Online im Internet: http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [Stand: 2020-01-06].
- Thunberg, Greta (2019):** No one is too Small to make a Difference. München: Penguin Books Ltd.
- Weinbauer-Heidel, Ina (2016):** Was Trainings wirklich wirksam macht. Hamburg: tredition GmbH.



Foto: Andrea Reischer, DUK

Univ.-Prof. in Dr. in Monika Petermandl

monika.petermandl@donau-uni.ac.at
<https://www.donau-uni.ac.at>
 +43 (0)2732 893-2267

Monika Petermandl ist Wissenschaftliche Programmverantwortliche der Donau-Universität Krems für die Universitäts-Lehrgänge Bildungs- und Berufsberatung (MA) und Professional Teaching and Training (MA) im Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien. Sie studierte Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik und habilitierte an der Johannes Kepler Universität in Linz im Fach Wirtschaftspädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Didaktik und innovative Methoden der Berufsbildung und Erwachsenenbildung einschließlich E-Learning, Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Bildung, Methoden der Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung, Netzwerkentwicklung, Qualitätsmanagement.

Strengthening the Will and Self-confidence for Social Change

Requirements for a "*bewirkende Didaktik*" (delayed-effect didactics)

Abstract

If adult education instructors would like to take on responsibility for producing people who should effect social change, a special didactics is required. This article presents a 3-step model that assesses the impact of continuing education. It provides the basis for a "*bewirkende Didaktik*" (delayed-effect didactics) conceived by the author, whose eight hypotheses are formulated and sketched. The article brings together research findings and concepts from educational research, learning research, brain research, lesson research and management theory. It concludes with a description of how the model was applied at Danube University Krems including the initial evaluation results. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://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: 9783750460249

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



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

Herausgeber der Ausgabe 39, 2020

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. 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 solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

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. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at