

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Horst Siebert

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Didaktik aus konstruktivistischer Sicht

8. bearbeitete Auflage



Horst Siebert

Didaktisches Handeln
in der Erwachsenenbildung

Didaktik
aus konstruktivistischer Sicht

8. bearbeitete Auflage



Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich

ISBN 978-3-96557-046-7

Sie finden uns im Internet unter

www.ziel-verlag.de

Herausgegeben von

Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA

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 des Autors.

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: 978-3-96557-047-4 (eBook)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
8. bearbeitete Auflage 2019

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

Vorwort	6
1. Didaktik = die Kunst, allen alles ganz zu lehren	
1.1 Didaktik – Versuch einer Annäherung	9
1.2 Ebenen didaktischen Handelns	15
1.3 Von der Vermittlungsdidaktik zur Aneignungsdidaktik	19
1.4 Schulpädagogik und Erwachsenenbildung	23
1.5 Didaktische Impulse des »radikalen Konstruktivismus«	27
2. Psychologische, gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen der Didaktik	
2.1 Erwachsene: lernfähig, aber unbelehrbar?	35
2.2 Lernstile und Lernmilieus	40
2.3 Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens	48
2.4 Demographischer Wandel: Lernen im Alter	54
2.5 Gesellschaftliche Aspekte der Didaktik	64
2.6 Neue Lernkulturen	68
3. Angebot und Nachfrage	
3.1 Bildungsbedürfnisse Erwachsener	75
3.2 Der gesellschaftliche Bildungsbedarf	82
3.3 Programmplanung im Spannungsfeld	87

4. Didaktische Theorien

4.1	Bildungstheoretische Didaktik	92
4.2	Curriculumtheoretische Didaktik	96
4.3	Identitätstheoretische Didaktik	100
4.4	Ermöglichungsdidaktik	104

5. Didaktische Prinzipien

5.1	Zielgruppenorientierung	111
5.2	Teilnehmerorientierung	117
5.3	Selbstgesteuertes Lernen	125
5.4	Deutungsmusteransatz	130
5.5	Sprache	134
5.6	Nonverbale Kommunikation	142
5.7	Perspektivverschränkung	145
5.8	Lernzielorientierung	149
5.9	Inhaltlichkeit	152
5.10	Metakognition	155
5.11	Emotionalität	158
5.12	Handlungsrelevanz	165
5.13	Ästhetisierung	171
5.14	Zeitlichkeit	176
5.15	Humor	181

6. Didaktische Handlungsfelder	
6.1 Ankündigungstexte	187
6.2 Motivierung	190
6.3 Planungscheckliste	193
6.4 Veranstaltungszeit und -dauer	195
6.5 Lernorte und Lernräume	198
6.6 Lehr-/Lernvereinbarungen	202
6.7 Dramaturgie	204
6.8 Didaktische Reduktion und Rekonstruktion	207
6.9 Popularisierung von Wissenschaft	210
6.10 Schlüsselqualifikationen	214
6.11 Lerndiagnose	218
6.12 Gruppendynamik	222
6.13 Teamteaching	227
6.14 Rituale und Regeln	230
6.15 Konfliktmanagement	233
6.16 Ökologische Bilanzierung	237
6.17 Heimlicher Lehrplan	240
6.18 Kursabbruch	243
6.19 Lehre	249
6.20 Instructional design	255
6.21 Tagungsdidaktik	257
6.22 Wissensmanagement	259
6.23 Qualitätsentwicklung	262
6.24 Zertifizierung informellen Lernens	270
7. Perspektiven didaktischer Forschung	273
8. Anhang	
8.1 Literatur	281
8.2 Didaktisches Glossar	300

Vorwort

1996 erschien die erste Auflage dieses Buches. Die Nachfrage zeigt, dass didaktisches Handeln immer noch ein Schlüsselthema der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis ist. Letztlich beziehen sich fast alle Fragen der Erwachsenenpädagogik auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sowie auf den aufgeklärten Umgang mit sich und der Welt.

Allerdings ist das Spektrum der didaktischen Themen seit den 1990er Jahren deutlich erweitert worden. »Didaktik« beinhaltet heute mehr als Seminarplanung, nämlich Gestaltung von anregenden Lernwelten, von komplexen »Lehr-Lernkulturen«. Auch »Lehre« ist vielschichtiger geworden: Lehrende vermitteln nicht nur Wissen, sie coachen, beraten, moderieren, planen Projekte. Auffällig ist die (Wieder-) Entdeckung des informellen Lernens, das zwar nicht didaktisiert, aber doch durch anregende Lernumgebungen unterstützt werden kann. Wenn heute häufiger von lebenslangem Lernen als von Erwachsenenbildung gesprochen wird, so verweist dies auf eine Wende der Wahrnehmung. Auch hat eine Vernetzung von ökonomischem und didaktischem Denken zugenommen, und die Grenzen zwischen Organisationsentwicklung und Didaktik werden fließend. So wird „Lernen“ nicht mehr nur als personale Aktivität verstanden, sondern es wird auch von lernenden Organisationen, lernenden Regionen, ja sogar von einer lernenden Gesellschaft gesprochen. So sehr diese Begriffskarriere des Lernens zu begrüßen ist, so sehr ist es zu bedauern, dass der Bildungsbegriff in Vergessenheit zu geraten droht.

Dieses »Handbuch« konzentriert sich auf Aspekte einer allgemeinen Didaktik. Spezielle Fach- und Zielgruppendidaktiken werden nur am Rande berücksichtigt. Auch eine Didaktik de E-learning wird vernachlässigt. Einzelne Methoden des Lehrens und Lernens werden an anderer Stelle dargestellt (»Methoden für die Bildungsarbeit«).

Mit dieser Neuauflage habe ich versucht, auf neue Trends und Erkenntnisse – z. B. der Neurowissenschaften – aufmerksam zu machen. Gleichzeitig bemühe ich mich, einer weit verbreiteten Vergesslichkeit in unserer Disziplin gegenzusteuern und an erwachsenenpädagogische Forschungsergebnisse und Erfahrungen der vergangenen vier Jahrzehnte zu erinnern. Zwar ist nicht alles schon »dagewesen«, aber nicht alles was neu und modisch ist, ist auch innovativ.

Auch Erinnerungsarbeit kann zukunftsweisend sein, vor allem wenn ältere Forschungen und Modellversuche »reinterpretiert« werden. Die didaktische Literatur zur Erwachsenenbildung ist vielfältig, überwiegend empirisch fundiert und theoretisch anspruchsvoll. Bis in die 1970er Jahre hinein war die Didaktik eher

ein Anhängsel der schulpädagogisch ausgerichteten Didaktik. Dies hat sich deutlich verändert: Viele Diskurse der Erwachsenenbildung – z. B. des selbstgesteuerten Lernens, des Erfahrungslernens, des biografischen Lernens – haben neuerdings die Schulpädagogik, die Berufspädagogik und die Hochschuldidaktik inspiriert. Insofern erweist sich »lebenslanges Lernen« auch didaktisch als neues Paradigma.

Hannover, Juli 2012

Vorwort zur 8. Auflage 2019

1996 erschien die erste Auflage dieses Buches, 2012 die 7. Auflage mit mehreren unveränderten Nachdrucken und nun 2019 die 8. Auflage – die anhaltende Nachfrage zeigt mehr als deutlich, dass Didaktik, genauer: dass didaktisches Handeln weiterhin ein zentrales Thema nicht nur in der Theorie, sondern auch und vor allem in der Praxis der Weiterbildung, Fortbildung und Erwachsenenbildung ein zentrales Thema ist.

Dieser kontinuierlichen Nachfrage kommt der ZIEL-Verlag ebenso gerne nach wie der Herausgeber dieser Buch-Reihe, der einst – angeregt durch Horst Siebert – mit ihm in Hannover zahlreiche Untersuchungen zum Lernverhalten Erwachsener initiierte und gestaltete. Die über 20 Jahre stetige Nachfrage nach diesem Buch verweist aber auch auf die hohe Wertschätzung dieses Handbuchs bei Lehrenden und Lernenden in diesem mittlerweile so bedeutendem Bildungsbereich.

Konstruktivistisch gesehen ist Didaktik vor allem Planung von Lernmöglichkeiten, die die Selbstverantwortung von Lernenden respektiert – diesem Ansatz ist Horst Siebert auch weiterhin treu geblieben. Hierfür bieten sich heute – in 2019 – insbesondere die fast unendlichen Möglichkeiten des digitalen Lernens an wie Lernen mit dem Internet, Multimedia, Lern-Kooperationen via Blogs, Netzwerke und MOOCs, die einer Bearbeitung in einer weiteren Auflage vorbehalten sein sollen. Ergänzt wurde in dieser Auflage das Literaturverzeichnis um einige einschlägige aktuelle Titel.

Für Anregungen, Hinweise und Korrekturen wäre der Autor dankbar.

Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA
Herausgeber der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung“

Hannover, Februar 2019

**Vniuersalis figura omnium partium capitis humani cum sua
explicatione.**



J. Dryander (1537): Die Schichten des Gehirns

1. Didaktik = die Kunst, allen alles ganz zu lehren

»omnia omnibus omnino« (Comenius)

1.1	Didaktik – Versuch einer Annäherung	9
1.2	Ebenen didaktischen Handelns	15
1.3	Von der Vermittlungsdidaktik zur Aneignungsdidaktik	19
1.4	Schulpädagogik und Erwachsenenbildung	23
1.5	Didaktische Impulse des »radikalen Konstruktivismus«	27

1.1 Didaktik – Versuch einer Annäherung

Didaktik ist ein Schlüsselbegriff der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung, und dennoch ist dieser Begriff vielschillernd und unscharf geblieben. »Didaktik« stammt aus dem Griechischen (*didaskain*) und heißt wörtlich Lehre. Allerdings ist damit nicht nur die Unterrichtstätigkeit von Lehrer/innen in Schulräumen gemeint. Didaktisch gehandelt wird überall im Alltag: die Mutter, die die warum-Fragen des fünfjährigen Kindes beantwortet; der Arzt, der dem Patienten eine Diagnose erläutert; der Fußgänger, der dem ortsunkundigen Autofahrer den Weg weist; der Fernsehkommentator, der in wenigen Sätzen erklärt, was es mit dem »DAX« auf sich hat; die Verkäuferin, die die Bedienung eines Staubsaugers demonstriert. Mehr oder weniger didaktisiert sind auch schriftliche Gebrauchsanweisungen, Parteiprogramme, Spendenaufrufe von Dritte-Welt-Organisationen und Wahlkampfplakate.

In allen Fällen wird etwas mitgeteilt oder erklärt, und meist sollen die Adressat/innen auch überzeugt und zu einer Handlung animiert und befähigt werden. Didaktisches Handeln ist also eine *symbolische, meist sprachliche Intervention*. Für solche alltäglichen Interventionen lassen sich pragmatische Regeln aufstellen: die Mitteilung sollte dem Verwendungszweck, der Erwartung und dem Verständnis des Zuhörers entsprechen, klar gegliedert sein, nicht zuviele Fremdwörter enthalten, sich auf das Wesentliche konzentrieren, Rückfragen zulassen usw. Der Arzt spricht mit einem Fachkollgen über eine komplizierte Diagnose anders als mit dem betroffenen Patienten. Form und Inhalt der Intervention

lassen sich nicht voneinander trennen. Deshalb ist die landläufige Unterscheidung zwischen dem »Was« (Didaktik) und dem »Wie« (Methodik) wenig ergiebig. Der methodische »Weg« ist mit dem Ziel und dem Inhalt verknüpft.

Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der *Sachlogik* des Inhalts und der *Psychologik* des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen.

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass es in der Erwachsenenbildung vor allem auf die Sachkompetenz der Lehrenden ankommt – ergänzt durch eine allgemeine Menschenkenntnis und ein »Fingerspitzengefühl« im Umgang mit erwachsenen Teilnehmer/innen. Die Notwendigkeit einer eigenen didaktischen Qualifizierung wird oft gering geschätzt, allenfalls besteht ein Fortbildungsinteresse an neuen methodischen Tricks und Techniken. Neuerdings mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, dass die Qualität der Bildungsarbeit durch die Vernachlässigung einer didaktischen Kompetenz beeinträchtigt wird:

Für die berufliche Aus- und Weiterbildung stellt Ingrid Lisop fest: »Lehrerinnen und Lehrer verfügen über viel Erfahrungs- und sehr wenig systematisches, professionelles Wissen im Hinblick auf Wahrnehmen, Analysieren und Auslegen, Entscheiden, Planen, Durchführen und Evaluieren. Ihre didaktische Ausbildung tendiert gegen Null... Die Tatsache, dass es den Stoff an sich nicht gibt, lässt im übrigen nicht wenige Lehrende in der innerbetrieblichen fachlichen Weiterbildung scheitern. *Sie vermitteln zwar richtiges, aber gleichwohl totes Wissen*« (Lisop 1995, S. 142).

Allerdings sind reine Moderations- und Kommunikationsexpert/innen ohne Fachkompetenz in der Bildungspraxis ebenfalls nur bedingt »brauchbar«.

Der Titel dieses Buches signalisiert, dass bildungspraktische didaktische Orientierungen erörtert und nicht primär didaktische Theorien dargestellt werden. Ich werde mich aber um theoretische Begründungen und empirische Belege bemühen, zumal ich nach 40-jähriger Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zunehmend davon überzeugt bin, dass eine realitätsnahe Theorie die beste Grundlage für eine erfolgreiche Bildungspraxis ist.

Didaktisches Handeln bezieht sich vor allem auf die *Vorbereitung* von Bildungsveranstaltungen, also auf Planungen und Entscheidungen vor Seminarbeginn. Zwar können solche Entscheidungen noch während eines Seminars revidiert und modifiziert werden, aber die *Seminar Durchführung* wird primär von der methodischen Kompetenz der Lehrenden geprägt.

Die Notwendigkeit einer didaktischen Planung ist nicht selbstverständlich. Einerseits können Honorarkräfte darauf verweisen, dass nur die Seminardurchführung, nicht aber die Vorbereitungszeit finanziell vergütet wird. Diese Regelung ist in der Tat aus pädagogischer Sicht nicht zu rechtfertigen.

Andererseits vertreten viele »erfahrene« Lehrende die Auffassung, dass sie ihr Fach »beherrschen« und dass sie sich bei der Seminardurchführung auf ihre Routine verlassen können. So nimmt die Bereitschaft zur Teilnahme an erwachsenenpädagogischen Fortbildungsseminaren mit zunehmendem Dienstalder deutlich ab. In unseren empirischen Untersuchungen haben wir festgestellt, dass mit der Dauer der Lehrtätigkeit auch die Sensibilität für Lernschwierigkeiten in der Gruppe und eine kritische Selbstreflexion geringer werden. »Routine« als »eingeschliffene Denk- und Wahrnehmungsmuster« ist nicht selten eine Ursache für Passungsstörungen in der Lehr-Lernsituation (Siebert/Dahms/Karl 1982, S. 146).

Eine dementsprechende qualifizierungsresistente Haltung scheint übrigens bei Männern stärker verbreitet zu sein als bei weiblichen Lehrenden, die offenbar eher bereit sind, sich in ihrer Freizeit pädagogisch fortzubilden (Dieckmann 1993, S. 23).

Es sei nicht bestritten, dass es den charismatischen, begeisterungsfähigen Dozenten mit unverwechselbarer persönlicher Ausstrahlung in der Erwachsenenbildung gibt, der die Teilnehmer/innen fasziniert, obwohl (oder weil?) er gegen alle didaktischen Regeln verstößt. Solche Koryphäen haben möglicherweise das didaktische Know-how tatsächlich nicht nötig (wie andererseits das didaktische Wissen denjenigen wenig nützt, die für die Arbeit mit Lerngruppen ungeeignet sind). Doch die einen wie die anderen dürften in der Erwachsenenbildung Ausnahmen sein. Für die überwiegende Mehrheit gilt: didaktisches Wissen ist die Grundlage erwachsenenpädagogischer *Professionalität*.

Eine anders geartete Vermeidungsreaktion gegenüber didaktischem Planungsdenken ist basisdemokratisch legitimiert. Didaktische Überlegungen leisten demnach einer Verschulung Vorschub und kollidieren mit Prinzipien wie Selbststeuerung, Kreativität, Spontaneität, Improvisation und Intuition. In der Tat ist dieser Einwand ernst zu nehmen.

Allerdings behaupte ich, dass in der institutionalisierten Erwachsenenbildung auch die Bedingungen für kreatives und divergentes Lernen geplant werden müssen, dass ohne eine didaktische Struktur eher verwirrende Unübersichtlichkeiten und Unordnungen, bestenfalls ein gemütliches Durcheinander, aber kaum produktive Lernfortschritte zu erwarten sind. Didaktik hat u. a. zu begründen, wann »offenere« Phasen und wann stärker strukturierte Sequenzen angemessen sind.

Didaktisches Handeln ist zum großen Teil didaktische Planung, d.h. Vorbereitung, Antizipation, »Probearbeiten«. Nun ist der Planungsbegriff heute nicht mehr so positiv »besetzt« wie in den 1970er Jahren. »Planung« klingt technologisch: Der Planende verfügt über andere Menschen, behandelt sie als Objekte seiner »Maßnahmen«. Die Planung versucht, die Individualität, die Eigenwilligkeit und Eigensinnigkeit der lernenden Subjekte einzugrenzen, zumindest zu kanalisieren. Didaktische Planung erfolgt zwangsläufig zunächst aus der Perspektive der Pädagog/innen, sie macht die Rechnung zunächst ohne den Wirt, den Lernenden.

Auch in der Schulpädagogik wird dieses dirigistische Planungsdenken (nicht erst heute) kritisiert. So hat der Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Ulf Mühlhausen eine Untersuchung der »Überraschungen im Unterricht« veröffentlicht. Überraschungen sind nicht planbar, sie werden oft als Störfaktoren des geordneten Unterrichtsentwurfs wahrgenommen, obwohl das Überraschende doch häufig das Salz in der Suppe der Bildungsarbeit ist. Wünschenswert erscheinen Planungskonzepte, die Überraschungen nicht verhindern, sondern als belebende Elemente einkalkulieren. Mühlhausen plädiert deshalb für eine »überraschungsoffene Planung« (S. 79). Er will mit zwei Vorurteilen aufräumen: »dem einen, man könne Unterricht planen, und dem anderen, man könne unterrichten, ohne zu planen«.

Es lassen sich drei Dimensionen des didaktischen Planens unterscheiden:

- a) *eine curriculare, vorbereitende Planung* als Auswahl von Lernzielen, Inhalten, Materialien, Methoden angesichts der (meist vorgegebenen) Lernzeiten, Lernorte, ggfs. Prüfungsrichtlinien und Adressaten
- b) *die Überlegung möglicher Alternativen* und Varianten im Blick auf die Vorkenntnisse, Lernstile, Verwendungssituationen, Heterogenität und Größe der Teilnehmergruppe (die vor Seminarbeginn oft unbekannt ist)
- c) *eine mentale Einstellung der Lehrenden auf Überraschungen*, d.h. auf ungewöhnliche Deutungen, auf unerwartete Zwischenfragen, auf Teilnehmervorschläge, die dem eigenen Konzept widersprechen, auf Teilnehmer, die »aus der Rolle fallen«, auf Zwischenfälle (z.B. die vielzitierte defekte Birne des Overhead-Projektors).

Eine solche Haltung neugieriger Gelassenheit lässt sich nur bedingt trainieren. Sie erfordert eine »Kontrollüberzeugung«, d. h. die Sicherheit, situativ angemessen zu handeln. Allerdings können überraschende Schlüsselsituationen in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden ausgewertet und reflektiert werden. Erhard Meueler berichtet über eine solche überraschende Situation und seine Irritation über die theoretisch gewollte, aber praktisch doch ungeplante Eigeninitiative der Teilnehmerinnen: Die Gruppe der Ehefrauen von Pfarrern beschließt,

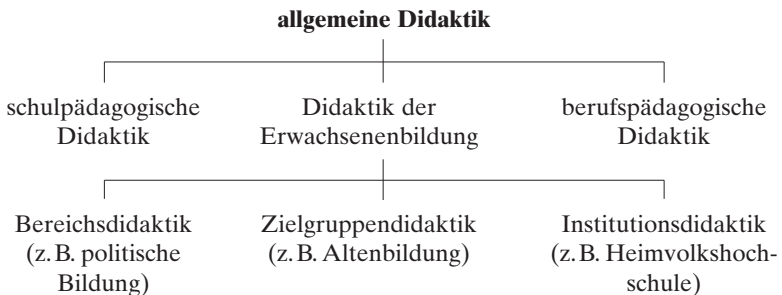
E. Meuelers einleitende Bemerkungen über Selbststeuerung des Lernens ernst zu nehmen und das Seminar ohne den männlichen Seminarleiter E. Meueler zu gestalten. Der somit freigestellte Leiter schreibt: »Was bleibt mir übrig, als mich zurückzuziehen? Allein in meinem Zimmer dehnt sich die Zeit bis zum Sonntagmittag endlos. Ich habe nichts zu lesen mit... Vor allem aber ballt sich in mir mit ziemlicher Sprengkraft das gesammelte inhaltliche und methodische Wissen, das ich gerade in dieser Gruppe habe loswerden wollen. Ich reise nicht ab, um nicht die beleidigte Leberwurst zu spielen. Ich bleibe da und hoffe inständig, irgendwann einmal inhaltlich oder methodisch zu Hilfe gerufen zu werden. Die Frauen benötigen mich aber kein einziges Mal« (Meueler 1994, S. 66).

Überraschungen können also auch Kränkungen hervorrufen. Und: eine Überraschung ist eine Überraschung meist nur für den Lehrenden, nicht aber für den »Auslöser«. Was dem Lehrenden als abwegig erscheint, ist für den Akteur meist nahe liegend und »passend«.

»Offenbar kommt es häufig anders, als der/die Lehrer/in dachte oder plante. Wenn erfahrene Lehrer(innen) aus dem Nähkästchen plaudern, wird deutlich, dass Unwägbarkeiten und Überraschungen nicht bloß Betriebsunfälle oder vermeidbare Ausnahmen sind« (Mühlhausen 1994, S. 7).

»Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt« (Comenius zit. n. Wiater 1993, S. 17).

Diesem Zitat ist wenig hinzuzufügen, obwohl es 3^{1/2} Jahrhunderte alt ist. Es stammt von dem Tschechen Comenius, der 1628 sein Hauptwerk »*Didactica magna*« begonnen hat über die Kunst, »alle Menschen alles vollständig zu lehren«. Schon Comenius verweist darauf, dass es eine allgemeine Didaktik und besondere Didaktiken gibt. So unterscheidet sich eine Grundschuldidaktik von einer Didaktik der Altenbildung, gleichzeitig gelten bestimmte Aufgaben und Prinzipien für alle pädagogischen Felder.



Der Streit um didaktische Begriffe ist nicht nur ein Streit um Worte. Begriffliche Klärung erleichtert Handlungsorientierung. Allerdings sind viele didaktische Schlüsselbegriffe unpräzise – was nicht unbedingt ein Nachteil ist. Hier ein vorläufiger Unterscheidungsversuch:

Lernen: der Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Qualifikationen, Motivationen. Der Lernbegriff ist grundlegend für Didaktik, ist aber wert- und inhaltsneutral, d.h. er enthält keine Maßstäbe für wichtige oder unwichtige Inhalte.

Training: die Einübung von »Skills«, d.h. instrumentellen, operationalisierbaren Fähigkeiten und (motorischen) Fertigkeiten. Bildung ist ohne Skills nicht denkbar, aber nicht alle Skills sind Bestandteil von Bildung.

Beratung: Entscheidungshilfen eines Ratgebers für alltagspraktische Probleme von Ratsuchenden. Beratung kann Lernprozesse auslösen, aber Lernen ist kein vorrangiges Ziel der Beratung.

Coaching: Unterstützende Begleitung von Individuen oder Gruppen insbesondere im Berufsleben. Weit verbreitet ist vor allem ein systemisches Coaching.

Psychotherapie: Interventionen (meist Gespräche) zur Minderung und Heilung psychischer und psychosomatischer Störungen und Leidenszustände von »Klienten«, oft durch Thematisierung von Emotionen und biografischen Erfahrungen. (Allerdings ist die Unterscheidung von »Gesundheit« und »Krankheit« immer schwieriger geworden.)

Qualifizierung: Befähigung für externe, z.B. berufliche Aufgaben und Tätigkeiten durch Vermittlung psychomotorischer Skills, aber auch von Schlüsselqualifikationen und normativen Orientierungen. »Qualifizierung« wird vom gesellschaftlichen Bedarf, »Bildung« vom Subjekt aus definiert.

Kompetenz: Polyvalente, d.h. vielseitig verwendbare Handlungspositionen. Es wird unterschieden zwischen personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen. Außerdem ist eine Selbstlernkompetenz eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen.

Bildung: Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt mit dem Ziel kompetenten und verantwortlichen Handelns. Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben. In einer Bildungssituation einigen sich die Beteiligten auf ein gemeinsames Thema und Lernziel und stellen z.B. individuelle Beratungswünsche zurück.

1.2 Ebenen didaktischen Handelns

*Das Brauchbarste in unserem Leben
hat uns gemeiniglich niemand gelehrt.
(Lichtenberg)*

Dass Didaktik bisher weitgehend mit Lehre gleich gesetzt wurde, hat mehrere Ursachen. Der Begriff hat eine lange schulpädagogische Tradition, und die Haupttätigkeit der meisten Lehrer/innen ist das Unterrichten. Auch in der Erwachsenenbildung ist die Qualität der Lehrveranstaltung Dreh- und Angelpunkt aller Bildungs-, Verbands- und Professionspolitik (was übrigens nicht immer beachtet wird). Damit aber »erfolgreiche« Seminare zustande kommen, ist in der Erwachsenenbildung mehr didaktische »Vorarbeit« und die Herstellung didaktischer Rahmenbedingungen (z. B. die Rekrutierung von Zielgruppen) erforderlich als in der staatlichen und »etablierten« Schule. Doch auch in der Schule wird keineswegs nur im Klassenzimmer didaktisch gehandelt.

Vor allem den Göttinger Pädagogen K.D. Flechsig und D. Haller (1975) kommt das Verdienst zu, den Didaktikbegriff aus der Verengung auf die Theorie des Unterrichts befreit zu haben. Sie unterscheiden 5 Ebenen didaktischen Handelns, nämlich

- A gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- B Lehrpläne und Schulkonzepte
- C Fachdidaktiken
- D Veranstaltungsplanung
- E Gestaltung einer Unterrichtseinheit

Hans Tietgens (1992), Ortfried Schöffter (1984) Johannes Weinberg (1989) und ich haben dieses Schema modifiziert und auf Erwachsenenbildung übertragen, und zwar u. a. mit der Absicht zu zeigen, dass Didaktik keineswegs nur die Aufgabe der (meist nebenberuflichen) Lehrkräfte ist. Fast alle finanziellen, politischen, organisatorischen, verwaltungstechnischen Entscheidungen und Regelungen haben auch eine didaktische Dimension. Dies sei mit wenigen Stichworten erläutert:

A Bildungspolitik

Vor allem die Gesetze (Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsgesetze, Bildungsurlaubsgesetze, Hartz-Gesetz) mit ihren Ausschlusskatalogen und Finanzierungsregelungen und Anerkennungsverfahren enthalten didaktische Implikationen, z. B.

- besondere Finanzhilfen für politische Bildung,
- Regelung von Mindestteilnehmerzahlen,
- Begrenzung von Exkursionen im Bildungsurlaub,
- juristische Entscheidungen zur Abgrenzung von Bildungsarbeit und Freizeitbeschäftigung im Bildungsurlaub,
- Einschränkung des Anteils allgemein bildender Lerninhalte in der beruflichen Weiterbildung,
- Bedingungen für die Anerkennung neuer Einrichtungen,
- Förderung von Modellversuchen für benachteiligte Gruppen,
- Forderung nach Offenheit des Zugangs zu öffentlich finanzierten Veranstaltungen,
- Kontroll- und Beratungsfunktion von Beiräten, Landesausschüssen, aber auch Landesrechnungshöfen,
- Zuschüsse zur Betreuung von Kindern.

B Institutionsdidaktik

Trotz Unschärfen ist die Unterscheidung zwischen *offenen*, aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen wie die Volkshochschulen, und »*geschlossenen*« Bildungsabteilungen in Betrieben oder in Behörden auch didaktisch von Bedeutung. Innerhalb der offenen Erwachsenenbildung haben wiederum kommunale Volkshochschulen einen anderen Bildungsauftrag als gruppenbezogene Einrichtungen gewerkschaftlicher oder kirchlicher Träger oder als Akademien parteinaher Stiftungen.

Inwieweit sich in einer Region die Angebote verschiedener Einrichtungen ergänzen, ob die Einrichtungen kooperieren oder konkurrieren, inwieweit der Pluralismus der Verbände noch der Pluralität gesellschaftlicher Milieus und deren Bildungsinteressen gerecht wird – dies alles sind auch didaktische Fragen.

Auch die Organisationsstruktur und der Stellenplan einer Einrichtung enthalten didaktische Implikationen. Entspricht z. B. die Fachbereichsgliederung einer Volkshochschule noch den gesellschaftlichen Erfordernissen integrativer, fachübergreifender Lernangebote? Welche Konsequenzen hätte eine Gliederung des Programms nach Zielgruppen oder Lebensbereichen? Nach welchen didaktischen Kriterien sollen Personalstellen und Finanzmittel auf die einzelnen Abteilungen verteilt werden? Sollen die Teilnahmegebühren nach Zielgruppen und Themen gestaffelt werden? Soll politische Bildung »zum Nulltarif« angeboten werden?

Dass auch die Modalitäten der Kursanmeldung didaktisch überlegt werden müssen, ist dem pädagogischen Personal kein Geheimnis. Politisch brisant ist die Frage, wer das Programmangebot verantwortet und entscheidet. Inwieweit übt der Träger ein Veto-Recht aus, z. B. bei parteipolitisch, kirchen- oder gewerkschaftspolitisch umstrittenen Themen oder Fragestellungen? Wie sind die didaktischen Entscheidungsbefugnisse verteilt zwischen den nebenamtlich Lehrenden, den hauptberuflichen Fachbereichsleiter/innen und der Institutsleitung? Welche Rolle spielt der Beirat, und zwar nicht nur laut Satzung, sondern in konkreten Konfliktsituationen?

C Fachbereichsdidaktik

Im Unterschied zu schulpädagogischen Fachdidaktiken gliedert sich die Erwachsenenbildung teils in Fachbereiche (z. B. berufliche Weiterbildung) oder in Zielgruppen (z. B. betriebliche Managementschulung oder Altenbildung) oder in Aufgabenbereiche (z. B. Zweiter Bildungsweg). Erforderlich sind makrodidaktische Überlegungen, wie die einzelnen Seminare gestuft und verzahnt werden sollen, wie differenziert das Angebot für spezielle Zielgruppen (z. B. Französisch für Senior/innen) oder für Verwendungsbereiche (z. B. Wirtschaftsenglisch) sein soll, inwieweit eine Dezentralisierung (z. B. Anfängerkurse in Stadtteilen) möglich ist und ob zentrale Blockseminare in Heimvolkshochschulen denkbar sind.

Zu solchen Fachbereichsdidaktiken gehören auch integrative Konzepte, z. B. die Verbindung von Spanischunterricht mit einer politischen lateinamerikanischen Landeskunde.

D Seminarplanung

Auf dieser Ebene werden Abendkurse, Wochenseminare und Tageskurse geplant. Dabei geht es um die Auswahl vorhandener Lernmaterialien und Curricula, u. U. um Eingangstests und Prüfungsanforderungen, um die Definition von Zielgruppen, ggfs. um die Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und Organisationen, um die Auswahl von Lernorten und Lernzeiten, um Ankündi-

gungstexte und »Marketing-Instrumente«, gelegentlich auch um Finanzierung und die Beantragung von Projektmitteln. In der Regel sind auf dieser Ebene Absprachen zwischen hauptberuflichen Pädagog/innen und nebenberuflichen oder »freien« Honorarkräften erforderlich.

E Lehr-Lernsituation

Auf dieser Stufe erfolgt die mikrodidaktische Feinplanung, und zwar meist durch diejenigen, die auch das Seminar (lehrend oder moderierend) leiten. Zu überlegen sind Methoden der Ermittlung von Vorkenntnissen und Lerninteressen, die Gestaltung von Anfangssituationen, die Eignung vorhandener und die Erstellung neuer Unterrichtsmaterialien, die Verwendung audiovisueller Medien, Möglichkeiten der Metakommunikation und der Evaluation des Lernfortschritts. Gelegentlich muss auch die Mitwirkung von Gastreferenten geplant oder eine Erkundung vorbereitet werden.

Es ist offensichtlich, dass für die unterschiedlichen Ebenen meist verschiedene Personen zuständig und verantwortlich sind. Von großer Bedeutung für das Gelingen des »Gesamtprojekts« ist deshalb eine konstruktive Verständigung zwischen den Beteiligten, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenverschränkung. Dies ist leichter gesagt als getan – abgesehen davon, dass Verständigung meist viel Zeit in Anspruch nimmt. Eine Schwierigkeit besteht auch darin, dass die Beteiligten unterschiedliche Funktionen wahrnehmen, damit über differierende Relevanzkriterien verfügen, sodass ihre Konstrukte von Erwachsenenbildung durchaus nicht immer identisch sind. Für die Leiterin eines *Rhetorikkurses* für Frauen ist Erwachsenenbildung etwas anderes als für den Hausmeister, der darauf achtet, dass die Räume pünktlich und ordentlich verlassen werden, oder für den Verwaltungsleiter, der dafür Sorge trägt, dass alle ihre Gebühren fristgemäß bezahlen, oder den Leiter der Einrichtung, der gegenüber dem Kämmerer begründen muss, warum solche Gesprächskurse eine Aufgabe der kommunalen Volkshochschule sind.

Je mehr man sich also die Vielschichtigkeit der Bildungspraxis vor Augen führt, desto mehr drohen sich die Konturen der Didaktik zu zerfasern und zu verflüchtigen.

Deshalb sei zunächst auf einer formalen Ebene versucht, »*didaktische Kompetenz*« zu umschreiben:

- a) eine didaktische berufsethische *Haltung*,
d.h.: ein Interesse für die Teilnehmer/innen, ein Engagement für das Thema und die »Idee« der Aufklärung, aktive Toleranz für Andersdenkende und eigene Weiterbildungsbereitschaft.

- b) ein didaktisches *Problembewusstsein*,
d.h. die Wahrnehmung von Lernschwierigkeiten und der eigenen Anteile daran, die Sensibilität für biografisch und soziokulturell bedingte Lern-differenzen und für die Verwendungssituation der Lerninhalte.
- c) ein didaktisches empirisches *Wissen*,
d.h. die Kenntnis wichtiger Forschungsergebnisse über Lehren und Lernen, Sozialisation und Motivationen Erwachsener sowie über Wirksamkeit und Grenzen der Erwachsenenbildung, aber auch über neue Entwicklungen und Forschungsergebnisse in dem eigenen Fachgebiet.
- d) ein didaktisches *Know-how*,
d.h. die Beherrschung von Techniken und Methoden der Lerndiagnostik, der Lernhilfen und der Evaluation, der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion.

1.3 Von der Vermittlungsdidaktik zur Aneignungsdidaktik

*»Wir haben guten Grund zu der Annahme,
dass die Menschen,
wären sie ihrerseits besser unterrichtet,
anderen gegenüber
bescheidener auftreten würden.«
(John Locke)*

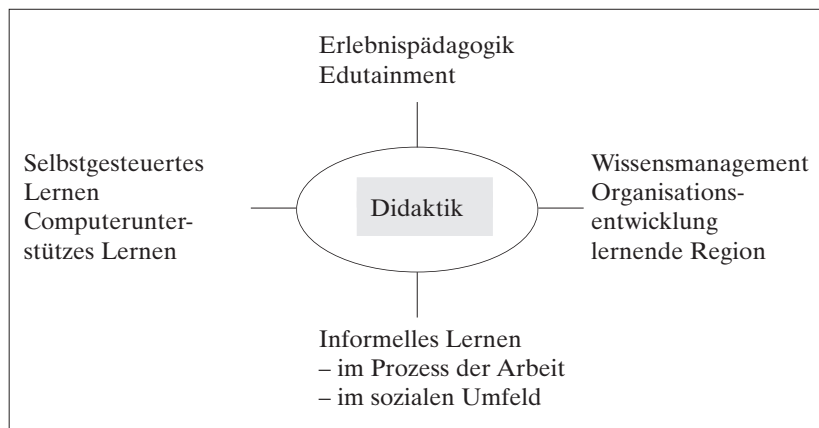
»Bildung« ist – nicht zuletzt seit der PISA-Studie – zu einem »hot topic« der Politik und der Ökonomie geworden. In der öffentlichen Aufmerksamkeit rangiert »Bildung« zur Zeit auf Platz 2 hinter »Arbeit«. Generell lässt sich eine »Pädagogisierung der Ökonomie« und eine »Ökonomisierung der Pädagogik« feststellen: In einer Wissensgesellschaft werden Lernen und Wissen zur vierten Produktivkraft – neben Boden, Kapital und Arbeit. Und andererseits: Bildungsarbeit selber wird zu einem Wirtschaftszweig, in dem Kosten-Nutzen-Rechnungen an Bedeutung gewinnen.

Diese politischen, ökonomischen und sozialkulturellen Rahmenbedingungen erfordern eine Reinterpretation des Didaktikbegriffs. Gegenstand der Didaktik im Kontext lebenslangen Lernens ist nicht mehr nur der Unterricht, die seminaristische Wissensvermittlung, sondern die Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen, aber auch in der Arbeitswelt und in sozialen Lebenswelten sowie die Unterstützung individuellen, selbstgesteuerten Lernens.

Die didaktische Perspektive verschiebt sich von der institutionalisierten Vermittlung des Wissens zur Unterstützung der selbstgesteuerten Aneignung von Kompetenzen.

So ist eine Erweiterung, aber auch eine *Entgrenzung* des Didaktikbegriffs zu beobachten. Die Grenzen zu benachbarten »Aktivitäten« – z. B. Geselligkeit und Unterhaltung – und gesellschaftlichen Subsystemen – z. B. Beschäftigungssystem – zerfasern. Didaktisches Denken »sickert ein« in die Gesundheitsfürsorge, in die Arbeitsbefähigung (employability) von Arbeitslosen, in die Diskussion über das Zuwanderungsgesetz, in die ehrenamtlichen Aktivitäten, in Globalisierungsprozesse und die Computerisierung des Alltags.

Der Didaktikbegriff wird einerseits vernetzt mit dem *Managementbegriff* (wir leben offenbar in einer Managementgesellschaft: Wissensmanagement, Selbstmanagement, Beziehungsmanagement ...). Andererseits wird der Didaktikbegriff »entschult« und als Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens interpretiert. In diesem Sinn wandert der Didaktikbegriff aus dem Bildungssystem aus und knüpft an die Tradition des autodidaktischen Lernens an. So ist didaktisches Handeln nicht mehr vorrangig Unterricht, sondern Kontextgestaltung, Beratung, Bildungshilfe.



Entgrenzung der Didaktik

Auf eine Neuorientierung der Didaktik verweist auch der *Kompetenzbegriff*. Kompetenzen sind stabile, handlungsrelevante Fähigkeiten, die im Lauf des Lebens in Bildungseinrichtungen, aber auch durch Erfahrungen und durch informelle, »implizite« Lernprozesse erworben wurden. Diese beruflichen und

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Horst Siebert

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Didaktik ist der Kern der Bildungsarbeit in Theorie und Praxis. Didaktik ist jedoch nicht nur Lehre, sondern Ansprache von Zielgruppen sowie Gestaltung von Bildungsprogrammen und Lernkulturen. Zur Didaktik gehören deshalb auch die Ermittlung des Bildungsbedarfs und der Bildungsbedürfnisse, die Qualitätssicherung und eine ökologische Bilanzierung.

Das hier dargestellte didaktische Konzept orientiert sich an der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Diese neurobiologisch fundierte Theorie betont, dass Lernen ein selbstgesteuerter, biographisch beeinflusster Prozess ist. Lernen wird also nicht lediglich als eine Reaktion auf Lehre verstanden. Überspitzt formuliert: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar; sie lernen nur das, was für sie relevant und »viabel« ist; sie hören nur zu, wenn sie zuhören wollen.

Konstruktivistisch gesehen ist Didaktik vor allem die Planung von Lernmöglichkeiten, die die Selbstverantwortung der Lernenden respektiert. Hierzu liefert das Buch zentrales Didaktik-Wissen und gibt wertvolle Orientierungshilfen zum didaktischen Handeln.

Aus dem Inhalt:

Bedingungen der Didaktik – Angebot und Nachfrage – Didaktische Theorien – Didaktische Prinzipien – Didaktische Handlungsfelder – Glossar

Der Autor:

Horst Siebert ist Spezialist für die Erwachsenenbildung. Er gehört zu den führenden Konstruktivisten in der deutschen Erziehungswissenschaft und war mehr als 30 Jahre lang Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Leibniz-Universität Hannover.

ISBN 978-3-96557-047-4

www.ziel-verlag.de

