

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Klaus Götz
Peter Häfner

Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen

Ein Lehrbuch für Schule
und Erwachsenenbildung

8. überarbeitete Auflage



Klaus Götz, Peter Häfner

Didaktische Organisation
von Lehr- und Lernprozessen

Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung



Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich
ISBN 978-3-940 562-46-3

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-944 708-92-8 (eBook)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
8. überarbeitete Auflage 2010 (Auflage 1–7 im Beltz-Verlag)

Grafik und Layoutgestaltung: Stefanie Huber, Friends Media Group GmbH
Zeuggasse 7, 86150 Augsburg

Titelbild: Herrmann

Gesamtherstellung: Friends Media Group GmbH
www.friends-media-group.de

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Vorwort	8
1. Einleitung	9
2. Didaktische Modelle	15
2.1 Geisteswissenschaftliche Ursprünge der Didaktik	16
Friedrich D. E. Schleiermacher (1768–1834)	16
Johann Friedrich Herbart (1776–1841)	18
2.2 Empirisch-experimentelle Ursprünge der Didaktik	22
August Wilhelm Lay (1862–1926)	22
Ernst Meumann (1862–1915)	23
Peter Petersen (1884–1952)	24
2.3 Lernpsychologisch-informationstheoretische Ursprünge der Didaktik	25
Robert M. Gagné (1916–2002)	25
Jean Piaget (1896–1980)	28
2.4 Bildungstheoretische Modelle	30
Grundlagen	30
Kennzeichen geisteswissenschaftlicher Didaktik	32
Die didaktische Analyse	35
Kritik am Modell	36

2.5 Lerntheoretische Modelle	37
Das didaktische Modell der Berliner Schule	37
<i>Bedingungsfelder</i>	38
<i>Entscheidungsfelder</i>	40
Kritik am Modell	43
Zusammenfassung	44
3. Bedarfsorientierung	45
3.1 Allgemeine Gesichtspunkte	45
3.2 Ursachen des Bildungsbedarfs	47
Differenz zwischen Anforderung und Fähigkeit	47
Kritische Vorfälle (critical incidents)	49
Organisationsentwicklung	49
Weiterbildungsinteressen der Mitarbeiter	50
Laufbahnplanung	50
3.3 Verfahrensweisen der Bedarfsentwicklung	51
Bedarfsermittlung als Datenerhebungsprozess	52
Bedarfsermittlung als Problemlösungsstrategie	54
Bedarfsermittlung als Aktionsforschungsprozess	58
Bedarfsermittlung als Organisationsentwicklungsprozess	60
4. Analysen als Planungsvoraussetzungen	63
4.1 Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen	64
Gängige Analyseverfahren	64
Folgerungen aus den Ergebnissen	66
4.2 Analyse der organisatorischen Voraussetzungen	69
Verfahren zur Festlegung der Organisationsform	71
<i>Klassenzimmerunterricht</i>	72
<i>Betreute Übungen/Praktika</i>	74
<i>Übergangsformen – Tutorials</i>	75
<i>Selbststudium</i>	76
Didaktische Voraussetzungen	80
Ökonomische Überlegungen	80
Organisierbarkeit	81

5. Planung – didaktische Entscheidungen	83
5.1 Entscheidung über Ziele	86
Festlegen von Intentionen	86
Thematik als weitere Konkretisierung	87
Die Formulierung operationalisierter Lernziele	90
Zielformulierung in den verschiedenen Lernbereichen	91
Verfahren der Zielfindung	93
Strukturierung der Ziele	95
5.2 Entscheidung über Methoden	98
Methodenkonzeptionen	98
<i>Offene Lernprozesse</i>	100
<i>Projektorientierte Verfahren</i>	101
<i>Erlebnisorientierte Verfahren</i>	101
<i>Prozessorientierte Verfahren</i>	101
<i>Problemorientierte Verfahren</i>	102
<i>Objektorientierte Verfahren</i>	102
Entscheidungen über Aktivitäten der Lernenden	103
Phasen oder Lernschritte	106
<i>Motivation</i>	108
<i>Fragestellung – Anfangsphase</i>	112
<i>Bearbeitung – Arbeitsphase</i>	112
<i>Zusammenfassung des Gelernten</i>	112
<i>Abrufbereitschaft</i>	113
5.3 Didaktische Entscheidungen – Medien	113
Inhaltlicher Aspekt	115
Aspekt der Wahrnehmungsqualität	116
Der didaktische Ort der Medien	120
<i>Medien zur Motivation</i>	120
<i>Medien in den Phasen Fragestellung, Bearbeitung und Zusammenfassung</i>	120
Differenzierungsgrad	121
5.4 Vorgehen bei der Vorbereitung	122
Die vertikale Gliederung	122
<i>Inhaltliche Gliederung</i>	123
<i>Methodische Gliederung</i>	123
<i>Anfang der Lernsequenz</i>	124
<i>Zusammenfassungen</i>	124
Die horizontale Gliederung	125
Drehbücher	126
Entwürfe	126

6. Evaluierung	141
6.1 Gegenstände der Evaluierung	141
Evaluierung des Lernprozesses	141
Evaluierung des Lernerfolges	142
Evaluierung des Lerntransfers	143
6.2 Methoden der Evaluierung	143
Lernprozessevaluierung	144
Lernerfolgevaluierung	147
Lerntransferevaluierung	150
6.3 Beispiele von Evaluierungen	151
Testmodelle zur objektivierten Leistungsmessung	152
Testverfahren zur Messung des Unterrichtserfolges	153
Evaluierung von Fachseminaren	154
7. Hinweise zur Organisation	157
Literaturverzeichnis	168
Die Autoren	177

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Theoretisch gesetzte Faktoren des didaktischen Feldes	9
Abb. 2:	Empirisch ermittelte Faktoren des didaktischen Feldes	10
Abb. 3:	Faktoren des didaktischen Feldes in ihrer Überschneidung	11
Abb. 4:	Höherführung der Interessen als pädagogisches Anliegen	19
Abb. 5:	Pädagogischer Takt als Grundlage der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling	20
Abb. 6:	Verstehen im Zusammenhang von Erlebnis und Ausdruck	31
Abb. 7:	Der hermeneutische Zirkel	32
Abb. 8:	Aufklärung und Auslegung der Erziehungswirklichkeit	34
Abb. 9:	Bedingungsfelder des Berliner Modells	39
Abb. 10:	Entscheidungsfelder im Berliner Modell	42
Abb. 11:	Einflüsse auf den Bildungsbedarf	48
Abb. 12:	Ausprägung von Verfahrensmerkmalen	53
Abb. 13:	Strategien zur Problemlösung	55
Abb. 14:	Ausprägungen verschiedener Problemaspekte	55
Abb. 15:	U-Prozedur	56
Abb. 16:	Team als Organisationseinheit von Subsystemen	57
Abb. 17:	Schritte im Aktionsforschungsprozess	59
Abb. 18:	Formblatt „Individuelle Voraussetzungen	68
Abb. 19:	Formblatt „Organisatorische Voraussetzungen“	70
Abb. 20:	Organisationsformen (Veranstaltungstypen)	72
Abb. 21:	Organisationsformen des Lernens	77
Abb. 22:	Eignung der Organisationsformen in den Lernbereichen	78
Abb. 23:	Zusammenhang zwischen Planungsumfang und Zielkonkretisierung	85
Abb. 24:	Aufgabenbeschreibung als hierarchische Struktur	94
Abb. 25:	Aufgabenbeschreibung, Wahl der Organisationsform und Zielbestimmung als entsprechende Strukturen	96
Abb. 26:	Taxonomie der Lernziele	97
Abb. 27:	Methodikmodell, Aktions- und Sozialformen	103
Abb. 28:	Methodenmodell, Phasen des Lernprozesses	107
Abb. 29:	Einflüsse auf Motivation und Handlung	109
Abb. 30:	Qualitätsmatrix verschiedener Medien	119

Vorwort

Unser Lehrbuch erscheint nun bereits in der achten Auflage im ZIEL-Verlag (Grundlagen der Weiterbildung). Die englische Übersetzung ist 2004 aufgrund der Nachfrage aus den USA erschienen. Die achte, deutsche Fassung, haben wir wegen der hohen Nachfrage aus der Schweiz nun neu aufgelegt.

Ein Lehrbuch, das die didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen zum Gegenstand hat, versucht einem hohen Anspruch gerecht zu werden. An ihm muss sich die vorliegende Arbeit vor allem messen lassen, da sie sich sowohl an Student(innen) der Lehrämter und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder der Personalentwicklung/Betriebspädagogik, Lehrer(innen) an den Schulen und an Trainer(innen) in der betrieblichen Bildung richtet.

Unsere Erfahrungen in der Organisation von Lehr- und Lernprozessen in Schulen (Peter Häfner) und Erwachsenenbildung (Klaus Götz) ließen in uns den Wunsch entstehen, sie in einem Buch zusammenzufassen und auszuwerten. Sicherlich können hier nur die wichtigsten Komponenten des komplexen didaktischen Feldes diskutiert werden. Die Auswahl der in der Gliederung nachzuvollziehenden Aspekte didaktischen Handelns erfolgte im Hinblick auf einen Leserkreis, der an theoretischer Fundierung und praxisnaher Vermittlung didaktischer Erkenntnisse interessiert ist. So verstehen wir dieses Buch als einen handlungsorientierten Leitfaden für die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen.

Unser Dank gilt all jenen Personen, mit denen wir gemeinsam lernten und lehrten und die uns so die Möglichkeit gaben, wertvolle Erkenntnisse bei der didaktischen Organisation dieser wechselseitigen Prozesse zu sammeln. Besonders möchten wir dem baden-württembergischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Daimler AG danken, durch deren Förderung dieses Buch entstehen konnte. Es freut uns, dass gerade durch eine derartige Kooperation ein weiterer Schritt in der Exploration der menschlichen Bildung und Erziehung getan werden konnte.

*Schwäbisch Gmünd und Heilbronn, im Sommer 2010
Klaus Götz und Peter Häfner*

1. Einleitung

Schulische und betriebliche Bildungspraxis bedürfen, um entsprechend wirksam zu sein, didaktischer Qualifikationen, die neben einer fundierten theoretischen Orientierung zur didaktischen Handlungsfähigkeit in der praktischen Arbeit führen. Zur Schaffung einer entsprechenden Basisqualifikation im Bereich der Schule und der Erwachsenenbildung erscheint es deshalb wünschenswert, didaktische Materialien zu entwickeln, die bei der Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen praktische Hilfestellung vor dem Hintergrund theoretischen Verständnisses geben können. Die Einlösung dieses Anspruchs ist das Ziel dieses Buches, ohne dabei den Weg der „Rezeptologie“ zu verfolgen.

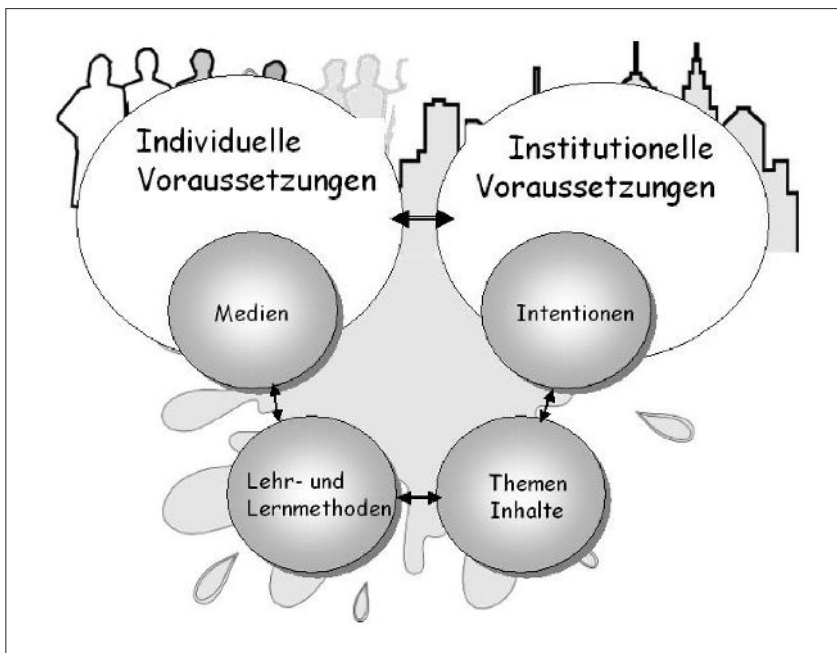


Abb. 1: Theoretisch gesetzte Faktoren des didaktischen Feldes

Methodisch wird in der vorliegenden Studie ein Weg beschritten, der von einer kritischen Durchsicht gängiger didaktischer Literatur ausgeht und die daraus gewonnenen Erkenntnisse durch praxisorientierte Interviews mit Lehrern, Trainern und Ausbildern in anwendungsbezogene Kontexte stellt und verständlich vermitteln will. Die Sichtung der Literatur hat zum Ziel, die bislang erarbeiteten konstituierenden Faktoren von Lehr- und Lernprozessen zu analysieren, zu bewerten und in einen systematischen Zusammenhang zu stellen. In den daran anschließenden Interviews und Beobachtungen in Schulen und Betrieben sollte geklärt werden, wo die besonderen Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen liegen, um gezielte Handreichungen geben zu können.

Zu Beginn der sechziger Jahre wurde von Heimann, Otto & Schulz (1977; Original erschienen 1962) ein didaktisches Modell entwickelt, das unter der Bezeichnung „Modell der Berliner Schule“ bekannt geworden ist. Seine Grundelemente bilden einen wesentlichen Ausgangspunkt der nachfolgenden Darstellungen. Das Modell geht von der Vorstellung aus, dass sich ein pädagogisches Feld aus unterschiedlichen Strukturelementen zusammensetzt, die in Wechselwirkung und gegenseitigen Abhängigkeiten stehen.

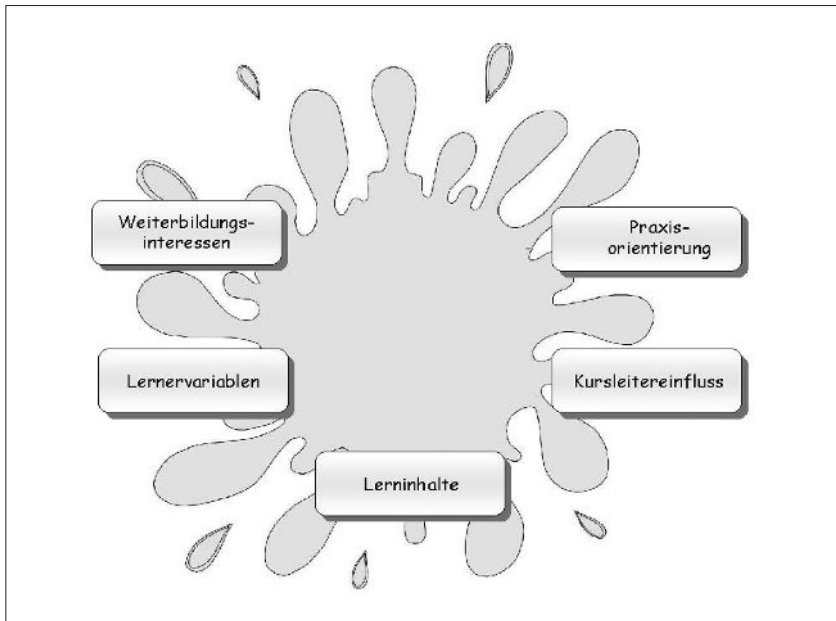


Abb. 2: Empirisch ermittelte Faktoren des didaktischen Feldes

Die theoretisch gesetzten Bedingungen eines didaktischen Feldes (Abb. 1), wie sie von Heimann, Otto und Schulz beschrieben wurden, sind in drei unterschiedlichen Untersuchungen in betrieblichen Bildungswesen deutscher Großunternehmen empirisch überprüft worden (Götz, 2001 a, 2001 b, 2001 c). Es hat sich dabei gezeigt, dass die Grundannahmen des Modells je nach Anwendungsfeld einer entsprechenden Ergänzung bzw. Modifizierung bedürfen. Vor allem in der betrieblichen Bildungspraxis sind die in Abbildung 2 gezeigten Faktoren zu berücksichtigen. Versucht man eine Zusammenführung des theoretischen und des empirischen Modells, so könnte sich die in Abbildung 3 aufgezeigte Struktur ergeben.

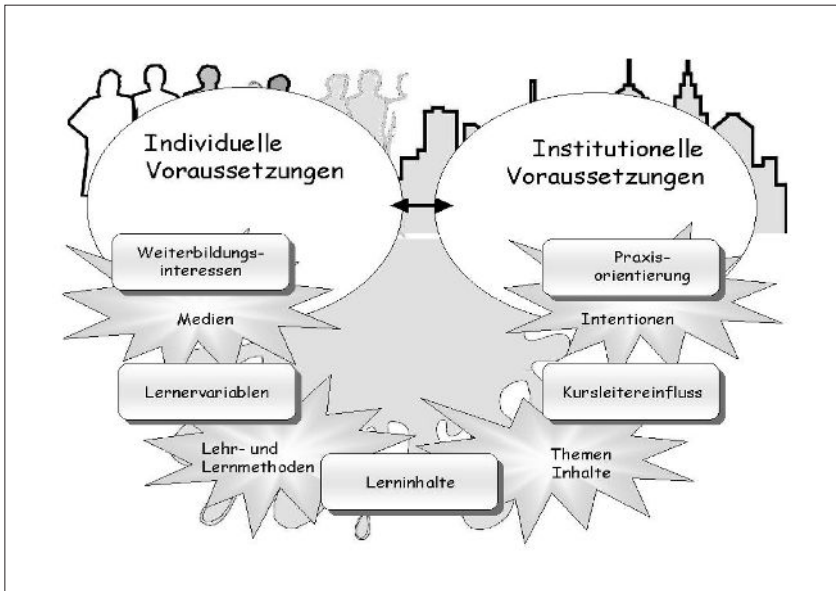


Abb. 3: Faktoren des didaktischen Feldes in ihrer Überschneidung

Die theoretisch gesetzten Elemente und die empirisch ermittelten Faktoren, die das didaktische Feld wesentlich konstituieren, können als essentielle Bedingungen für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen gelten.

Die vorliegende Studie versucht deshalb auf dieser Basis aufzubauen und rückt die folgenden Faktoren in den Mittelpunkt der Betrachtung:

- Bildungsbedarfsanalyse,
- Analyse von individuellen Voraussetzungen,
- Komponenten der Lernorganisation,
- Komponenten der Lernzieldefinition,
- Strukturierung der Lernziele,
- Aktions-, Sozial- und Urteilsformen,
- Methoden- und Medienfragen,
- Motivations- und Umweltfaktoren,
- Präsentationsformen,
- organisatorische Komponenten und die Evaluierung.

Die ausführliche Darstellung dieser Punkte soll dem Pädagogen helfen, die oben genannten Bedingungen eines didaktischen Feldes transparent, nachvollziehbar und handhabbar für die Vorbereitung, Planung und Durchführung von Lernprozessen zu machen. Der Gliederung und Reihenfolge der genannten Faktoren liegt die Annahme eines systematischen Zusammenhangs auch im Sinne einer Planungs- und Entscheidungshierarchie zugrunde. Dennoch sollte jedes der Kapitel für sich lesbar sein und konkrete Hilfestellung bieten.

In Kapitel 2 „Didaktische Modelle“ wird zunächst in einem historischen Exkurs versucht, kurze die Geschichte der Didaktik von Schleiermacher bis zu Gagné nachzuzeichnen. Dieser Überblick soll dem Leser die Ursprünge von bildungstheoretischen, lerntheoretischen und informationstheoretischen didaktischen Ansätzen verdeutlichen. Die wesentlichen Elemente dieser Modelle werden geschildert.

Die Bildungsbedarfsanalyse steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Es soll hier gezeigt werden, dass jedem Bildungsbedarf ganz bestimmte Ursachen zugrunde liegen, die in der Bildungsbedarfsanalyse ermittelt werden müssen. Die Bedarfsermittlung bedient sich in der Praxis unterschiedlicher Verfahren als Ausdruck verschiedener „Arbeitsphilosophien“. Welche Verfahren es gibt bzw. wann und unter welchen Bedingungen ihr Einsatz sinnvoll ist, soll hier aufgezeigt werden.

Die Kapitel 4 und 5 haben Analyse- und Planungskomponenten zum Gegenstand. In der Analyse geht es um die individuellen Voraussetzungen, die Bestimmung von Lernorganisationsformen und die Definition der Ziele. Die Planung von Lehr- und Lernprozessen baut auf diesen Grundlagen auf und es geht uns hier um Handreichungen zu den Punkten: Zielstrukturierung, Methodenkonzeption, Aktions-, Sozial- und Urteilsformen, Motivationsfaktoren, Umweltfaktoren, Vorgehensmodelle, Präsentationsformen und Medienentscheidungen. Anhand konkreter Fallbeispiele soll dabei auch aufgezeigt werden, wie das bisher Erläuterte in die Praxis des schulischen und betrieblichen Lehrens und Lernens umgesetzt werden kann. Konkrete „Unterrichtsthemen“ sollen anhand der gezeigten Analyse-, Planungs- und Durchführungshilfen didaktisiert werden.

Gleichberechtigte Aspekte des 6. Kapitels sind die Evaluierung des Lernerfolges und des Lerntransfers der Lernenden sowie die Prüfung des Erfolgs des Unterrichts und des Trainers. Welche Methoden es zur Evaluierung schulischen und betrieblichen Lernens gibt und zu welchen Ergebnissen einschlägige Evaluierungsstudien kommen, ist Gegenstand dieser Untersuchung.

Organisatorische Maßnahmen werden in Kapitel 7 kurz dargestellt. Dies betrifft alle Vorüberlegungen bei der Vorbereitung von Bildungsmaßnahmen im betrieblichen Bereich. Glossar und Literaturverzeichnis schließen das Buch ab. Die Organisation von Lehr- und Lernprozessen ist aufgrund der Komplexität der sehr unterschiedlichen Einflussfaktoren nicht zu (ver-)planen, unserer Meinung lässt sie sich jedoch didaktisch vorbereiten. Diese Annahme hat zur Konsequenz, eben diese organisierbaren Lehr- und Lernprozesse didaktisch zu beleuchten und in einen pragmatischen Anwendungsbezug zu stellen. Wir hoffen, dass die vorliegende Schrift dazu einen Beitrag liefert.

2. Didaktische Modelle

Die Darstellung ausgewählter didaktischer Modelle soll weniger unter dem Aspekt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als unter dem Gesichtspunkt der Begriffsklärung geschehen. Der eilige Leser mag diese Ausführungen überschlagen, wengleich hier einerseits das im Buch verwendete Vokabular geklärt und andererseits in einem einführenden historischen Exkurs die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik und der Didaktik dargestellt werden soll.

Unter Didaktik soll die Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Arnold, Nolda & Nuissl, 2008; Döring, 2008; Meier-Gantenbein & Späth, 2006; Weidenmann, 2008) verstanden werden. Inhaltlich sind damit alle für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen bestimmenden Faktoren gemeint, unabhängig davon, ob es um schulisches Lernen, Lernen in der Berufsaus- und -weiterbildung oder um Lernen in anderen organisierten Formen geht. Neuere Modelle beschränken sich im Didaktikverständnis nicht auf die Lehr- und Lernprozesse selbst, sondern erweitern dies in Richtung Mikrodidaktik (Durchführung von Lehr- und Lernprozessen) und Makrodidaktik (Planung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen) (Flehsig, 1983; Luhmann, 2002; Menck, 1975; Nolda, 2008; Reich, 2006; Voß, 2005). In der vorliegenden Abhandlung sollen beide Aspekte berücksichtigt werden.

Wenn wir uns zu einer ausführlicheren Gegenüberstellung bildungstheoretischer und lerntheoretischer Ansätze entschlossen haben, so wollten wir damit wesentliche Gesichtspunkte aufzeigen, die einerseits den Menschen in seinem kulturgeschichtlichen Kontext, andererseits den Lernenden mit seinen psychischen Bedingungen zum Mittelpunkt haben. Wir sehen diese beiden theoretischen Fundierungen nicht als Gegensätze, sondern eher als verschiedene Aspekte des didaktischen Feldes. Bildungstheoretische Überlegungen regen eher zu ganzheitlicher Sicht, lerntheoretische Modelle eher zur analytischen Betrachtung der Lernbedingungen an.

Erste Versuche zu einer Begründung der Pädagogik und Didaktik (Seitter, 2007) finden sich ansatzweise bereits bei Comenius (1592–1670), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Pestalozzi (1746–1827). Die Aussagen über die Unterrichtsplanung, -vorbereitung, -durchführung und -auswertung werden bei ihnen allerdings noch nicht zu einem einheitlichen Ansatz zusammengefasst. Schleiermacher, Herbart und Dilthey unternehmen im 18. und 19. Jahrhundert erste Schritte in diese Richtung. In der Zeit zwischen 1900 und 1915 findet experimentelles Denken in die Pädagogik und Didaktik durch Vertreter wie Lay, Meumann und später auch Petersen Eingang.

Mitte des 20. Jahrhunderts versucht die didaktische Wissenschaft verstärkt psychologische Erkenntnisse, die von der Lerntheorie ausgehen, aufzunehmen. Von besonderem Stellenwert für die Didaktik sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse von Gagné und Piaget.

2.1 Geisteswissenschaftliche Ursprünge der Didaktik (18. und 19. Jahrhundert)

Die bildungstheoretische Didaktik geht von den geisteswissenschaftlichen Modellen Schleiermachers, Herbarts und Diltheys aus. Diese didaktischen Konzeptionen des 18. und 19. Jahrhunderts zielen auf konkrete Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis hin. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts versucht Weniger, das Blickfeld der bildungstheoretischen Didaktik auf die Bildungsinhalte zu richten. Weniger (1930) geht es in der Nachfolge von Herbart und den Herbartianern vor allem um die didaktische Anordnung der Lerninhalte, die in Abhängigkeit von konkreten Lehrplänen vollzogen werden muss.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834)

Schleiermacher (1959, 1965; Erstveröffentlichung 1826) gilt als einer der ersten Vertreter, die sich über den systematischen Zusammenhang des Erziehungsfeldes Gedanken machen, ohne dabei explizit eine didaktische Theorie zu entwickeln. Schleiermacher, der stark von der deutschen Romantik (Schlegel) beeinflusst war, widmet sich in Berlin zusammen mit Humboldt der neuhumanistischen Idee einer Menschenbildung. In seiner Konzeption von Pädagogik und Didaktik legt er großen Wert auf eine enge Verbindung von Theorie und Praxis. Das erzieherische Handeln geht immer der Theorie voraus; die Theorie findet das Handeln vor und muss sich am Handeln orientieren. Die Theorie liefert keine Rezepte und Handlungsanleitungen für die Praxis. Pädagogik als Wissenschaft kümmert sich um die pädagogische Theorie im Zusammenhang mit Erziehungsfragen (System der Erziehung). Möglichkeiten, Sinn und Reichweite der pädagogischen Theorie sollen im Zusammenhang mit anderen Wissenschaften ergründet werden.

Erziehung ist gekennzeichnet durch die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere und wird erst durch diese Generationenunterschiede ermöglicht. Die jüngere Generation empfängt von der älteren und wirkt aber auch um des Gesamtlebens willen auf die ältere ein (Staat, Kirche, Wirtschaft).

Das Erziehungsmodell ist durch drei unterschiedliche Fragen gekennzeichnet:

- Wie soll die Erziehung beschaffen sein?
- Was soll durch die Erziehung bewirkt werden?
- Was kann durch die Erziehung bewirkt werden?

Die pädagogische Theorie soll dabei deskriptiv (empirisch) und normativ (spekulativ) verfahren, wobei eine Synthese beider Verfahrensweisen gefordert wird. Als reine normative, überzeitliche Theorie würde sie das geschichtliche Element verlieren. Der Erziehungsprozess selbst kann dialektisch beschrieben werden.

Jede pädagogische Theorie bewegt sich in Antinomien, d.h. Gegenüberstellungen von Polen oder Positionen:

Einzelner	↔	Gesellschaft
Gleichheit	↔	Ungleichheit
Gegenwart	↔	Zukunft
Unterstützung	↔	Gegenwirkung
Erhaltung	↔	Verbesserung
häusliche Erziehung	↔	öffentliche Erziehung
weibliche Erziehung	↔	männliche Erziehung

Die Pädagogik ist nach Schleiermacher auf den Pfeilern der deskriptiven Pädagogik (empirische Erforschung des Konkreten) und der normativen Pädagogik (mit Hilfe der Spekulation soll das normative Element aufgewiesen werden) aufgebaut. Die Einheit der allgemeinen spekulativen Theorie und der Empirie macht die Wissenschaft aus.

Dialektik wird mit Hermeneutik verbunden, wobei die Dialektik für Schleiermacher das Grundprinzip der geschaffenen Welt darstellt. Unter Dialektik wird die kunstgemäße Gesprächsführung verstanden, wobei die Wahrheitsfindung das oberste Prinzip der Dialektik ist. Die Verknüpfung zur Hermeneutik besteht darin, dass Reden und Verstehen immer zusammengehören („Je besser gedacht wird, um so besser wird verstanden“). Es wird zwischen dem divinatorischen und dem komparativen Verstehen unterschieden. Divinatorisches Verstehen bezeichnet das Verstehen zwischen verwandten Geistern, d.h., man versteht sich in seinem Denken mit bestimmten Menschen besser als mit anderen. Das erlebt schon das Kind in einer Atmosphäre von Sympathie, Vertrauen und Einfühlung. Das komparative Verstehen macht das eigentliche wissenschaftliche Verstehen aus. Wenn der Mensch vielfache Kenntnisse auf einem Gebiet hat, gibt es immer mehrere Vergleichspunkte. Daraus folgt, dass mit zunehmender Lebenserfahrung dieses Verstehensvermögen steigt.

In der Erziehungswirklichkeit sollen die Grundsätze der Ethik aufgestellt und verwirklicht sein. Ethik als das Gerüst des geschichtlichen Lebens setzt sich zusammen aus Natur (Körperlich-Materiellem) und Geist (Menschlich-Geschichtlichem). Die Ethik erforscht nicht nur das Sollen, sondern das Wesen und das allgemeine Prinzip menschlicher Lebens- und Leistungsformen. Wir erfahren aus der Ethik, welche Bedeutung Religion, Staat, Natur, Kunst und Wissenschaft haben. Die Ethik kann somit als eine Prinzipienlehre verstanden werden, die zwar Sollens-Sätze aufstellt, aber fundamentalanthropologisch bestimmt ist.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Herbart (1852, 1919, 1964) fordert einerseits die Eigenständigkeit der Pädagogik, andererseits sieht er ihre Abhängigkeit von der Ethik und der Psychologie. In diesem Sinne kann es keine Autonomie der Pädagogik geben; was geleistet werden kann, geschieht im Zusammenhang mit der praktischen Philosophie und der Psychologie. Pädagogik soll sich in diesem Ganzen als eine Forschungsrichtung etablieren, die sich der durch Fakten vermittelten Erziehungswirklichkeit zuwendet. Die wahren Zusammenhänge dieser Fakten sollen durch (transzendente) Forschung ermittelt werden.

Der oberste Zweck der Erziehung ist für Herbart die Ethik; der Mensch soll zur Tugendhaftigkeit erzogen werden. In diesem Kontext spielt die Ausbildung der Vielseitigkeit der Interessen eine wichtige Rolle. Die Ausbildung des Gedankenkreises ist die eigentliche Aufgabe der Erziehung, denn aus Gedanken werden Empfindungen, aus Empfindungen Grundsätze, und aus Grundsätzen werden Handlungsweisen. Je fester die Verbindungen zwischen diesen Elementen sind, umso bestimmter sind die Gesetze, nach denen sich die Vorstellungsweisen im Bewusstsein regen. Das Interesse ist die Voraussetzung dafür, dass der Mensch mehr von seinem Vorstellungskreis aufnimmt.

Erziehung wird in einem zweifachen Sinn verstanden: Im engeren Sinne werden ihr die Begriffe „Unterricht und Zucht“, im weiteren Sinne wird ihr der Begriff „Regierung“ zugeordnet. Der oberste Zweck des Unterrichts ist die Herausbildung der Vielseitigkeit des Interesses. Unterricht soll nicht nur einzelne Interessen fördern, sondern Interessenklassen. Erziehung ist nicht ausschließlich auf die Ausbildung von intellektuellen Fähigkeiten gerichtet, sondern kümmert sich um die Bildung der Einsicht. Es geht nicht um „Wissen“, sondern um „Wollen“. Herbart unterscheidet bei der Theorie des Unterrichts sog. Hauptklassen des Interesses, die sich wiederum nach zwei Gebieten (Erfahrungen = Interesse der Erkenntnis/Umgang = Interesse der Teilhabe) differenzieren.

Interessenklassen sind

- Erfahrung (Erkenntnis) der gegenständlichen Welt, Naturwissenschaften,
- empirische Kenntnisse (zeigen) sympathetisches Interesse,
- ästhetische Kenntnisse (verknüpfen) gesellschaftliches Interesse und
- spekulative Kenntnisse (lehren) religiöses Interesse.

Die Aufgabe des Unterrichts ist es, diese Interessenklassen herauszubilden. Aus der Vielheit der pädagogischen Zwecke entsteht für Herbart die Bildung des Interesses zur Vielseitigkeit und zur Formung des Charakters. Vielseitigkeit bedeutet die Ausbildung der Interessen und der damit verbundenen Gedankenkreise. Der Erzieher soll zunächst ein möglichst vielseitiges Streben in Gang setzen; ihm kommt die Aufgabe zu, für die Höherführung der Interessen zu sorgen (Abb. 4).

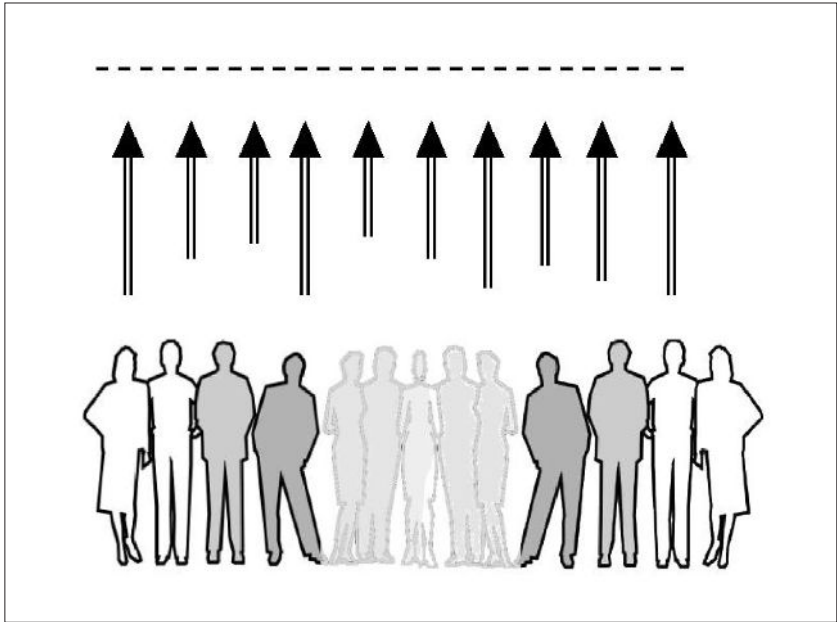


Abb. 4: Höherführung der Interessen als pädagogisches Anliegen

Mit den Interessenklassen, die der Erzieher miteinander verknüpft, kann er sich auf seine Tätigkeit vorbereiten. Es entsteht auf diese Weise eine „Landkarte“ im Sinne der Zusammengehörigkeit der pädagogischen Probleme, in die der Erzieher die Interessensklassen einordnet und an der er sich orientieren kann. Die Orientierungspunkte werden in der kombinatorischen Topik miteinander verknüpft.

Die Bildsamkeit des Menschen (Formbarkeit des Willens) ist die prinzipielle Voraussetzung für Erziehung; sie hängt mit dem Freiheitsbegriff zusammen. Freiheiten sind Vorstellungsmassen, die auf Zufall beruhen und in einem Ordnungszusammenhang stehen. Dieser Ordnungszusammenhang ist der Gedankenkreis. Unterricht soll in diesem Verständnis keine reine Wissensvermittlung, sondern erziehender Unterricht sein. Unterricht besteht demnach aus Gesinnungsfächern und naturwissenschaftlichen Fächern („erziehender Unterricht“).

Als den obersten Zweck der Zucht kennzeichnet Herbart die Charakterstärke der Sittlichkeit, die durch Einsicht und Willen erreicht wird. Zucht ist die Kunst des persönlichen Umgangs mit Menschen, die sich kontinuierlich als eine Begegnung zwischen Erzieher und Zögling darstellt. Es geht um das Einwirken auf das Gemüt des Jugendlichen zum Zwecke der Bildung des sittlichen Charakters. Auf diesen beiden Brennpunkten baut Herbart die Erziehung auf. Die Voraussetzung dabei ist die Formbarkeit des Menschen. Die Erziehung muss auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nehmen. Die Bildsamkeit ist die Voraussetzung der Formbarkeit des Willens zur Sittlichkeit, nur so kann Erziehung erfolgen.

Im Zusammenhang mit „Zucht“ spielt bei Herbart der pädagogische Takt eine wichtige Rolle. Takt ist das Eingehen auf die Individualität des Zöglings – eine schnelle Beurteilung und Entscheidung in Hinsicht auf den Zögling. Hier wirken Erfahrungen und Spekulation mit ein. Der Erziehung kommt die Aufgabe zu, dieses Erziehungsfeld zu strukturieren. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Erzieher und Zögling wird durch den pädagogischen Takt vermittelt (Abb. 5).

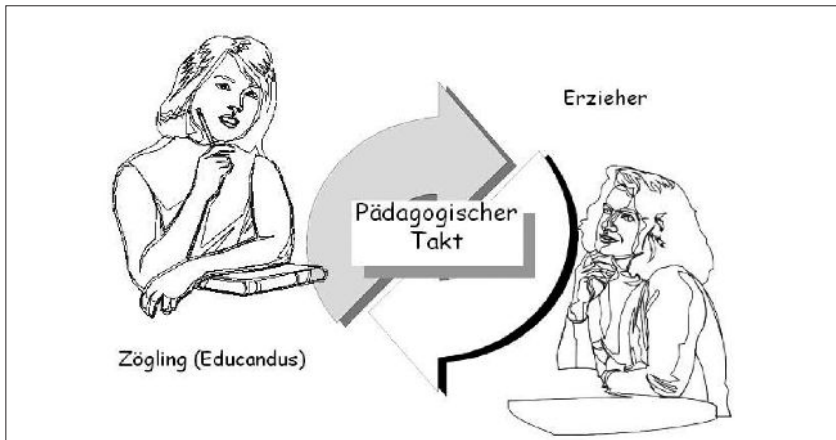


Abb. 5: Pädagogischer Takt als Grundlage der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Klaus Götz
Peter Häfner

Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen **Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung**

Bei der Vorbereitung, Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen sind eine Reihe von Voraussetzungen zu beachten und didaktisch fundierte Entscheidungen zu treffen. Das komplexe System wechselseitiger Beeinflussung der Faktoren des didaktischen Feldes erfordert einerseits Erfahrung und Beobachtungsfähigkeit, andererseits aber auch ein theoretisches Fundament, auf dem die Lehrtätigkeit gründen kann.

Das Buch wendet sich gleichermaßen an Lehramtsstudenten, Lehrer im öffentlichen Bildungswesen und an Trainer und Ausbilder in der betrieblichen Bildungsarbeit. Aus der Kenntnis der unterschiedlichen Einflüsse beider Welten zielt dieser Leitfaden der didaktischen Organisation auf die gemeinsamen Prozesse der Analyse und Entscheidungsfindung, die einem professionell durchgeführten Unterricht vorausgehen müssen.

Das Buch überzeugt insgesamt durch seine klare Gliederung und verständliche Darstellung in Texten und Grafiken. Gelingen scheint insbesondere die Verbindung von theoretischen Überlegungen und praktischem Handeln, wie sie für einen modernen, professionell durchgeführten Unterricht unerlässlich ist.

Amtliches Schulblatt

ISBN 978-3-944 708-92-8

www.ziel-verlag.de

