

**Die**

Zeitschrift  
für Erwachsenenbildung  
18. Jahrgang € 11,90

**IV/2011**

**74084**

# Stief- kind- ach- didaktik



Ekkehard Nuißl (Hrsg.)

## DAS »FACH«

Naturwissenschaft, Technik, Sport, Geschichte und Sprache werden hier als eigene »Fachdidaktiken« diskutiert. Viele andere sind auch denkbar, wie etwa immer wieder die Politik-, Kunst- und Religionsdidaktik. Kein Zweifel: Das Fach und das fachliche Wissen sind wichtig und notwendig; warum aber so umstritten (Siebert: »Fachdidaktik nicht mehr zeitgemäß«), zum Teil – wie bei den Fachbereichen der Volkshochschulen – im fließenden Übergang?

Wahrscheinlich findet sich der Kern in der Sache selbst, dem »Fach«. Dies liegt zum einen daran, dass der harmonische Dreiklang »Wissensausschnitt / wissenschaftliche Disziplin / schulisches Lehrfach« seit Jahrzehnten dem Störfeuer der Kontextualisierung und des Konstruktivismus ausgesetzt ist. Lebens- und Vorstellungswelt der Menschen (und insbesondere der Erwachsenen) standen schon immer in einem Konflikt mit diesem harmonischen Dreiklang, nur: Heute ist ihre Kraft im Zuge des selbst gesteuerten Lernens, unterstützt durch Politik, Betriebe und Wissenschaft, stärker geworden. Aber auch das Fachliche selbst löst sich von innen heraus auf: Zunehmende Spezialisierung bei gleichzeitiger transdisziplinärer Verknüpfung sind gegenläufige Prozesse, die das immer Kleinere in immer größere Zusammenhänge stellen und dabei auch vermutete Selbstverständlichkeiten obsolet machen. Der Erosionsprozess des Fachlichen zeigt sich bei allen drei Elementen des harmonischen Dreiklangs, bei der Rolle von Teilwissen in der Wissensgesellschaft, bei der Rolle von Disziplinen im Aufbau des Wissenschaftssystems und bei der Rolle des Fachlichen im Kanon von Bildungsprozessen.

Betrachtet man das Fachliche in Lehr- und Lernprozessen, so erhöht sich die Komplexität und Undurchsichtigkeit. Natürlich, Lehr- und Lernprozesse haben, sofern sie sich überhaupt konkret mit etwas beschäftigen (was erfreulicherweise nach wie vor überwiegend der Fall ist), immer auch die Aufgabe, nicht nur anhand lebensweltlicher oder adressatenspezifischer Kriterien, sondern auch anhand fachlicher Kriterien die Auswahl des Lerngegenstandes vorzunehmen und Abfolge und Aufbau im Lehr-Lernprozess zu organisieren. Nur: Wer tut dies heute mit welcher Verbindlichkeit für bestimmte Lehr- und Lernprozesse? Bei wem liegt letztlich die Verantwortung für die Qualität im Fachlichen, nicht nur in der eigenen Kompetenz, sondern in der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses?

Kompetenz ist ein weiteres Stichwort, das die Diskussion um das Fachliche zusätzlich verwirrt. Angesichts vielfach immer schnellerer Veränderungen im Fachlichen (etwa bei den Informations- und Kommunikationstechnologien) kann die Kompetenz (also der »Output«) nicht mehr in einem konkreten Fachwissen, sondern muss in einem allgemeinen Systemwissen bestehen. Jedoch: Wie lernt man Letzteres, ohne durch das konkret Fachliche hindurchzugehen? In der Erwachsenenbildung kommt erschwerend hinzu, dass dort die Lernenden oft mehr als genug an konkretem Wissen haben und vom Lernprozess nicht nur neues Wissen, sondern auch Gründe, Hintergründe, Umsetzungsmöglichkeiten und Transferverfahren erwarten.

Sicher, Transdisziplinarität des Fachlichen und Transferierbarkeit der Kompetenzen sind die richtigen Ziele. Ob sie auch implizieren, auf die Mühe des konkret Fachlichen beim Input in Lehr-Lernprozesse zu verzichten, ist eine andere Frage. Es ist gut, dass es hier nicht nur zur fachübergreifenden Diskussion, sondern vielleicht auch zur Rettung der Fachdidaktik eine eigene wissenschaftliche Organisation gibt; wir haben ihren Vorsitzenden interviewt (S. 22–24).

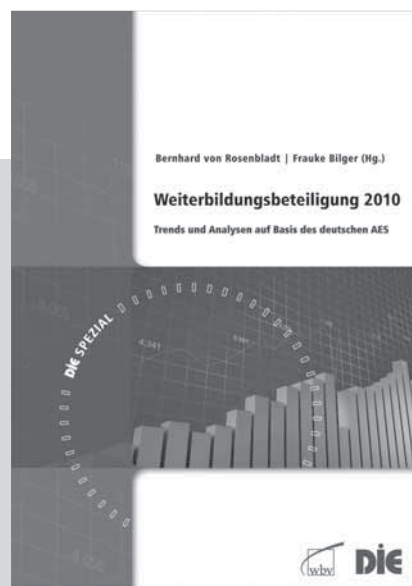
# AES-Bericht

## Umfassender Bericht zur Weiterbildungsbeteiligung

Wer nimmt warum, wie oft und wie lang an Weiterbildung teil und wer nicht? Welche Weiterbildungsangebote sind gefragt? Wie ist die Zielgruppe der „Bildungskonsumenten“ strukturiert?

Für die deutsche Ausgabe des Adult Education Survey (AES) wurden zwischen April 2009 und Juni 2010 über 7.000 Personen von geschulten Interviewern über ihre Weiterbildungsteilnahme befragt.

Der Band analysiert und kommentiert diese erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten und zur Struktur des Weiterbildungsmarktes. Weitere Themen sind Motive, Kosten und Nutzen der Weiterbildung und die Frage nach den verschiedenen Formen des Lernens Erwachsener. Zusammengefasst ergeben die berichteten Weiterbildungsaktivitäten ein umfassendes Bild des deutschen Weiterbildungsbereichs.



Bernhard von Rosenblatt,  
Frauke Bilger (Hg.)

### Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis  
des deutschen AES

DIE Spezial

2011, ca. 300 S.,

ca. 49,90 € (D)/81,- SFr

ISBN 978-3-7639-4906-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4907-6

Best.-Nr. 85/0011

**wbv.de**

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



## MAGAZIN

Szene

Service

DIE

**Zum Themenschwerpunkt »Stiefkind Fachdidaktik«:**

*Fachdidaktik ist die fachbezogene Schwester der allgemeinen Didaktik. Als Lehre von der Vermittlung einer bestimmten Sache legitimiert sie sich über deren Eigenwert. Mathematik lehrt man anders als Religion. Aber wie wichtig ist die »Sache« in der heutigen Erwachsenenbildung? Wer benötigt Fachdidaktik, wenn es nicht mehr um die Sache, sondern um Kompetenzen geht? Ist es dann überhaupt ein Problem, dass das erwachsenenpädagogische Personal immer querschnittskompetenter wird? Ja, denn es droht die Gefahr des methodischen Einerlei von Moodle bis Blended Learning. Das Zauberwort heißt Gegenstandsspezifik.*

Als Bonus zum Themenschwerpunkt finden Sie online:

Thomas Grieser

**Gesprächsdidaktische Kompetenz bei Literaturbesprechungen und Schreibwerkstätten – Inspiration für erwachsenenbildnerische Ziele in der mediatisierten Erlebnisgesellschaft**



<http://www.die-bonn.de/doks/2011-fachdidaktik-01.pdf>

**3 VORSÄTZE****6****15****18****THEMA****20**

Stichwort: **»Stiefkind Fachdidaktik«**  
Peter Brandt

**22**

**»Der Fachdidaktiker muss fachübergreifend denken«**  
Mit Lutz-Helmut Schön im Gespräch über fachdidaktische Perspektiven des lebenslangen Lernens

**25**

Zwischenruf  
**Von der Fachdidaktik zur transdisziplinären Didaktik?**  
Horst Siebert

**26**

**Inhaltsorientierung in der Lehre**  
Das Gelingen guter Lehre entscheidet sich im gemeinsamen Bemühen um das Verstehen der Inhalte  
Erik Habertzeth

**30**

**Die Katastrophe als Herausforderung**  
Fukushima als Thema der Naturwissenschafts- und Technikdidaktik  
Peter Röben

**35**

**Geschichtsdidaktik mitten im Leben**  
Deutsche Erinnerungskultur am Beispiel der »Gedenkstätte Berliner Mauer«  
Waltraud Schreiber

**39**

**Leitprinzipien einer pädagogischen Bewegunglehre**  
Sport aus fachdidaktischer Sicht  
Ralf Laging

**43**

**Sprachvermittlung in der Verantwortung der Volkshochschulen**  
Eine Herausforderung an die fachdidaktische Qualität des Sprachunterrichts  
Albert Raasch

**47**

Praxisumschau  
**Moodle-Einsatz im Fremdsprachenunterricht**  
Fachdidaktische Überlegungen im Umgang mit Moodle  
Frauke Mönkeberg

**49**

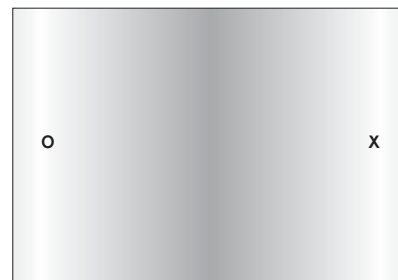
SUMMARIES

**50**

NACHWÖRTER



Erwachsenenbildung wurzelt in sozialen Bewegungen – daran wurden A. Heinemann und B. Käßlinger deutlich erinnert, als sie in Ontario die amerikanische Adult Education Research Conference (AERC) und das Treffen der Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) besuchten (S. 12).



Wie halten Sie es eigentlich mit der Fachdidaktik – »blinder Fleck« oder »voller Durchblick«? Vielleicht ergibt sich Ihre Antwort aus einem Paradoxon, welches die DIE Zeitschrift Ihnen diesmal im Blickpunkt vor Augen führt: Sie sollen sehen lernen, was Sie sonst nicht sehen können. Es handelt sich um die Demonstration des so genannten »blinden Flecks«. Dieser hat seinen Sitz an jener Stelle des Auges, an der unser Sehnerv in die Netzhaut eintritt. Damit visualisieren wir auf fachdidaktisch-naturwissenschaftlich inspirierte Weise den »blinden Fleck«, den schon Georg Peez in seiner kunstdidaktischen Methodenreflexion ausgemacht hat.

## Weiterbildung und DQR – Eine schwierige Beziehung

**Neue Initiative für ein Konzept zur Einbeziehung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR**

Seit dem 22. März 2011 liegt eine erneute Überarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) vor. Er ist ausgerichtet und erprobt an den Qualifikationen des Regelsystems des deutschen Bildungswesens und soll dabei helfen, in Deutschland erworbene Qualifikationen national und international vergleichbar zu machen. Die Abschlüsse und Leistungen der Weiterbildung haben in diesem Kontext bisher nur sehr eingeschränkt Berücksichtigung gefunden (Aufstiegsfortbildung, Nachholen von Schulabschlüssen im zweiten Bildungsweg). Diese geringe Beachtung ist immer wieder kritisiert worden (vgl. z.B. DIE Zeitschrift, H. II/2010, S. 7, und Schwerpunktthema »Herausforderung DQR«, H. III/2011).



Nun haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) die Initiative ergriffen und ein Konzept zur Einbeziehung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR vorgelegt. Kernkomponenten dieses Konzepts sind zwei Arbeitsgruppen mit Experten der allgemeinen bzw. der beruflichen Weiterbildung, die im Juni 2011 ihre Arbeit aufgenommen haben. Die Leitung der Arbeitsgruppen liegt bei

den Leitern der zuständigen Institute, Prof. Friedrich Hubert Esser (für das Bundesinstitut für Berufsbildung / BIBB) und Prof. Ekkehard Nuißl von Rein (für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung / DIE).

Schon die gemeinsame Erörterung der informell und der non-formal erworbenen Kompetenzen erscheint vielen Experten problematisch. Wie bei den formalen Bildungsgängen ist ein Großteil der non-formalen Bildung curriculumbasiert und abschlussbezogen. Die gemeinsame Klammer zwischen formal und non-formal ist die Didaktisierung und professionelle Unterrichtung durch eigens ausgebildete Personen. Die informellen Lernprozesse erfolgen hingegen in Eigenregie der Lernenden, gegebenenfalls unterstützt durch nicht pädagogisch geschulte Personen (z.B. Eltern, Freunde), und sind in aller Regel unorganisiert im Sinne von didaktischer Gestaltung. Die Nähe zwischen formal und non-formal ist deutlich größer als die zwischen non-formal und informell. Informelle Lernprozesse finden im Übrigen auch im Vollzug formaler wie non-formaler Lernprozesse statt. Die Kopplung von non-formal/informell entwertet daher tendenziell die in vielen non-formalen Bildungsprozessen eingebrachte Professionalität, die keinen Vergleich mit der in formalen Bildungsprozessen eingebrachten scheuen muss.

Die Sichtbarmachung von non-formal erworbenen Kompetenzen ist in vielen Fällen gar nicht nötig, weil die Kompetenzen über Zertifizierungsprozesse schon sichtbar gemacht worden sind. Nach dem AES (*Adult Education Survey*) 2010 ([www.bmbf.de/pub/trendbericht\\_weiterbildungsverhalten\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf)) endet knapp ein Viertel aller Weiterbildungsaktivitäten mit irgendeiner Form von Zertifizierung (5 % staatlich anerkannte Abschlüsse, 14 % Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit, 5 % sonstiger Leistungsnachweis). Auch von den Weiterbildungsveranstaltungen, die nur mit

einer Teilnahmebescheinigung enden, kann zumindest die Zahl der Unterrichtsstunden (workload) angegeben werden, so dass auf dieser Basis auch eine Bewertung vorgenommen werden kann. Ein großer Teil dieser Veranstaltungen wird auf der Basis vorgegebener Curricula durchgeführt und weist somit ähnliche Standards auf wie die zertifizierte non-formale und die formale Bildung. Für diesen Typus von Weiterbildung ist zumindest eine bedingte Sichtbarkeit gegeben.

Nur für jenen Typus von Weiterbildung, der zwar unter Anleitung, aber nicht curriculumbasiert stattfindet, ist die Frage der Sichtbarmachung unbedingt relevant. Zu nennen sind hier zum Beispiel die »weiteren« Formen der betrieblichen Weiterbildung (Lernen am Arbeitsplatz, Coaching, Qualitätszirkel etc.) oder Formen der politischen und kulturellen Bildung. Die lebhafteste Diskussion macht deutlich, dass Handlungsbedarf besteht bei der Validierung und Zertifizierung der non-formal bzw. besonders der informell erworbenen Kompetenzen. Das heißt, es bedarf eines Zwischenschrittes, um diese Kompetenzen EQR- bzw. DQR-fähig zu machen. Es geht um Prozesse, die mit dem Vergleich von Qualifikationen im Sinne des DQR nichts zu tun haben. Wie der internationale Vergleich belegt, gibt es in Deutschland in diesem Sektor einen großen Nachholbedarf (vgl. Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover, Download unter [www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de)). Der DQR-Prozess wird im Herbst zu einem Zwischenstand gelangen, der dann in den europäischen Kontext zurückgespielt wird. Das bedeutet, dass die Erörterungen auf den Haupt- und Nebengleisen noch weitergehen werden.

*Dieter Gnahn (DIE)*

## Weiterbildung im Betrieb

### Projekt »WeLL« stellt reichhaltige Datenbasis zur Verfügung

Weiterbildung im betrieblichen Kontext ist der größte Teilbereich der Weiterbildung. Nach neuesten Ergebnissen des Adult Education Survey (AES) aus dem Jahr 2010 (vgl. DIE Zeitschrift, H. III/2011, S. 10) finden 59 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten während der Arbeitszeit statt oder werden mindestens teilweise durch den Arbeitgeber finanziert.

Daher liegt es nahe zu untersuchen, wie das betriebliche Umfeld und die persönliche Situation von Arbeitnehmer/innen die Entscheidung für die Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen. Im Projekt »WeLL – Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens«, das das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zusammen mit drei Kooperationspartnern durchgeführt hat, wurden umfassende Daten erhoben, mit denen solche Fragen beantwortet werden können. 98 Betriebe aus verschiedenen Bundesländern und Branchen wurden zu ihrem Engagement und zu ihren Personalentscheidungen in der Weiterbildung befragt. In einer Längsschnittuntersuchung wurden die Erwerbsbiographien und persönlichen Informationen von Arbeitnehmer/innen der befragten Betriebe in vier aufeinanderfolgenden Jahren (2007–2010) erhoben; beteiligt waren jeweils etwa 5.000 Befragte; von mehr als 3.000 Personen liegen zusammenhängende Informationen zu Arbeitsleben und Weiterbildungsverhalten über den ganzen Untersuchungszeitraum vor. Erhoben wurden berufliche Weiterbildungen in Form von Seminaren, Lehrgängen und Kursen, aber auch informelle Weiterbildungen wie Tagungen oder Unterweisungen am Arbeitsplatz.

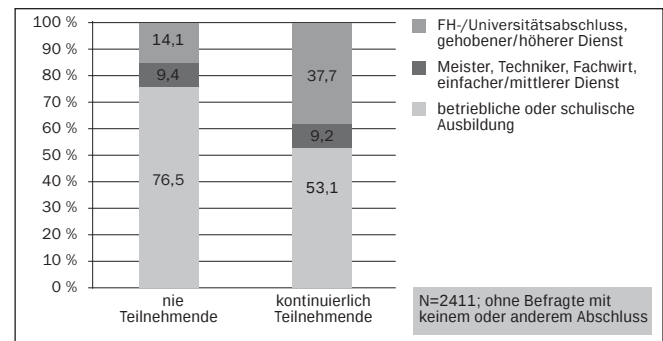
Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Auswertung für den Zeitraum 2008–2010 vorgestellt. 2010 haben drei Viertel der Befragten an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen. Knapp die Hälfte hat einen Lehr-

gang besucht, unabhängig davon, ob die Weiterbildung von einem externen Anbieter oder vom eigenen Unternehmen durchgeführt wurde. Ungefähr ein Viertel hat sich ausschließlich durch informelle Maßnahmen beruflich weitergebildet. Die Teilnahme an allen Formen betrieblicher Weiterbildung hängt neben anderen Kriterien vom Alter der Beschäftigten ab. Im Alter zwischen 35 und 50 Jahren ist die Beteiligungsquote mit 75 Prozent am höchsten, bei den Befragten unter 35 Jahren liegt die Teilnahmequote mit 74 Prozent nur wenig darunter. Beschäftigte über 50 Jahre nehmen deutlich seltener an betrieblicher Weiterbildung teil, die Teilnahmequote liegt mit 68 Prozent sieben Prozentpunkte unter der Quote der 35- bis 50-Jährigen.

Mit den Paneldaten ist ein Blick auf die Weiterbildungsaktivitäten über einen längeren Zeitraum möglich. Sieht man auf insgesamt drei Jahre Erwerbstätigkeit zurück, so zeigt sich, dass etwa ein Fünftel (20,5 %) der 2.676 Befragten, für die über drei Wellen Daten vorliegen, zwischen Herbst 2007 und 2010 jedes Jahr mindestens an einer Weiterbildung teilgenommen hat (kontinuierlich Teilnehmende). Über ein Viertel der Befragten (26,4 %) hat jedoch in diesem Zeitraum an keiner organisierten Weiterbildung teilgenommen (nie Teilnehmende). Mehr als die Hälfte (53,2 %) nahm in einem Dreijahreszeitraum in ein bis zwei Jahren an mindestens einem Seminar teil. Die Abbildung zeigt die Qualifikationsstruktur der nie und der kontinuierlich Teilnehmenden im Vergleich. Unter den kontinuierlich Teilnehmenden sind

deutlich mehr Absolvent/inn/en einer (Fach-)Hochschule bzw. im gehobenen oder höheren Beamtendienst als unter den nie Teilnehmenden, während dort die Arbeitnehmer/innen mit betrieblicher Ausbildung stärker vertreten sind. Dieses Ergebnis entspricht dem bekannten Zusammenhang, dass höher Gebildete sich auch stärker an Weiterbildung beteiligen. Diese und andere Phänomene können mit dem reichen

**Abb.: Nie Teilnehmende und kontinuierlich Teilnehmende an betrieblicher Weiterbildung in den zurückliegenden drei Jahren nach beruflicher Qualifikation.**



Quelle: WeLL-Erhebungen 2008–2010; eigene Berechnungen

Material des Projekts zu Erwerbs- und Weiterbildungsbiographien, Arbeitszufriedenheit, soziodemografischen Hintergründen und betrieblichen Kontextbedingungen der Weiterbildungsbeteiligung tiefergehend untersucht werden. Künftige Analysen werden sich u.a. mit den individuellen Verläufen der Beteiligung sowie mit den betrieblichen Einflussfaktoren beschäftigen.

*Elisabeth Reichart/Christina Weiß (DIE)*

Das Projekt wurde von der Leibniz-Gemeinschaft finanziert und vom DIE zusammen mit dem Rheinisch-Westfälischen Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) Essen, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg und ifas – Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH durchgeführt. Informationen im FDZ Methodenreport 61, online unter [http://doku.iab.de/fdz/reporte/2010/MR\\_07-10.pdf](http://doku.iab.de/fdz/reporte/2010/MR_07-10.pdf).

## Ein Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung

### DIE veranstaltet Expertenworkshop »Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung«

Unter der Überschrift »Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung – auf dem Weg zu einem sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung« hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Juli 2011 rund 20 Expert/inn/en zu einem Workshop eingeladen. Ziel war es, zum einen relevante Akteure aus der Weiterbildungslandschaft zusammenzuführen, um konstruktiv miteinander die Bemühungen um eine gemeinsame Professionalisierungsstrategie wieder aufzunehmen, und zum anderen die Kompetenzorientierung als gemeinsame Basis für Professionalisierungsbemühungen unterschiedlicher Art zu erörtern. Dabei wurden bereits bestehende Professionalisierungsansätze vorgestellt und auf ihre Anschlussfähigkeit hin diskutiert. Mitarbeiter/innen des DIE stellten ein Konzept für einen Qualifikationsrahmen zur Diskussion, wie es derzeit in einem vom DIE koordinierten europäischen Bildungsprojekt namens »Qualified to Teach« (QF2teach) entwickelt wird. Dieses richtet sich nach der Struktur des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) und setzt dort an den Levels 5 und 6 an. Die Expert/inn/en waren eingeladen, das vorgestellte Konzept kritisch zu reflektieren und Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Einig waren sich alle, dass mit diesem Konzept grundsätzlich ein richtiger Weg eingeschlagen wird, nämlich kompetenzorientiert und orientiert an den Lernergebnissen zu denken, wie es auch im EQR angelegt ist. Diskutiert wurde auch darüber, welche weiteren Schritte nötig sind, um zu einer systematischen Professionalisierung der Weiterbildung zu gelangen. Die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen spielt hier ebenso eine Rolle wie Qualifizierungsangebote, in denen festgelegte Kompetenzstandards vermittelt werden können. Wiederholt wurde auf dem Workshop betont, dass ein kompetenzbasierter Qualifi-

kationsrahmen als Instrument einer Professionalisierungsstrategie zwar ein gutes Potenzial aufweist, aber von der Realität noch weit entfernt ist. Um das Potenzial eines Qualifikationsrahmens voll entfalten zu können, bedarf es einer Einigung über die konkrete inhaltliche Ausgestaltung dieses Instruments. Es bestand Konsens darüber, dass eine proaktive Handlungsweise der Weiterbildung selbst wichtig ist, um auf zukünftige Anforderungen vorbereitet zu sein. Ausgehend von internationalen Entwicklungen werden auf bildungspolitischer Ebene Kompetenzorientierung und kompetenzorientierte Qualifikationsrahmen zunehmend forciert. Umso wichtiger ist es für die Weiterbildungspraxis, beizeiten aus ihrer Sicht die zentralen Kriterien und Eigenschaften zu formulieren. Eine Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen wurde von den Expert/inn/en als Option erkannt, die Chancen für eine gemeinsame Professionalisierungsstrategie der deutschen Weiterbildungslandschaft bietet und insbesondere zu höherer Mobilität und Flexibilität beitragen könnte.

In einem nächsten Schritt soll ein gemeinsames Positionspapier unter Einbeziehung der gesamten Trägerlandschaft erstellt und gemeinsam verabschiedet werden. Es kann die Grundlage bilden für die notwendige Entwicklungs- und Implementierungsarbeit, die im Rahmen eines breit angelegten nationalen Projekts erfolgen sollte. Drei wesentliche Anforderungen an einen künftigen konsensfähigen sektoralen Qualifikationsrahmen lassen sich bereits jetzt mit den Begriffen »Zugänglichkeit«, »Transparenz« und »Perspektiven« umschreiben:

- Er soll in der Handhabung praxistauglich sein und nicht ein potenziell exkludierendes Expertenwerkzeug sein (Zugänglichkeit).
- Er soll die Kompetenzanforderungen der Praxis realitätsnah widerspiegeln

und es ermöglichen, bestehende Qualifizierungsangebote dazu in Beziehung zu setzen (Transparenz).

- Schließlich soll er eine gezielte berufliche Weiterentwicklung und Höherqualifizierung der Praktiker erleichtern, einschließlich der Eröffnung von Anschlussmöglichkeiten an Hochschulqualifikationen (Perspektiven).

Der Expertenworkshop hat gezeigt, dass zu einer tragfähigen Professionalisierungsstrategie viele Bausteine gehören. Das DIE wird den Dialog mit möglichst vielen Akteuren aus Wissenschaft, Praxis und Politik fortsetzen.

*Susanne Lattke/Anne Strauch (DIE)*

### Qualifizierung des europäischen Bildungspersonals

Die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA-BIBB) bietet Weiterbildner/innen/n aktuell eine neue Homepage zum EU-Bildungsthema »Professionalisierung des Bildungspersonals«. Die EU Kommission hat dieses Thema zu einem Schwerpunkt der bildungspolitischen Strategie 2020 erklärt und legt daher einen Schwerpunkt auf die berufliche Entwicklung des Bildungspersonals. Die NA-BIBB hat dazu Informationen sowie Projektbeispiele und -ergebnisse zusammengestellt. Außerdem bietet die Agentur zum Thema »Qualifizierung durch Mobilität – Berufliche Lernaufenthalte im Ausland für Berufsbildungspersonal« einen neuen Flyer an.

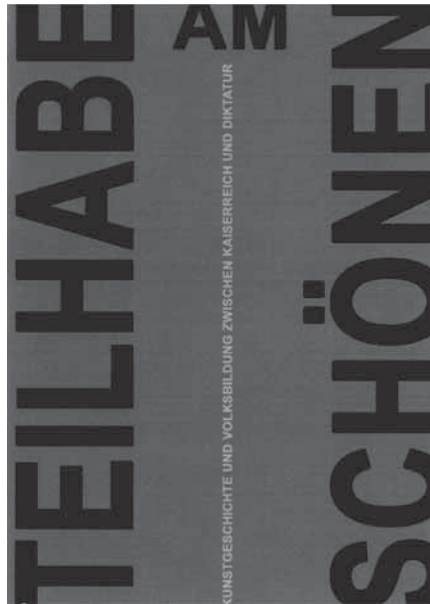
*DIE/BP*

 [www.na-bibb.de/professionalisierung\\_des\\_bildungspersonals\\_1736.html](http://www.na-bibb.de/professionalisierung_des_bildungspersonals_1736.html)

 [www.na-bibb.de/leonardo\\_da\\_vinci\\_304.html?PAGE=artikel\\_detail&artikel\\_id=256](http://www.na-bibb.de/leonardo_da_vinci_304.html?PAGE=artikel_detail&artikel_id=256)

## Historische Tagung zur »Teilhabe am Schönen«

Das provokativ vieldeutige Zitatschnipsel von Fritz Wichert bildete den Titel der DFG-geförderten Tagung zur Interaktion von Kunstgeschichte, Museologie und Erwachsenenbildung im späten Kaiserreich und in der Weimarer Republik, die im Juli im Museum für Gegenwartskunst in Siegen stattfand. Neuartig an dieser Veranstaltung waren die Vielfaltigkeit der Forschungen, die zu dieser historischen Themenstellung vorgestellt wurden, und der Versuch, transdisziplinäre Annäherungen in den Vorträgen und den anschließenden Diskussionen herzustellen. Die unterschiedlichen Perspektiven – Rekonstruktion staatlicher Konzepte, regionaler und lokaler Ansätze, medialer Vermittlungsformen – sowie die theoretischen Konzepte in der Kunstvermittlung



lung erlauben thematische Verschränkungen, die, so ist zu hoffen, vom Veranstalter weiter vertieft und in der Zukunft zusammengeführt werden können. Für eine weit gefasste Bildungsgeschichte bedeutete die Tagung auch die Möglichkeit, Konzepte und Pläne und die Realisierungsbemühungen vor Ort stärker in ihren Differenzen begreifbar zu machen und disziplinübergreifende Forschungsperspektiven einer lokalen und regionalen Kulturgeschichte zu eröffnen. In diesem Sinne ist zu hoffen, dass es außer der Dokumentation der Tagung, die von den Organisatoren Joseph Imorde und Andreas Zeisig geplant ist, perspektivisch zu systematisierenden, interdisziplinären, historischen Forschungsvorhaben kommt.

*Klaus Heuer (DIE)*

## Bilanz der empirischen Forschung zur politischen Bildung

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) hat vor zwei Jahren in Trägerschaft für den Bundesausschuss politische Bildung (bap) und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Forschungsprojekt »Praxisforschung nutzen – Politische Bildung weiterentwickeln« in Gang gesetzt. Ziel des Projekts, das von der Erziehungswissenschaftlerin Dr. Helle Becker (Essen) geleitet wurde, war die Gewinnung und Nutzbarmachung empirischer Erkenntnisse für die außerschulische politische Bildung. Fragestellungen waren u.a., welcher Bedarf an

politischer Bildung im Einzelnen besteht, welche Motive bei der (Nicht-)Teilnahme eine Rolle spielen, wie von der Politik abgeschreckte Bevölkerungskreise aus der Reserve zu locken sind und welche Wirkungen sich in dem breiten Veranstaltungsspektrum der außerschulischen Bildung erzielen lassen. Mit dem Projekt wurde der Versuch unternommen, eine Bilanz der empirischen Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland der letzten zehn Jahre aufzustellen.

Der nun auf einer CD vorliegende Bericht

(Teil I) umfasst eine Bestandsaufnahme des Forschungsstandes sowie eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Befunde zur politischen Bildung. Eine annotierte Literaturliste (Teil II) dokumentiert die recherchierten empirischen Untersuchungen zur politischen Bildung und zu angrenzenden Bereichen, die für Theorie, Praxis und Forschung nutzbar gemacht werden könnten. *DIE/BP*



Die CD ist beim AdB kostenlos erhältlich; Ergebnisse stehen auf den Homepages [www.adb.de](http://www.adb.de) und [www.bap-politischebildung.de](http://www.bap-politischebildung.de) zum Download bereit.

## Weiterbildung: Master »Alphabetisierung und Grundbildung«

Zum Wintersemester 2012/13 startet ein weiterer Jahrgang des Weiterbildungs-Masters »Alphabetisierung und Grundbildung« an der PH Weingarten. Die Konzeption dieses Studiengangs ist das Ergebnis der Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen und des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG) im Rahmen des Verbundforschungsprojektes PROFESS. Er ist Teil eines Projekts, das ver-

bindliche Standards für Tätigkeiten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung etablieren soll. Die PH Weingarten bietet mit diesem Studiengang die bundesweit einmalige Möglichkeit, sich in diesem Bereich auf dem Niveau eines Master of Arts weiterzubilden. Das Weiterbildungsangebot wendet sich u.a. an Kursleitende und Planende in der Alphabetisierung an Volkshochschulen und in BAMF-Integrationskur-

sen mit Alphabetisierung für Migrant/inn/en. Berufsbegleitend studiert werden in vier Semestern u.a. Förderdiagnostik, Schriftsprachvermittlung sowie Lernberatung. Teilnehmen können Berufstätige mit Hochschulabschluss in Pädagogik, DaF/DaZ, Psychologie oder Sozialwissenschaften und mindestens einjähriger Berufserfahrung. *DIE/BP*



[www.ph-weingarten.de/stag](http://www.ph-weingarten.de/stag)

## Voneinander lernen über Grenzen hinweg

Internationale Konferenz und Abschiedsvorlesung von Ekkehard Nuissl an der Universität Duisburg-Essen

Unter dem Titel »Adult Education: from Internationalisation to Transnationalisation and Denationalisation« fand am 15. Juli 2011 in Essen die Abschlusskonferenz des DAAD-Gastlehrstuhls an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen statt. Die meisten der Professor/inn/en, die ihn seit Oktober 2007 mit ihrer Persönlichkeit und ihrer Arbeit belebt hatten, waren angereist, um die Tagung zu gestalten.

In seiner Eröffnungsrede resümierte der Initiator der Gastprofessur und des Studienganges EMAE, Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, die Aktivitäten der Vergangenheit. Darunter fallen nicht nur die zahlreichen Seminare, die angeboten wurden, sondern auch drei internationale Konferenzen, die Wissenschaftler/innen aus der ganzen Welt nach Essen gebracht haben. Auch die zahlreichen Exkursionen waren von Bedeutung, insbesondere diejenigen nach Brüssel, bei denen Studierende und Interessierte die Möglichkeit hatten, die Funktionen und Arbeitsweisen europäischer Institutionen kennenzulernen und mit europäischen Vertretern aus dem Bereich Lebenslanges Lernen in Kontakt zu treten. Welche Bereicherung die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungshori-

zonte der Gastprofessor/inn/en aus der ganzen Welt für Studierende, aber auch deutsche Wissenschaftler/innen darstellen, wurde auf der Abschlusstagung noch einmal besonders deutlich. Der Tag wurde durch verschiedene Dialogformen gegliedert, wodurch Konferenzteilnehmende und -gestalter bei Vorträgen, Debatten und runden Tischen in einen fruchtbaren Austausch kamen.

Als Referent/inn/en sorgten die Professor/inn/en Licinio C. Lima (Portugal), Katarina Popovic (Serbien), Alan Tuckett (Großbritannien), Paul Bélanger (Kanada), Arne Carlsen (Dänemark), Simona Sava (Rumänien), Hans G. Schuetze (Kanada), Paolo Federighi (Italien), Maria Slowey (Irland) sowie Esther Oliver (Spanien), Rick Flowers (Australien) und André Schläfli (Schweiz) dafür, dass nicht nur eine Vielzahl verschiedener Länderperspektiven dargestellt, sondern auch übergreifende Diskurse auf europäischer und internationaler Ebene deutlich wurden. Ein fingiertes Streitgespräch zwischen Katarina Popovic und Licinio Lima spitzte hierzu einleitend Positionen zu: Hat die internationale Erwachsenenbildung ihre humanistischen und demokratischen Werte aufgegeben? Ist die Verbindung mit ökonomischen Zielsetzungen Zeichen für

Selbstaufgabe oder Realpolitik? Ist die internationale Erwachsenenbildung zu realistisch/visionär oder nicht realistisch/visionär genug? Auf diese – nicht abschließend zu beantwortenden – Fragen nahmen die sich anschließenden Fachbeiträge alle in unterschiedlicher Weise Bezug. Die Tatsache, dass die Anwesenden aus 19 verschiedenen Ländern kamen, machte die Diskussion besonders anregend. Was nicht nur bei der Abschlusstagung, sondern

auch und vor allem bei den bisherigen Angeboten auffiel: Der Gastlehrstuhl und seine verschiedenen Inhaber/innen haben es auf unvergleichbare Weise immer wieder geschafft, Studierende mit den Wissenschaftler/inn/en, den Entscheider/inn/en und den relevanten Stakeholdern im internationalen Feld zusammenzubringen. So war auch bei der Abschlusstagung wieder ein bunter Mix aus Studierenden und Beschäftigten aus Wissenschaft und Praxis anwesend und – durch das sehr öffnende Veranstaltungsformat – beteiligt.

Dass die Konferenz im »Unperfekthaus« in Essen stattfand – einem herausragenden Kulturtreffpunkt, in dem Kunstschaffende die Möglichkeit bekommen, zu arbeiten und zugleich ihre Arbeiten zu zeigen –, unterstrich, dass es den Initiatoren darum ging und geht, gemeinsam in einen lernenden Austausch zu treten, der nicht geplant werden kann, sondern durch viel Interesse und gute Ideen entsteht.

Prof. Ekkehard Nuissl von Rein hat die Universität Duisburg-Essen mit seiner Emeritierung zum 15. Juli 2011 verlassen. In den zahlreich vorgetragenen Würdigungen seiner Arbeit hoben deutsche und ausländische Kolleg/inn/en insbesondere die ihm zu verdankende Etablierung eines europäisch-internationalen Lehr- und Forschungsschwerpunktes in Duisburg-Essen hervor. Seine Abschiedsvorlesung rundete den gelungenen Tag ab. Passend zum Tagungsthema analysierte er in seiner »Farewell Lecture« in einem sehr persönlichen Rückblick die Schwierigkeiten, den persönlichen und fachlichen Gewinn, aber auch die Risiken, die mit internationaler Arbeit in der Erwachsenenbildung untrennbar verbunden sind. Den Risiken zum Trotz: Es bleibt zu hoffen, dass diese so bereichernde Dimension der Erwachsenenbildungswissenschaft auch in Zukunft die gebührende Beachtung in Lehre und Forschung findet.

Susanne Lattke (DIE)/  
Christina Müller (UDE)



Foto: Stefanie Jütten

Professor Ekkehard Nuissl von Rein verabschiedet sich vom Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen

## Orientierung für die weltweite Erwachsenenbildung

### VIII. Weltversammlung »A WORLD WORTH LIVING« des ICAE

Die Aufgabe, die sich im Juni in Malmö/Schweden stellte, war in jeder Hinsicht schwierig. Da war zunächst die logistische Herausforderung, über 700 Teilnehmer/innen aus mehr als 80 Ländern zu versammeln. Diese Aufgabe wurde hervorragend gelöst. Da war aber, vielleicht mehr noch, die Aufgabe, neue Orientierung zu finden für die weltweite Bewegung der Jugend- und Erwachsenenbildung angesichts einer Fülle von Herausforderungen, von den Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise über die Folgen des Klimawandels bis hin zur wachsenden Ungleichheit zwischen arm und reich.

Ein schwieriger Anspruch an die Tagung bestand auch darin, eine neue inhaltliche Ausrichtung des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung (ICAE), des Dachverbandes der nicht-staatlichen Jugend- und Erwachsenenbildung, zu finden. Unterstützt durch dvv international hatten die inhaltlichen Vorbereitungen auf einem Strategieworkshop im Sommer 2010 in Bonn begonnen. Vier Themenfelder wurden identifiziert, die auf so genannten »Virtuellen Seminaren« im Frühjahr 2011 näher definiert wurden und die dann die Grundstruktur der Veranstaltung lieferten:

- Erwachsenenbildung als Recht und Beruf – Die Follow-up-Prozesse zu den internationalen Übereinkommen wie Millennium Development Goals (MDGs), Education for All (EFA) und CONFINTEA.
- Lebenslanges Lernen für Nachhaltigkeit in Zeiten des Klimawandels.
- Kein Recht auf würdige Arbeit ohne Recht auf Bildung.
- Nordic Folkbildung und weltweite Herausforderungen.

Die Themen waren gut gewählt, sie umreißen in der Tat einige der wichtigsten Herausforderungen, vor denen die Erwachsenenbildung steht: Wie können wir unsere Stimme erheben, um in

den relevanten Prozessen der globalen Politik gehört zu werden? Welches sind unsere Forderungen insbesondere in Bezug auf das Jahr 2015, wenn die Erreichung der ambitionierten Zielsetzungen bilanziert werden wird? Wie können wir uns in zentralen Themenfeldern verorten, wie es der Klimawandel oder die soziale Frage fraglos sind? Und schließlich: Wie können wir innovative und erfolgreiche Konzepte nutzen, die es in den verschiedenen Weltgegenden gibt? Die Fragen lagen auf dem Tisch, und viele der in Plenarveranstaltungen und Workshops debattierten Ansätze lohnen der Weiterverfolgung, etwa die Nutzung von EFA und CONFINTEA für die nationale Lobbyarbeit in Asien oder Südosteuropa. Auch die Ansätze, die es weltweit in der Umweltbildung gibt, verdienen Aufmerksamkeit. Problematisch wurde es erst, wenn hieraus Handlungsperspektiven für die ICAE entwickelt werden sollten. So gelang es dem Kongress kaum, strategische Zielsetzungen zu definieren oder konkrete Projekte anzustoßen, mit denen sich ICAE in der globalen Debatte bemerkbar machen kann. Offenkundig wurden zudem die sehr eingeschränkten Ressourcen, über die der Rat verfügt und die der Größe der Aufgabe in keiner Weise angemessen sind.

Am Ende bleibt die Erkenntnis, dass die Welt der Jugend- und Erwachsenenbildung in den verschiedensten Kontexten eine Reihe von interessanten Ansätzen und Erfahrungen zu bieten hat, die mit dazu beitragen können, die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts lokal, national und international zu bewältigen. Trotz aller institutionellen Schwäche vermittelte dies eine nicht geringe Zuversicht in die eigene Stärke.

Uwe Gartenschlaeger

(stellvertr. Leiter von dvv international)

 [www.icae2.org](http://www.icae2.org)

## Gutachter für Grundtvig

Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (PLL) der Europäischen Kommission werden Förderanträge und Endberichte für den Programmbereich GRUNDTVIG (allgemeine Erwachsenenbildung) extern bewertet. Für diese Tätigkeit sucht die Nationale Agentur Bildung für Europa Gutachter/innen. Gesucht werden für die Aktionen GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften, Workshops und In-Service-Training. Voraussetzung sind grundlegende Kenntnisse der europäischen Erwachsenenbildung, detaillierte Kenntnisse in der deutschen nicht-beruflichen Erwachsenenbildung sowie Vertrautheit mit dem europäischen Bildungsprogramm GRUNDTVIG. DIE/BP

 [www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de)

## »Education Europe«

### EU-Kommission schlägt neues Bildungsprogramm vor

Ende Juni hat die Kommission der Europäischen Union einen Budgetplan für die Jahre 2014 bis 2020 vorgelegt, der unter anderem das Bildungs- und Kulturprogramm »Education Europe« beinhaltet. Dieses neue Programm soll bisher eigenständige Bereiche integrieren und zukünftig die Unterprogramme des lebenslangen Lernens (Erasmus, Comenius, Grundtvig und Leonardo), das Jugendprogramm »Youth in Action« sowie die internationalen Aspekte der Hochschulbildung (Erasmus Mundus) zusammenfassen. Durch die Zusammenlegung und den Wegfall von Unterprogrammen sollen Synergie-Effekte und Vereinfachung erzielt werden. Es sind drei Schwerpunkte geplant, u.a. die Förderung transnationaler Mobilitätsmaßnahmen sowie die Unterstützung von Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt. Das Gesamtbudget für »Bildung Europa« soll 15,2 Milliarden Euro betragen. Der Kommissions-Vorschlag wurde an die weiteren EU-Organe zur Stellungnahme weitergeleitet. DIE/BP

 [http://ec.europa.eu/budget/reform/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/budget/reform/index_en.htm)

## Transatlantische Unterschiede und Gemeinsamkeiten

### Über die Erwachsenenbildungsforschung in den USA und Kanada

Wer von Europa aus nach Nordamerika kommt, wird einige kulturelle Unterschiede feststellen. Diese Beobachtung ist mindestens seit Alexis de Tocqueville für die Bereiche Politik und Religion bekannt. Wie sieht dies aber für die Erwachsenenbildungsforschung aus? Hiervon kann man einen guten Eindruck bei der jährlichen Adult Education Research Conference (AERC) und der Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) in Nordamerika bekommen. Diese gemeinsame Konferenz der US-amerikanischen und kanadischen Forscher/innen im Bereich Erwachsenenbildung fand dieses Jahr vom 9. bis 12. Juni in Toronto am bekannten Ontario Institute for Studies in Education (OISE) statt. Die über 300 Teilnehmer/innen, konnten bei rund 100 Vorträgen, Symposien und Roundtables sowie mit einem fast tausendseitigen Tagungsband einen breiten Überblick über die transatlantischen Forschungsansätze und -aktivitäten erhalten ([www.adulterc.org](http://www.adulterc.org)).

Aber wie ist es nun um die transatlantischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Erwachsenenbildungsforschung bestellt? Auf den ersten Blick wirken die Unterschiede sehr groß. Wurde doch zum Beispiel die Tagung eingangs mit Plenumsvorträgen zu dem Thema »Confronting the State: Resistance, Repression and Adult Learning« eröffnet. Die mit großem Applaus im Auditorium gewürdigten linkspolitisch gefärbten Beiträge von Nachwuchswissenschaftler/innen zeigten exemplarisch auf, wie aktivistisch

sich anscheinend große Teile der nordamerikanischen Erwachsenenbildung und Forschung verstehen. Hier ist die Entstehung der Erwachsenenbildung aus sozialen Bewegungen heraus noch viel präsenter als in Europa. Vielleicht auch, weil die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung schwächer ausgeprägt ist? Das Selbstverständnis vieler Forscher/innen geht dahin, sich als Teil einer

ihrer jeweiligen Heimatregion berichteten. Es wurde an mehreren Stellen deutlich, dass verschiedene Themenbereiche, wie die Programmplanung oder auch die Literalitätsforschung, in Nordamerika mit ähnlichen Fragestellungen wie in Deutschland diskutiert werden (vgl. z.B. Caffarella/Daffron: »Model Building in Planning Programs: Blending Theory and Practice«). Dies sollte dazu ermutigen, die Erwachsenenbildungsforschung weiter zu internationalisieren.

Gegenwärtig fehlt es auf beiden Seiten des Atlantiks noch an Wissen um den Forschungsstand der jeweils anderen Scientific Community. Nordamerikanische Literatur aus dem Bereich Erwachsenenbildung wird in Deutschland nur wenig zitiert, und umgekehrt sieht es ähnlich aus. Letzteres gilt im besonderen Maße, wenn die Forschungsliteratur aus Deutschland nicht in englischer Sprache vorliegt. Hier über Kooperationen, gemeinsame Tagungen und Forschungs-

aufenthalte eine dichtere Vernetzung herzustellen, verspricht einen fruchtbaren Ertrag – für beide Seiten.

*Alisha Heinemann (Universität Hamburg)/  
Bernd Käßlinger (HU Berlin)*



Foto: Bernd Käßlinger

Transparentes Auditorium in Toronto: Erwachsenenbildungskonferenz für Kanada und Nordamerika

Bewegung, eines »Social Movement«, zu begreifen. Derart »bewegt« boten sich aber trotzdem – oder gerade deswegen – viele Lernanlässe. Inspirierend war zum Beispiel die große Diversität der Lernangebote. Pre-Conference Workshops zu Querthemen, Popular Economics und Transnationaler Migration gehörten genauso mit ins Programm wie ein parallel zu den Vorträgen laufendes Filmfestival. Gleichzeitig gibt es ein Interesse an internationalen Perspektiven und Austausch in englischer Sprache, was sich im Abschlusspanel der Tagung zeigte, in dem Vertreter/innen von fast allen Kontinenten etwas zum Stand der Erwachsenenbildung

## Wie gelingt induktive Theorie-Praxis-Vermittlung?

### Lehrforschungsprojekt an einer Fachschule für Arbeitserziehung

Um zukünftige Arbeitserzieher/innen auf die konkrete Berufspraxis vorzubereiten, bedarf es einer anwendungsorientierten Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Aus diesem Grund wird an der Fachschule für Arbeitserziehung in Heidelberg ein Lehrforschungsprojekt durchgeführt. Diese Fachschule ist Teil des Bildungszentrums Heidelberg, in dem Fort- und Weiterbildungsangebote in sozialen Berufen wahrgenommen werden können.

Das halbjährige Lehrforschungsprojekt wird in einer Klasse im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt; die 22 Schüler/innen sind zwischen 20 und 50 Jahren alt. Zum Thema Erziehungsstile verfolgt das Projekt die Fragestellung: »In welcher Beziehung stehen Erziehungsstil und Milieuzugehörigkeit?« Zur Beantwortung werden Interviews zum Thema geführt und ausgewertet. Nach Adorno sollte Unterricht ergebnisoffene, legitime Aufgaben stellen, die zu integren Reflexionen und Lösungen anregen und auch außerhalb des Unterrichts relevant sind. Methodisch-

didaktisch bedeutet dies, dass sich die Lehrperson auf die Ergebnisse der Lernenden einlässt und vorstrukturierende Lernziele vermeidet. Dies impliziert weiterhin, dass die Lehrperson, auch in der Erwachsenenbildung, als Moderator und Berater fungiert. So kann die Theorie-Praxis-Vermittlung unterstützt und die Motivation der Lerner gestärkt werden. Deshalb ist das Projekt induktiv angelegt, auf rein instruktive Lehrphasen wird verzichtet.

In der ersten Phase erarbeiten sich die Schüler/innen das Fachwissen anhand von erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Fachtexten selbst. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für die Erarbeitung der Interviewfragen. Eine zweite, ebenfalls induktiv angelegte Phase, bereitet die Durchführung der Interviews vor. Um Regeln zu formulieren, die bei einem Interview oder einem Beratungsgespräch beachtet werden sollten, analysieren die Schüler/innen ein Fernsehinterview und interviewen sich anschließend unter Beachtung dieser Regeln selbst zu aktuellen Themen.

Bei der Reflexion der Interviews stehen vor allem der Gesprächsverlauf sowie Vor- und Nachteile verschiedener Frageformen zur Diskussion. In der abschließenden didaktischen Kernphase werden die endgültigen Interviewfragen zum Thema Erziehungsstile erstellt, indem die Ergebnisse aus den analysierten Interviews sowie das Fachwissen aufeinander bezogen werden. Nachdem die Schüler/innen jeweils eine Person ihres persönlichen Umfelds interviewt haben, wird das empirische Material hinsichtlich der Fragestellung ausgewertet präsentiert. Gemäß einer anwendungsorientierten Theorie-Praxis-Vermittlung sollen die Lernenden die Erfahrungen und Forschungsergebnisse, die gewonnenen wurden, auf mögliche problemhaltige Situationen der zukünftigen Berufspraxis beziehen und pädagogische Lösungsmöglichkeiten diskutieren. Das vorgestellte Projekt belegt das Potenzial induktiv und forschungsmethodologisch orientierter Unterrichtskonzepte für die Vermittlung professioneller Kompetenzen und anwendungsbezogenen Fachwissens.

*Richard Heath (Fachschule für Arbeitserziehung in Heidelberg)*

## Neue Zeitschriften für den Bildungssektor

### »zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften«

Die zdg ist Ende 2010 zum Schwerpunktthema »Wissen« erstmals erschienen. Sie versteht sich als gemeinsames wissenschaftliches Forum für die Didaktiken der Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Die wissenschaftliche Qualität wird durch ein double-blind Peer-Review-Verfahren und einen nach Disziplinen besetzten Beirat verbürgt. Die Herausgeber Prof. Dr. Peter Gautschi (PH Zentralschweiz), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Universität Jena), Prof. Dr. Wolfgang Sander (Universität Gießen) und Prof. Dr. Birgit Weber (Universität Köln) wollen die fachdidaktischen Diszinen vernetzen und Synergien für die Forschung der Fachdidaktiken schaffen.

 [www.wochenschau-verlag.de/zdg](http://www.wochenschau-verlag.de/zdg)

### »Zeitschrift für Bildungsforschung«

Im VS Verlag für Sozialwissenschaften erscheint seit Mai 2011 die »Zeitschrift für Bildungsforschung« (ZBF). Sie ist das Organ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen und offen für alle wissenschaftlichen Fachrichtungen, die Bildungsprozesse, -einrichtungen oder -systeme zum Gegenstand haben. Sie ist peer-reviewed und versteht sich als Medium einer methodisch offenen und interdisziplinär

orientierten Bildungsforschung. Mit Beiträgen, die Innovationen im Bildungswesen anregen, zur Diskussion stellen, begleiten und theoretisch

absichern will sie dessen evidenzbasierte Weiterentwicklung unterstützen. Der 19-köpfige Beirat ist mit Bildungsforschern aus Österreich, Deutschland und der Schweiz besetzt, das Herausgeberteam bilden die Professor/inn/en Ferdinand Eder (Universität Salzburg), Herbert Altrichter (Universität Linz) und Angelika Paseka (Universität Hamburg).

 [www.zbf-digital.com](http://www.zbf-digital.com)



## Generationenwechsel in der Weiterbildung

Tagung der LAAW: »Den Stab erfolgreich übergeben«

Die »Landesarbeitsgemeinschaft für eine Andere Weiterbildung« LAAW NRW e.V. ist ein Zusammenschluss von knapp 50 Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Alle Einrichtungen sind nach dem Weiterbildungsgesetz NRW anerkannt und haben ein spezifisches Profil. In ihrer Gesamtheit decken sie das gesamte Spektrum von allgemeiner, politischer, beruflicher und kultureller Weiterbildung sowie der Familienbildung ab.

Die diesjährige zweitägige Frühjahrstagung der LAAW im Juni in Schloss Gnadenenthal bei Kleve stand ganz im Zeichen des demografischen Wandels und der Frage, wie die zumeist kleineren Mitgliedseinrichtungen der LAAW den mit dem Wandel verbundenen Anforderungen konstruktiv und innovativ begegnen können. Denn, so hob Friedrich Jostmeier, Geschäftsführer der LAAW, einleitend hervor, für die Einrichtungen sei der demografische Wandel kein abstrakter bevölkerungsstatistischer Befund. In etlichen Einrichtungen stehe in den nächsten Jahren ein Generationenwechsel beim pädagogischen und beim Leitungspersonal an. Frauen und Männer, die zum Teil seit der Gründung der LAAW Anfang der 1980er Jahre dabei seien, machen ihre Plätze frei. Für alle Beteiligten sei dies eine große Herausforderung. Es stünden Fragen der Weitergabe von Wissen und Know-how, Werten und Traditionen wie auch der Schaffung von Freiräumen für Veränderungen und Neuorientierungen sowie Fragen der Gestaltung von Ausstiegen aus dem und Einstiegen in das Berufsleben an.

Gleichzeitig ist der demografische Wandel als gesellschaftliches Phänomen in den Einrichtungen zu einem Schwerpunkt des Nachdenkens über neue Zielgruppen, Angebotsformen und damit einhergehende Erfordernisse der Organisationsentwicklung und Kooperation mit Partnern aus dem relevanten Umfeld avanciert.

Der LAAW ist es gelungen, eine äußerst anregende und ertragreiche Tagung zu veranstalten, aus der alle Teilnehmenden vielfältige Impulse mitnehmen konnten. Moderiert wurde die Veranstaltung durch den Organisationsberater Helmut Freitag. In den Workshops am ersten Tag ging es um konkrete Fragen des Generationenwechsels in den Einrichtungen, aber auch um Angebote, Formate und Teilnehmende, um Vernetzung und Netzwerkarbeit sowie um das Thema Autonomie und Anpassung, also um Profile und Gestaltungsspielräume der Anderen Weiterbildung.

Am darauffolgenden Tag diskutierte die LAAW die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vom Vortag mit Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Hierzu eingeladen war auch Karin Dollhausen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als Vertreterin der Fachwissenschaft.

In dem Round-Table-Gespräch bestätigte sich nochmals, dass der heute nicht nur in den Einrichtungen der Anderen Weiterbildung, sondern auch in anderen Trägerbereichen anstehende Generationenwechsel frühzeitig erkannt und sorgfältig vorbereitet sein muss. Die konstruktive Bewältigung des Wandels in den Einrichtungen, so wurde deutlich gemacht, ist im weiteren Sinn ein zentral bedeutsamer Beitrag zur Erhaltung und Entwicklung von Angebotsstrukturen und Beteiligungsmöglichkeiten im Kontext des lebenslangen Lernens in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft. Nicht zuletzt ist damit auch die (Landes-)Politik herausgefordert, die Einrichtungen im Übergang durch gezielten Support zu unterstützen.

Karin Dollhausen (DIE)



[www.laaw-nrw.de](http://www.laaw-nrw.de)

## Kompetenzmanagement in der Behindertenhilfe

Projekt zur Personalentwicklung

Seit Juli 2010 wird im Franz-Sales-Haus in Essen das vom Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Projekt »Bildungsprozessmanagement für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Leitungsverantwortung in einer Behinderteneinrichtung« (Programm »rückenwind – für die Beschäftigten in der Sozialwirtschaft«) durchgeführt, das das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Hinblick auf die Entwicklung und Implementierung eines Kompetenzmanagementsystems wissenschaftlich begleitet. Zielsetzung des Projekts ist es, die Anforderungsprofile der Arbeitsbereiche und die Kompetenzen aller Mitarbeiter zu erfassen und mit dem künftigen Bedarf abzugleichen. So soll Leitungskräften der Entwicklungs- und Bildungsbedarf transparent gemacht werden, damit sie Bildungsmaßnahmen gezielt einsetzen können.

In den letzten Monaten wurde unter wissenschaftlicher Begleitung und Beratung gemeinsam an der Entwicklung eines organisationsspezifischen Kompetenzmodells gearbeitet, welches die Grundlage für ein Kompetenzmanagementsystem und den darin enthaltenen wichtigen Prozess der Kompetenzerfassung und -bewertung bildet. Der unter Beteiligung der Leitungskräfte in Workshops fertiggestellte Rahmen stellt nun die Arbeitsgrundlage für den Kompetenzerhebungsbogen dar. Anhand der Skalierung »Einsteiger – Kenner – Könnner – Experte« werden die relevanten Kompetenzen bewertet und Entwicklungsbedarf abgeleitet. Um das Verfahren zu optimieren, findet zurzeit ein Testdurchlauf mit einigen wenigen Arbeitsbereichen statt, bevor es flächendeckend im gesamten Unternehmen eingesetzt wird.

Anne Strauch (DIE)



Weitere Informationen zum Projektfortschritt:  
[www.franz-sales-haus.de](http://www.franz-sales-haus.de)

## Personalia

**Ute Ebenbeck** ist neue Geschäftsführerin des Verbands Sächsischer Bildungsinstitute e.V. (VSBI) in Leipzig. Sie folgt auf **Peter Bräuer**, der zum Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesbildungsverbände (BALB) gewählt wurde.

**Dr. Benjamin Nagengast** hat einen Ruf der Universität Tübingen auf eine W1-Professur für Empirische Bildungsforschung angenommen. Er arbeitete zuletzt als Postdoctoral Research Fellow im Department of Education der University of Oxford.

**Prof. Drs. mult. Alan Tuckett**, bis Mitte 2011 Geschäftsführer des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), wurde auf der VIII. Weltversammlung des **International Council for Adult Education (ICAE)** im Juni in Schweden zum Präsidenten gewählt. Er löst **Prof. Paul Bélanger** ab. Zeitgleich wurde das Führungsgremium des ICAE neu bestimmt. Für Europa übernahm **Dr. André Schläfli** aus der Schweiz (SVEB) die Position eines Vizepräsidenten. **Sturla Bjerkaker** (Norwegen) wurde zum neuen Schatzmeister gewählt, **Prof. Celita Eccher** (Uruguay) als Generalsekretärin bestätigt (s. auch S. 12).

Die »European Association for the Education of Adults« (**EAEA**) hat auf ihrer jährlichen Generalversammlung ebenfalls im Juni in Malmö/Schweden einen neuen Vorstand gewählt. Als Präsidentin wurde **Sue Waddington** (Großbritannien) wiedergewählt; ihr zur Seite stehen für die Amtszeit bis 2013: **Aram Avagyan** (Armenien), **Ivo Eesmaa** (Estland), **Uwe Gartenschlaeger** (Deutschland), **Beate Gferer** (Österreich), **Britta Lejon** (Schweden), **David Lopez** (Frankreich), **Niamh O'Reilly** (Irland), **Per Paludan Hansen** (Dänemark), **Katarina Popovic** (Serbien) und **Pirkko Ruuskanen-Parrukoski** (Finnland).

## Veranstaltungstipps

Das **Institut für Bildung und Kultur** (Remscheid) lädt ein zu einer Fachtagung »Kulturgeragogik – Impulse für die Kulturarbeit mit Älteren« am **11. Oktober 2011** in Münster.

 [www.kulturgeragogik.de](http://www.kulturgeragogik.de)

Die **didacta international** feiert in diesem Jahr in Sofia/Bulgarien Premiere. Vom **11. bis 13. Oktober** soll sie zum Bildungstreffpunkt für Südosteuropa werden. Schirmherrin ist die EU-Bildungskommissarin **Androulla Vassilou**.

 [www.didacta-sofia.com](http://www.didacta-sofia.com)

Zum Thema Qualitätssicherung in der Berufsbildung findet die **DEQA-VET-Tagung 2011** am **26. Oktober** in Bonn statt. Sie richtet sich an Berufsbildungsfachleute aus Politik und Wirtschaft.

 [www.deqa-vet.de](http://www.deqa-vet.de)

Der »**34. Tag der Weiterbildung**«, veranstaltet vom Amt für Weiterbildung in Bozen, zum Thema »Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken« findet vom **10. bis 12. November 2011** statt.

 [martin.peer@provinz.bz.it](mailto:martin.peer@provinz.bz.it)

Das **Bundesprogramm »weiter bilden«** ist seit April 2009 in Kraft und zieht auf der Fachtagung »Gemeinsam die Weiterbildung stärken« am **16. November** in Berlin eine Zwischenbilanz.

 [www.initiative-weiter-bilden.de](http://www.initiative-weiter-bilden.de)

»The European Association for University Lifelong Learning« (**EUCEN**) veranstaltet vom **16. bis 18. November 2011** eine Konferenz in Genua/Italien. Das Konferenzthema lautet: »Bridging the gaps between learning pathways«.

 [www.eucen.eu/node/3704](http://www.eucen.eu/node/3704)

Vom **10. bis 12. Februar 2012** findet an der Universität von Nottingham/Großbritannien die erste Konferenz des neuen »**ESREA Network on Policy Studies in Adult Education**« statt.

Das Konferenzthema lautet: »Transnationalization of Educational Policy Making: Implications for Adult & Lifelong Learning«.

 [www.esrea.org](http://www.esrea.org)

Der 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (**DGfE**) tagt unter dem Titel »Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge« vom **12. bis 14. März 2012** in Osnabrück.

 [www.dgfe2012.de](http://www.dgfe2012.de)

Die Fachtagung des **Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvb)** findet am **21. und 22. April 2012** in Fulda statt.

 [www.dvb-fachverband.de](http://www.dvb-fachverband.de)

Die »**Aktionstage politische Bildung**« werden 2012 vom 5. bis 23. Mai dauern. Neue zentrale Veranstaltung in diesem Zeitraum ist ein gemeinsamer Bundeskongress zum Thema »Partizipation«, der vom **21. bis 23. Mai 2012** in Berlin geplant ist.

 [www.bpb.de/aktionstage](http://www.bpb.de/aktionstage)

Eine Fachtagung mit dem Titel »**Inszenierung von Lernen – Architektur und Bildung**« findet am **23. und 24. Februar 2012** im DIE in Bonn statt.

Die Frage, wie Lernräume gestaltet werden können, erhält in Anbetracht verschiedener Lernzugänge und -methoden eine immer größere Relevanz bei der Raumgestaltung von Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen und Bibliotheken.

Anhand von vorhandenen Konzepten und Zukunftsstudien sollen Perspektiven und Strategien zur räumlichen Inszenierung von Lernen entwickelt werden. Die Tagung wird vom DIE in Kooperation mit der Hochschule der Medien Stuttgart durchgeführt.

 Weitere Informationen ab November 2011 über [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

### Ein Service der DIE-Bibliothek

Biesta, Gert J. J. (Hg.)

#### **Improving learning through the life-course.**

Learning Lives  
London: Routledge, 2011

Lernen im Erwachsenenalter bedeutet viel mehr für die Lebensbewältigung, als dies bislang in der Bildungspolitik in Großbritannien wahrgenommen wird. Diese Aussage, und das ist das Besondere dieser Publikation, wird über die Auswertung der British Household Panel Study empirisch begründet.

Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.)

#### **Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung**

Bonn: DVV, 2011

In Form einer Standortbestimmung werden die Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungszentren, als Zentren neuen Lernens und in aktuellen und absehbaren Spannungsfeldern ihrer Aufgaben vorgestellt. Eingeleitet wird der Band mit Vorworten von Rita Süßmuth und Ernst Dieter Rossmann.

DeVitis, Joseph L. (Hg.)

#### **Critical Civic Literacy.**

A Reader  
New York: Lang, 2011

Der Sammelband enthält kritische Beiträge zu Theorie, Praxis und Entwicklungsperspektiven zivilgesellschaftlicher Bildung. Ein profunder Einblick in die aktuelle amerikanische Diskussion wird geboten.

Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P.

#### **Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen**

Hamburg: Kovac, 2011

Der Band untersucht das Verhältnis von implizitem, »unbewusstem Beraten« einerseits und expliziter Beratung als reklamiertem Ratgebertum andererseits. Dabei geht die Studie dem bisher wenig beachteten Sachverhalt nach, dass paradoxerweise professionalisierte Praxis (etwa von Ärzten, Rechtsanwälten, Seelsorgern) stets ein Element beratenden Handelns gleichsam unbewusst realisiert, hingegen explizit als Berater

agierende Akteure in der Regel der Professionalisierung ihres beratenden Tuns noch dringend bedürftigen, da sie ihr Handeln im Sinne von »Wissensexperten« oder aber von »Beziehungstechnikern« missverstehen.

Dinkelaker, Jörg

#### **Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft / Lernen Erwachsener**

Stuttgart: Kohlhammer, 2011

Vor allem mit der Durchsetzung der Idee des »lebenslangen Lernens« rückt die Varianz unterschiedlicher Lernorte, Lernformen und Lernkontexte beim Lernen Erwachsener in den Mittelpunkt. Standen früher die Formen des absichtsvollen Einwirkens auf Lernen im Vordergrund, geht es heute eher um Rahmenbedingungen und Realisierungsformen des Lernens, um eine vielschichtige Landschaft von Lernformen.

Eckert, Thomas u.a. (Hg.)

#### **Bildung der Generationen**

Wiesbaden: VS Verlag, 2011

Im Quer- und Längsschnitt weist der Begriff »Generation« zahlreiche Verbindungen zu zentralen Fragestellungen der Bildungsforschung auf. Zur Bestimmung von Generation in pädagogischen Kontexten, von Generationenbeziehungen und intergenerativer Bildung, von Generation und sozialem Wandel sowie Generationen in der Weiterbildung schreiben in diesem Band namhafte Erziehungswissenschaftler/innen und eröffnen damit einen neuen Diskurs.

Grotlüschen, Anke u.a. (Hg.)

#### **Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften**

Münster: Waxmann, 2011

In der Dokumentation werden die theoretischen Grundlagen, die empirische Vorgehensweise, die praktische Umsetzung sowie die Ergebnisse des lea.-Projektes umfangreich und gut nachvollziehbar beschrieben. Vorgestellt werden außerdem der Entwicklungsprozess des im Rahmen des Projekts entstandenen Diagnostik-Instruments und die

Konzeption der lea.-Fördermaterialien, außerdem wird die Gestaltung eines dialogorientierten, reflexiven förderdiagnostischen Prozesses untersucht.

Hahn, Natalia/Roelcke, Thorsten (Hg.)

#### **Grenzen überwinden mit Deutsch.**

37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2010  
Göttingen: Universitäts-Verlag, 2011  
Der Tagungsband beschreibt und diskutiert aktuelle Probleme und Tendenzen grenzüberschreitenden Sprachkontakts und Spracherwerbs in Alltag, Schule und Beruf.

Justen, Nicole

#### **Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive.**

Lebensgeschichten, Bildungsmotive, Lernprozesse  
Opladen: Budrich, 2011

Der Band untersucht, welche Bedeutung die Teilnahme an autobiographischen Schreibwerkstätten für die Lebensführung und den Bildungsprozess der Teilnehmenden hat und welche Lernprozesse sich vollziehen.

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/

Zisenis, Dieter (Hg.)

#### **Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung.**

Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung  
Göttingen: ifak, 2011

Wie arbeitsbezogene Grundbildung in unterschiedlichen Arbeitskontexten und mit unterschiedlichen Zielgruppen gestaltet werden kann, wie sich die Ziele Verbesserung von Empowerment und Erhöhung von Employability verfolgen lassen, welche Herausforderungen dies an die Berater und Beraterinnen stellt, wird in diesem Sammelband aus deutschen und europäischen Perspektiven vorgestellt.

Künzel, Klaus (Hg.)

#### **Weiterbildung in Russland.**

Spuren der Geschichte – Zeichen des Aufbruchs  
Köln: Böhlau, 2011  
Die hier versammelten Beiträge namhafter russischer Bildungswissenschaftler und Pädagogen geben Einblicke in

neuer empirische Studien zum Wertewandel und den Bildungseinstellungen russischer Erwachsener.

Loebe, Herbert/Severing, Eckart  
**Der Markt für Qualifizierungsberatung.** Fiktion, Realität oder Vision?  
 Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Ziel dieser Publikation ist es, die Transparenz der verschiedenen Beratungsangebote zu erhöhen und so die Akzeptanz für Qualifizierungsberatung zu steigern. Der Band richtet sich an Bildungsberater und ist auf die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts »Strukturen und Strategien für eine marktfähige Qualifizierungsberatung – MarQa« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gestützt.

Möller, Svenja/Zeuner, Christine/Grotluschen, Anke (Hg.)

**Die Bildung der Erwachsenen.** Perspektiven und Utopien

Weinheim: Juventa, 2011

Unter Rückgriff auf Beiträge, die Peter Faulstich zwischen 1975 und 2009 veröffentlicht hat, setzen sich die Autor/innen kritisch-reflektierend mit seinem Werk auseinander und diskutieren in Bezug auf unterschiedliche Zugänge Perspektiven und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung.

Nerdinger, Winfried

**»Die Weisheit baut sich ein Haus«.**

Architektur und Geschichte von Bibliotheken

München: Prestel, 2011

Die Aufsätze geben Einblicke in die vielfältigen Facetten des Themas – von den verschiedenen Ordnungen des Wissens über Kloster-, Fürsten- und Universitätsbibliotheken bis hin zu Idealkonstruktionen.

Rothe, Kathleen

**Arbeitsorientierte Grundbildung.**

Funktionale Analphabeten

Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Der Leitfaden geht auf die Ursachen und Auswirkungen von funktionalem Analphabetismus ein. Die Beschreibung

der Lebenssituation von Betroffenen wird durch Fallbeispiele und Zitate ergänzt. Fachkräfte, die mit der Implementierung entsprechender Angebote vor Ort betraut sind, erhalten eine praxisnahe Hilfestellung zur Umsetzung eines arbeitsorientierten Qualifizierungsangebots.

Tomasello, Michael

**Warum wir kooperieren**

Berlin: Suhrkamp, 2010

Die Frage nach der Natur des Menschen wird von zwei grundsätzlichen Positionen bestimmt: Hobbes' Meinung, dass die Menschen egoistisch zur Welt kommen und die Gesellschaft sie zur Kooperation erziehen muss, und Rousseaus Darstellung, nach der die Menschen von Natur aus kooperativ sind und später von ihrem Umfeld zu Egoisten gemacht werden.

Vater, Stefan/Kellner, Wolfgang/Jütte, Wolfgang (Hg.)

**Erwachsenenbildung und Sozialkapital**

Münster: Lit-Verlag, 2011

Der Sammelband stellt verschiedene Ansätze des Sozialkapital-Konzepts und daran anknüpfende Bildungsprojekte vor. Im Mittelpunkt steht die Herausforderung, Quantität und Qualität menschlicher Beziehungen angemessen zu erfassen bzw. bewertbar zu machen.

Werner, Kathleen

**Work-Life-Balance in alternden Belegschaften.**

Betriebliche Gestaltungsfelder für Unternehmen

München: AVM, 2011

Das Buch reflektiert die Frage der Work-Life-Balance kritisch und vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des Wandels zur Wissensgesellschaft. Im Sinne der ganzheitlichen Betrachtungsweise werden Theorien und Forschungsergebnisse u.a. aus der Erwachsenenbildung dargestellt und analysiert.

Wolf, Gertrud

**Zur Konstruktion des Erwachsenen.**

Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie

Wiesbaden: VS Verlag, 2011

Der Status des Erwachsenen unterliegt vielfältigen Zuschreibungen. Der Band beschreibt verschiedene Konstruktionen zum Erwachsensein aus soziologischer, psychologischer und pädagogischer Sicht, die den Erwachsenen im Rahmen seiner historischen und biographischen Dynamik verorten. Formuliert werden Abgrenzungsmöglichkeiten zwischen kindlicher und erwachsener Pädagogik, und es wird erstmals auf der Basis der Differenzierung eine erwachsenenpädagogische Lerntheorie entwickelt.

Zeuner, Christine/Pabst, Antje

**»Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!«.**

Literalität als soziale Praxis; eine ethnographische Studie

Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Die Studie wurde am Beispiel eines Hamburger Stadtteils durchgeführt. Durch die Erfassung von Schriftsprache im öffentlichen Raum zu Gebrauch und Bedeutung von geschriebener Sprache wurde eine Einschätzung von literalen Praktiken in einer Art Mikrokosmos möglich. Die Ergebnisse erweitern nicht nur die theoretischen Überlegungen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen, sondern können auch Anregungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Grundbildungsangeboten geben.

*Klaus Heuer (DIE)*

## Ökonomische Grundbildung für Erwachsene

### DIE führt eine Angebots- und Anbieteranalyse durch

Wie sichere ich mich fürs Alter ab? Wie funktioniert eine private Rentenversicherung? Welche Rechte habe ich als Arbeitnehmer? Wie kann ich Schulden vermeiden oder bewältigen? Wie kann ich wirksam meinen Haushalt verwalten und was muss ich bei Vertragsabschlüssen beachten?

Solche ökonomischen Fragen gewinnen – nicht zuletzt durch Rentenreform und Finanzkrise – immer mehr an Bedeutung. Diesbezügliche Studien sind alarmierend: So ist sich die Mehrheit junger Leuten zwar bewusst über die Notwendigkeit einer individuellen Vorsorge, komplizierte Regeln und Vorschriften halten aber davon ab, aktiv zu werden. Weiter werden finanzielle Basiskompetenzen oft überschätzt. Derartige Erkenntnisse unterstreichen einen Handlungsbedarf zur Forschung und Praxisentwicklung im Bereich der Ökonomischen Grundbildung für Erwachsene (ÖGBE).

Seit Dezember 2010 geht das DIE im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung den Fragen nach, wie die Versorgungslage im Bereich ÖGBE in Deutschland einzuschätzen

ist und welche Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate daraus abzuleiten sind. Das zentrale Erkenntnisinteresse richtet sich auf das Spektrum der aktuell in diesem Feld tätigen Akteure, ihre Charakteristika sowie ihre spezifischen Rahmenbedingungen und Interessenlagen sowie auf die konkreten Aktivitäten und Lernangebote unter verschiedenen qualitativen Gesichtspunkten und deren (potenziellen) Nutzen und Wirkung. Durch intensive Recherchen, z.B. im Internet, werden einschlägige Angebote von Weiterbildungseinrichtungen und anderen Anbietern ermittelt; Dokumente und DIE-Datenbestände werden ausgewertet. Insbesondere stützt sich das Projekt auf Erkenntnisse aus Expertengesprächen mit Praxisvertreter/innen im gesamten Bundesgebiet und in der für eine Fallstudie ausgewählten Kommune Essen. Einbezogen werden zudem modellhafte Angebote zur ÖGBE im Ausland.

Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Frühjahr 2012 publiziert.

*Stefanie Greubel (DIE)*

## ProfilPASS Open-Air

### DIE auf Mainzer Ausbildungsmeile

Das Rheinland-Pfalz Open Air fand traditionell im Mainzer Regierungsviertel statt. Circa 50.000 vor allem jugendliche Zuschauer strömten auf das Gelände, um mit bekannten Musikgruppen zu feiern und sich auf der Ausbildungsmeile über verschiedene Ausbildungsberufe und -trends zu informieren. Auf Einladung der Landesregierung nahm das DIE mit dem »ProfilPASS für junge Menschen« erstmals an der Veranstaltung teil.

»Du kannst mehr als du denkst«, dieses ProfilPASS Motto zog viele Jugendliche an. Sie wollten herausfinden, wo ihre Stärken liegen. DIE-Mitarbeiterin Brigitte Bosche und die ProfilPASS-Beraterin Susanne Heyn-Holland zeigten ihnen anhand einiger Übungen aus dem ProfilPASS, wie sie durch das Bewusstmachen ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen Orientierung in der Berufswelt finden können. Auch die übrigen 19 Aussteller zeigten sich am ProfilPASS sehr interessiert; Vertreter/innen von Kammern und Verbänden trafen zu einem intensiven Austausch über die Themen Berufsorientierung und Anerkennung von Kompetenzen zusammen.

*Brigitte Bosche/Beata Thewes (DIE)*



Im Rahmen von »Science meets Parliament«, initiiert von der Leibniz-Gemeinschaft, hat Monika Tröster im Juni 2011 Gespräche zum Thema Alphabetisierung/Grundbildung mit Vertretern des Deutschen Bundestages geführt. Mit der leo.Level-One-Studie liegen in Deutschland nun erstmals belastbare Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus vor, der 7,5 Millionen Menschen betrifft. Vor diesem Hintergrund erhält die Thematik eine neue Dimension, die bei einem Treffen mit Dr. Ernst Dieter Rossman, bildungspolitischer Sprecher der SPD (links im Bild mit Büroleiterin Anna Alexandrakis), und Oliver Kacmarek, SPD, diskutiert wurde. Seitens der Bildungspolitik gibt es bisher verschiedene Reaktionen. So hat die SPD einen Antrag an den Bundestag gerichtet, Alphabetisierung und Grundbildung stärker als bisher zu fördern. Das Bundesbildungsministerium (BMBF) hat über die Förderungen zur Weltalphabetisierungsdekade (2002–2012) hinaus in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz einen Grundbildungspakt initiiert, an dem auch das DIE mitwirken wird.

## DIE-Neuerscheinungen

Svenja Möller

### Marketing in der Erwachsenenbildung

Reihe: Studientexte für die Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011  
128 Seiten, 19,90 €, Best.-Nr. 42/0031  
ISBN 978-3-7639-4902-1 (Print)  
ISBN 978-3-7639-4903-8 (E-Book)

Vor der Folie des erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses diskutiert die Autorin Konzepte des kommerziellen Marketing sowie dessen Rezeption und Adaption in der Erwachsenenbildung. Wie auch der in drei Auflagen erschienene Studientext von Ingrid Schöll (zuletzt 2005) zeigt Svenja Möller in ihrem von Grund auf neu konzipierten Buch auf, dass die Anwendung von Konzepten aus der klassischen Marketing-Lehre nicht zur Absage an pädagogische Prinzipien führen muss.

Bernhard von Rosenblatt/Frauke Bilger (Hg.)

### Weiterbildungsbeteiligung 2010

DIE spezial

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011  
286 Seiten, 49,90 €, Best.-N. 85/0011  
ISBN 978-3-7639-4906-9 (Print)  
ISBN 978-3-7639-4907-6 (E-Book)

Wer nimmt warum, wie oft und wie lang an Weiterbildung teil und wer nicht? Welche Weiterbildungsangebote sind gefragt? Für die deutsche Ausgabe des Adult Education Survey (AES), der aus dem »Berichtssystem Weiterbildung« (BSW) hervorgegangen ist, wurden über 7.000 Personen über ihre Weiterbildungsteilnahme befragt. Der Band analysiert diese Daten zum Weiterbildungsverhalten und zum Weiterbildungsmarkt und gibt ein umfassendes Bild des deutschen Weiterbildungsbereichs.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 3/2011

Thema: **Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung**

Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011  
Best.-Nr. 23/3403, 96 S. 14,90 €  
ISBN 978-3-7639-4819-2 (Print)  
ISBN 978-3-7639-4820-8 (E-Book)

## Neu und online

Christina Weiß/Heike Horn

### Weiterbildungstatistik im Verbund 2009 – Kompakt

Das DIE veröffentlicht jährlich eine Auswertung von Erhebungsmerkmalen, die bei allen Weiterbildungseinrichtungen erhoben werden. Die Statistik umfasst Veranstaltungsdaten sowie Daten zu Institutionen, Personal und Finanzierung. Die Ergebnisse werden den Kooperationspartnern zur Verfügung gestellt und durch Veröffentlichungen und Vorträge auch Wissenschaft, Politik und Praxis der Weiterbildung zugänglich gemacht. (75 Seiten)



[www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungstatistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungstatistik-01.pdf)

## Start der wb.Fakten

Mit den »wb.Fakten« bietet das DIE ein wissenschaftliches, webbasiertes Fachinformationssystem zur deutschen Weiterbildung. Zu den fünf Themenfeldern »Teilnahme«, »Angebot«, »Personal«, »Einrichtungen« sowie »Recht und Politik« werden anhand von aktuellen Kennzahlen und kommentierten Schaubildern thematische Einstiege in das Feld der Weiterbildung geboten. Weiterführende Literaturhinweise und Wörterbuchtexte zu grundlegenden Begriffen runden das Angebot ab. Ein weiterer Service ist die thematische Zuordnung von DIE-Volltextressourcen. Zudem können sämtliche Inhalte der »wb.Fakten« von Nutzenden zu eigenen Zwecken weiterverwendet werden; die Kennzahlen und Literaturangaben werden jährlich überarbeitet und ergänzt.

## Aus den DIE-Beiräten

Der wissenschaftliche Beirat des DIE berät Vorstand und Verwaltungsrat des Instituts in grundlegenden wissenschaftlichen Fragen sowie bei Fragen des Bedarfs an Service und Forschung. **Prof. Dr. Knud Illeris** (The Danish University of Education/Dänemark) scheidet aus Altersgründen aus dem wissenschaftlichen Beirat aus. Zu seinem Nachfolger hat der Verwaltungsrat **Prof. Drs. mult. Arne Carlsen**, Leiter des UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in Hamburg, berufen. **Prof. Dr. Joachim Ludwig** (Universität Potsdam) wurde auf der Mitgliederversammlung des DIE im Juni 2011 zum Mitglied des Verwaltungsrates gewählt und verlässt daher den wissenschaftlichen Beirat.

## Verstärkung für die DIE-Redaktion

Das DIE freut sich über zwei neue Gesichter in der DIE-Redaktion: Astrid Gilles-Bacciu, Referentin im Bereich Erwachsenen- und Familienbildung des Erzbistums Köln, bringt ab sofort die Perspektive der konfessionellen Weiterbildung in die konzeptionelle und begutachtende Arbeit der Redaktionsgruppe ein. Und auch was die hauptamtliche DIE-Redaktion betrifft, ist die Arbeit auf mehr Schultern als bisher verteilt: Seit 2011 fungiert Dr. Thomas Vollmer, zuvor Lektor im Arbeitsbereich Publikationen, auch als wissenschaftlicher Redakteur der DIE Zeitschrift.



Herzlich willkommen in der DIE Redaktion: Astrid Gilles-Bacciu und Dr. Thomas Vollmer

## Neuer REPORT-Herausgeber

**Prof. Dr. Philipp Gonon** wurde zum neuen Mitherausgeber des »REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung« berufen. Er ist Inhaber des Lehrstuhls für Berufsbildung an der Universität Zürich und forscht zur international vergleichenden Bildungspolitik im Bereich der beruflichen, betrieblichen Bildung und Weiterbildung, zur historischen (Berufs-)Bildung sowie zu Qualitätssicherung und Evaluation. Er folgt auf **Prof. Dr. Christiane Schiersmann** (Universität Heidelberg), die ihren Sitz im Herausgebergremium Anfang des Jahres abgegeben hatte.

## Personalia intern

**Christina Müller** und **Dr. Prasad Reddy** sind aus dem Institut ausgeschieden.

**Nicole Brose** arbeitet seit dem 1. Juli 2011 im Programm Inklusion/Lernen im Quartier als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

**Nils Rau** hat seine Ausbildung zum Fachinformatiker erfolgreich beendet und ist vom DIE übernommen worden.

# Stief- Kind Fach- didaktik

## STICHWORT: »STIEF- KIND FACHDIDAKTIK«

Peter Brandt



Dr. Peter Brandt leitet das Daten- und Informationszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: brandt@die-bonn.de

### Literatur

Bohlinger, S. (2011): Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. Eine Skizze zu Geschichte und Systematik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.3, S. 29–32

Plöger, W. (2009): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: Hellekamps, St./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3, Stuttgart

Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–120

Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld

Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel

von Saldern, M. (2010): Fachdidaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 107

Wigger, L. (2004): Didaktik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 244–278

Fachdidaktik erfährt in der Erwachsenenbildung recht wenig Aufmerksamkeit. Sie hat ihren Ort zunächst in der **Lehreraus- und -fortbildung**. Von dort her kann ihre Aufgabe ausgeleuchtet und auf ihre gegenwärtige Situation in der Erwachsenenbildung bezogen werden.

»**Didaktik**« ist ein Lehnwort aus lat. *didactica* und geht auf griech. *didaskaliai* zurück, das seit rund 500 v.Chr. im Sinn von **Lehre** und **Unterricht** belegt ist (vgl. Wigger 2004, S. 248). Didaktik ist seit dem 17. Jahrhundert ein pädagogischer Terminus und hat heute ein breites Bedeutungsfeld rund um eine **Theorie des Lehrens und Lernens in unterrichtlichen Zusammenhängen** (vgl. ebd., S. 244). Dabei wird zwischen einer **Allgemeinen Didaktik** und **speziellen Didaktiken** unterschieden, die sich nach Adressatengruppen, Handlungsfeldern oder nach »Themen und Inhalte(n)« unterscheiden, »die durch Wissenschaften, Schulfächer und gesellschaftliche Aufgaben bestimmt werden« (ebd.).

»**Fachdidaktik**« ist eine dieser themen- und inhaltsbezogenen speziellen Didaktiken und steht im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Disziplin und Schulfach. In ihr müssen sich die übergreifenden Aussagen der Allgemeinen Didaktik empirisch bewähren (vgl. Plöger 2009, S. 438).

Die **fachdidaktische Ausbildung** soll kompetent machen für »die Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen fachbezogenen Lernens und Lehrens«, für »theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht« und für »die Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten und Curricula« (Terhart 2000, S. 102).

Fachdidaktik ist, obschon nicht »nur der verlängerte Arm der zugehörigen Fachwissenschaft«, noch immer »ein **Stiefkind** der Lehrerbildung« (Plöger 2009, S. 441). Eines der Probleme ist die »behauptete Korrespondenz von Unterrichtsfächern und fachwissenschaftlichen Disziplinen« (ebd., S. 442), die nicht einmal für den Schulbereich durchzuhalten ist. Um wie viel schwieriger ist Fachdidaktik erwachsenenpädagogisch zu fassen, wo doch hier häufig keine »Fächer« unterrichtet werden? In der Erwachsenenbildung hat sich überall da eine Fachlehre herausbilden können, wo die Praxis recht gut mit der schulischen Fächerlogik

in Übereinstimmung zu bringen ist: im **Sprachenunterricht**, beim **religiösen Lernen** oder in den Feldern der **politischen** und **kulturellen Bildung**. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand zu verdanken, dass in diesen Feldern auch am ehesten ausgebildete Fachlehrer/innen am Werke sind, Sprachenlehrer, religionspädagogisch ausgebildetes Personal oder Fachleute für Politik- und Kunstvermittlung. In begrenztem Umfang und bezogen auf diese Teilbereiche existieren auch **wissenschaftliche Diskurse** über spezielle Didaktiken in der Erwachsenenbildung (vgl. z.B. die Beiträge zur Lehrforschung in Nussl 2006). **Universitäre Fachdidaktiklehre** für außerschulische Vermittlungsprozesse ist selten (z.B.: Deutsch als Fremdsprache).

Gegenwärtig zeichnet sich ab, dass die Gliederung der Angebote allgemeiner Erwachsenenbildung in **Fachbereiche** in Auflösung begriffen ist – dafür spricht die immer größere Schwierigkeit von Programmplanern in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen, ihre Angebote der klassischen Fachbereichssystematik zuzuordnen.

Ein zweiter Problemkreis entsteht durch die **Kompetenzorientierung**. Eine wissens- oder wissenschaftsorientierte Fachdidaktik gerät umso mehr in die Defensive, je weniger die »Sache« Sache der Erwachsenenbildung ist und je stärker man sich auf den Erwerb von Schlüssel- und Querschnittskompetenzen fokussiert.

Eine weitere Schwächung des Fachdidaktischen ergibt sich schließlich aus der erwachsenenpädagogischen **Ausbildungspraxis**. Die immer beliebter werdenden universitären Ausbildungswege der Erwachsenenbildung sind als Querschnittsangebote angelegt, die das Handwerkszeug des professionellen Erwachsenenpädagogen unabhängig vom konkreten Lerngegenstand vermitteln. Dies ist dem Prinzip der Teilnehmerorientierung geschuldet und als Gegensteuerung zur reinen Fachwissensvermittlung durchaus angemessen.

Wenn wir aber davon ausgehen, dass es **gegenstandsspezifische Kompetenzen** gibt und dass eine Rückkehr der **Wissensdimension** in die Erwachsenenbildung am Horizont naht (vgl. klassisch Nolda 2001; Bohlinger 2011; Habermas S. 26 in diesem Heft), ist die **Krise** der Fachdidaktik eine, die der Erwachsenenbildung ernste Fragen stellt: Wer sorgt für die Auswahl von Inhalten? Wer klärt die spezifischen Vermittlungswege von fachlichen Begriffen, Prinzipien und Ergebnissen? Wer entwickelt gegenstandsspezifische Methoden und Medien (vgl. von Saldern 2010, S. 107)?

Eine erwachsenenpädagogische Fachdidaktik ist überall da plausibel, wo es ihr gelingt, praktisch relevant zwischen Teilnehmerinteressen auf der einen Seite und den Vermittlungsanforderungen der Sache auf der anderen Seite zu reflektieren. Ihr Fokus könnten, kompetenzorientiert gewendet, die jeweils **sachgebietsspezifisch zu vermittelnden Kompetenzen und Kompetenzstandards** sein.

## Literatur zum Thema

Ahrens, R. (Hg.) (2005): **Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts**. Heidelberg

Arnold, R. (2011): **Assisted Learning (Elektronische Ressource)**: A Workbook. Landau

Bruchhäuser, H.-P./Lonzig, A. (Hg.) (2010): **Beiträge zur beruflichen Didaktik und Bildungstheorie**. Magdeburg

Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B. (1998): **Medien in der Weiterbildung**. Weinheim

Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hg.) (2011): **Handbuch der Erziehungswissenschaft**. Bd 4: Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Paderborn

Furrer, H. (2009): **Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik**. Bern

Jahnke, I./Wildt, J. (2011): **Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik**. Bielefeld

Kaiser, A. (1985): **Sinn und Situation**. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Kremb, K. (2010): **Kompaktwissen Politikdidaktik**. Kategorien, Konzeptionen, Kompetenzen. Schwalbach/Ts.

Maaser, M./Walther, G. (Hg.) (2011): **Bildung**. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart

Nussl, E. (Hg.) (2005): **Didaktik**, Themenschwerpunkt REPORT, H. 3, Bielefeld

Roche, J.-M. (2008): **Handbuch Mediendidaktik**. Deutsch als Fremdsprache. München

Sander, W. (Hg.) (1993): **Konzepte der Politikdidaktik**. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover

Schiele, S. (Hg.) (2004): **Politische Mündigkeit**. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Wolff, A. (Hg.) (1996): **Autonomes Lernen**. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt, Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich. Regensburg

Zumbach, J./Maresch, G. (2010): **Aktuelle Entwicklungen in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung**. Ansätze und Beispiele aus Informatik und Biologie. In: dies. (Hg.): Aktuelle Entwicklungen in der Didaktik der Naturwissenschaften. Innsbruck, S. 9–12

Mit Lutz-Helmut Schön im Gespräch über  
fachdidaktische Perspektiven des lebenslangen Lernens

## »DER FACHDIDAKTIKER MUSS FACHÜBERGREIFEND DENKEN«

**DIE:** Herr Schön, wozu braucht ein Erwachsenenbildner »Fachdidaktik«?

**Schön:** Bei allen Lernprozessen, das gilt für die Schule ebenso wie für die Erwachsenenbildung, muss man sich entscheiden, was man aus der Fülle des Materials rüberbringen will. Man muss eine begründete Inhaltsauswahl treffen und dann überlegen, auf welche Weise man diesen Inhalt adressatengerecht vermitteln kann. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass jeder Lernprozess stark von der sozialen Situation abhängt, in der gerade gelernt wird, z.B. vom Alter der Lernenden oder der Teilnahmemotivation. Dies sind in etwa die Hauptfacetten des fachdidaktischen Denkens.

**DIE:** In der Lehrerbildung kommt der Fachdidaktik eine zentrale Rolle zu. Gibt es Ansätze einer Weiterentwicklung der schulischen Fachdidaktik, wie sie z.B. in den Universitäten gelehrt wird, hin zu einer Fachdidaktik, die das Lernen erwachsener Menschen stärker berücksichtigt?

**Schön:** Fachdidaktische Überlegungen, die explizit Erwachsenenbildung thematisieren, sind mir nicht bekannt. Allerdings beschäftigt sich die Hochschuldidaktik natürlich mit der von Ihnen aufgeworfenen Frage. Es gibt einige Kollegen, die auf fachlich sehr hohem Niveau an Seminarstrukturen und Lernarrangements arbeiten, die berücksichtigen, wen man vor sich hat. Und das sind an den Universitäten ja in erster Linie Erwachsene. Natürlich wird beispielsweise geschaut, ob man es noch mit Anfängern, denen man basale Grundkenntnisse vermitteln muss, oder mit höheren Semestern oder sogar mit Doktoranden zu tun hat. Hier in der



**Prof. Dr. Lutz-Helmut Schön** ist Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik, Professor für Physikdidaktik und Wissenschaftlicher Direktor der Humboldt Graduate School in Berlin. Seine Ziele sind die Förderung der Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, in Berliner Schulen und die Verbesserung der Lehrerbildung an der Humboldt Universität. Er ist Begründer zahlreicher Bildungsprojekte, wie das »Schülerlabor Unilab«, das »Humboldt-ProMint-Kolleg« oder der Wissenschaftstruck »Humboldt Bayer Mobil«, die Schülern und Erwachsenen neue Lernformen an interessanten Lernorten ermöglichen. Das Gespräch über fachdidaktische Perspektiven des Lehrens und Lernens führte **Dr. Thomas Vollmer (DIE)**.

Humboldt Graduate School erhalten die Doktoranden das Angebot – neben der Arbeit an ihrer Dissertation –, hochschuldidaktische Grundkenntnisse zu erwerben. Es gibt, wenn man so will, also sehr wohl »Erwachsenenbil-

dung« im Bereich der Hochschullehre. Dennoch glaube ich, dass durchaus Unterschiede zwischen Schülern und lernenden Erwachsenen existieren. Ein Schüler hat einen ganz eigenen Rhythmus und ein durch die Schule geformtes Rollenverhalten, in das er gedrängt wird. Die fachdidaktisch relevanten Unterschiede zwischen Schülern und lernenden Erwachsenen müsste man aber in der Tat noch genauer als bisher geschehen erforschen.

**DIE:** Wie verschwimmen derzeit Fachgrenzen in der didaktischen Diskussion?

**Schön:** Die Fachdidaktik bemüht sich, gerade in die Fachausbildung fachübergreifende Inhalte hineinzubringen. In der Fachdidaktik ist uns sehr klar, dass wir die Inhalte kontextualisiert anbieten müssen. Das heißt, dass man sich z.B. in der Physik nicht einfach auf komplizierte Gleichungen und theoretische Abstraktionen zurückzieht, sondern dass man eine alltägliche Situation als Ausgangspunkt nimmt. Beispielsweise könnte man das Thema Sport nennen. Beim Sport, egal ob Turmspringen oder Fußball, weiß man, dass man spezielle »Bewegungen« braucht, insbesondere Drehbewegungen. Also könnte man

---

### Alltägliche Situationen als Ausgangspunkt des Lernens

---

Drehbewegung am Beispiel des Sports untersuchen. Und dann versuchen wir natürlich auch, genauer hinzuschauen, was eigentlich die entsprechenden Sportdidaktiker machen und was wir in der Physik daraus wiederum lernen können. Auf diese Weise geben wir als

Fachdidaktiker wieder Impulse in unser eigenes Fach zurück. Dabei kombinieren wir unsere inhaltlichen Überlegungen mit fachübergreifenden Aspekten. Der Fachdidaktiker muss schon fachübergreifend denken.

---

»Kognitive Konflikte als  
Lernanlass«

---

**DIE:** *Erwachsenenbildner legen ein besonderes Augenmerk auf die Teilnehmerorientierung. Gibt es in der Fachdidaktik Ansätze, die das Interesse der Teilnehmer mit den fachlichen Vermittlungsanforderungen ausbalancieren?*

**Schön:** Man muss sich immer fragen, welche Interessen die Lernenden in den Unterricht mitbringen. Es müssen zu Beginn einer Lerneinheit nicht unbedingt streng fachspezifische Fragen sein; genauso gut kann man Alltagsgegenstände oder Alltagssituationen thematisieren. Wenn die Lernenden bereits Kenntnisse aus der Tagespresse oder aus dem Fernsehen mitbringen, so sollte man das berücksichtigen. Wenn sich Fehlvorstellungen entwickelt haben, so muss man darauf eingehen. Eine Möglichkeit besteht dann darin, einen »kognitiven Konflikt« zu erzeugen, um ein Weiterdenken des Lernenden zu ermöglichen. Die Kenntnis der Vorkenntnisse und Lerninteressen, die sich oft aus den Alltagsproblemen der Lernenden entwickeln, sind für den Lernerfolg überaus wichtig.

**DIE:** *Sie haben jetzt indirekt auch eine Antwort gegeben auf den »Zwischenruf« in diesem Heft (S. 25). Dort vertritt Prof. Dr. Horst Siebert die Ansicht, dass eine ausschließlich auf die Sache eingeeengte Fachdidaktik nicht mehr zeitgemäß ist, weil sie an den »Problemen des Alltags und dem Interesse an einer sinnvollen Lebensgestaltung« vorbeizugehen drohe ...*

**Schön:** Ja, dann wäre die Fachdidaktik in der Tat nicht mehr zeitgemäß. Aber so gehen wir als Fachdidaktiker ja auch nicht vor. Der Fachdidaktik ist sehr daran gelegen, gerade die All-

tagsbezüge mit dem Fachlichen eng zu verbinden.

**DIE:** *In der Erwachsenenbildung kann eigentlich nur dort eine Art Fachlehre ausgemacht werden, wo die Praxis einigermaßen mit der schulischen Fächerlogik in Übereinstimmung zu bringen ist: z.B. im Falle von Sprachkursen oder religiöser Bildungsarbeit. Was mache ich, wenn ich außerhalb dieser Bereiche tätig bin und z.B. ein Seminar »creative writing« anbieten möchte, aber eigentlich keine speziellen unterrichtskundlichen Grundlagen habe?*

**Schön:** In der fachdidaktischen Literatur wird dem Lehrerverhalten ein sehr großer Stellenwert zugewiesen. Und das gilt fast fachübergreifend – egal ob es sich um »creative writing«, einen Mal- oder einen Physikkurs handelt. Als Lehrender muss ich mein Verhalten stets reflektieren und mir Fragen wie »Wie gehe ich als Lehrer mit Fragen der Lernenden um?« oder »Wie trete ich als Person vor die Lernenden?« stellen. Das Lehrverhalten ist fachdidaktisch ganz entscheidend, denn es wirkt auf das Interesse und die Aufmerksamkeit und somit auch auf die Lernleistung zurück – das zeigen auch alle verfügbaren empirischen Untersuchungen. Zweitens sind die Vorkenntnisse der Lernenden natürlich ausschlaggebend. Wenn ich diese beiden Grundsätze berücksichtige, bin ich auf dem richtigen Weg.

---

»Der dritte Pädagoge ist der  
Raum«

---

**DIE:** *Also könnte man sagen, dass es eine wesentliche Funktion der Fachdidaktik ist, die geeigneten Lerngelegenheiten und -anlässe bereitzustellen. Was denkt die Fachdidaktik in diesem Zusammenhang über den Lernort?*

**Schön:** Der Lernort ist für die Fachdidaktik außerordentlich wichtig. Es gibt einen Spruch: »Der dritte Pädagoge ist der Raum«. Wenn ein Klassen- oder Vorlesungsraum nicht ansprechend und motivierend ist, dann ist es eben schwierig, dort zu lernen.

**DIE:** *Didaktische Modelle scheinen sich immer ähnlicher und immer unabhängiger vom Gegenstand zu entwickeln. Erschwert das die Legitimation der Fachdidaktik?*

**Schön:** Gerade die Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik ist ein Ausdruck dafür, dass sich Fachdidaktiker über die Fachgrenzen hinweg viel zu sagen haben. Es gibt seit ungefähr zehn Jahren diese Bemühung, mehr miteinander zu reden. Es ist doch erstaunlich, dass jetzt Religionspädagogen mit Physikern die Voraussetzungen guten Unterrichts debattieren und auch bemerken, dass es eine Vielzahl an Überlegungen gibt, die uns fächerübergreifend verbinden.

**DIE:** *Aber wie grenzen Sie sich dann von der allgemeinen Didaktik ab, wenn Sie sich auf fächerübergreifende Fragen konzentrieren?*

**Schön:** Wenn es ganz konkret um die Überlegung geht, wie ein Lernarrangement auszusehen hat, dann muss das Fachspezifische reinkommen.

---

Das Fachspezifische ist  
unverzichtbar

---

Ich bin der Meinung, dass eine allgemeine, gegenstandslose Didaktik eher eine Art Bildungshintergrund oder Ähnliches wäre. Aber es geht beim Lernen oder Vermitteln immer um einen Gegenstand, und der prägt die Art und Weise, was und wie man etwas lernt oder vermittelt. Selbst Physik und Mathematik, die einander so ähneln, sind in gewisser Weise völlig verschieden. Mathematik ist eher eine Überlegung im geistigen Raum, und Physik analysiert den materiellen Gegenstand. Das prägt den Unterricht und macht ihn unterschiedlich. Deshalb brauchen wir unbedingt Fachdidaktik.

**DIE:** *Die Erwachsenenbildung behandelt die Fachdidaktik zum Teil eher »stiefkindlich«. Ich habe Sie aber so verstanden, dass von einer Schwä-*

*chung der Fachdidaktik außerhalb der Erwachsenenbildung nicht die Rede sein kann?*

**Schön:** Eine Schwächung der Fachdidaktik ist nicht auszumachen. Selbst an der Technischen Universität München, die in fachdidaktischer Hinsicht bisher eher konservativ aufgestellt war, wurde jüngst eine School of Education aufgebaut. Dort gibt es sogar für jedes Fach voll ausgebaute Lehrstühle für Fachdidaktik: Zurzeit boomt die Fachdidaktik! Man kann hingegen feststellen, dass die allgemeine Didaktik zurückgeht und jetzt hier in Berlin durch empirische pädagogische Forschung ersetzt wird. Ich kann eigentlich in Berlin nicht mehr sagen, dass wir so etwas wie einen allgemeinen Didaktiker hätten.

---

### »Kompetenz der Erkenntnisgewinnung«

---

**DIE:** Was bedeutet dann der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung für die Fachdidaktik?

**Schön:** Die Wende von der Input- hin zur Outputorientierung ist auch für uns grundlegend. Man fragt jetzt: »Was kann der Lernende denn wirklich?«. Meines Erachtens ist der kompetente Umgang mit Fachwissen entscheidend. Es geht nie um ein vorhandenes Wissen, sondern vielmehr darum, mit dem Wissen kreativ und problemorientiert umgehen zu können. Mit anderen Worten: Es geht um eigenständiges Denken, also vor allen Dingen um Problemlösekompetenzen. Im Physikunterricht können Lernende beispielsweise etwas über verschiedene physikalische Modelle, ihre Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen erfahren. Die Lektion ist aber erst dann vollständig begriffen, wenn man für neue Probleme auch neue Modelle entwickelt und Lösungen aufzeigt.

**DIE:** Ihnen geht es also auch darum, dass die Menschen »lernen zu lernen«? Es geht Ihnen, mit anderen Worten, um die Vermittlung von Lernkompetenzen, die z.B. das lebenslange Lernen unterstützen?

**Schön:** Ja, es geht vor allem um die Kompetenz der Erkenntnisgewinnung. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, sich selber auf Basis dessen, was sie schon gelernt haben, weitere Erkenntnisse anzueignen. Zugleich geht es darum, die geeigneten Methoden zu entwickeln, wie man weitere Erkenntnisse gewinnt.

---

### »Das Lernen hört nicht in der zehnten Klasse auf«

---

Lebenslanges Lernen ist damit bei uns ein Thema. Das Lernen hört ja nicht in der zehnten Klasse auf – nach dem Motto »Jetzt hast du so und so viele Formeln gelernt, und das war es dann«. Vielmehr ist es doch wichtig, dass man sich später mit Informationsangeboten – sei es aus der wissenschaftlichen Fachliteratur oder »nur« aus Tagespresse oder Fernsehen – kritisch auseinandersetzen kann. Hierfür benötigt man die richtigen Erkenntnismethoden. Außerdem muss man sein Wissen auch »transformieren« können. Es ist z.B. eine grundlegende wissenschaftliche Kompetenz, wenn man einen Text in eine Graphik oder eine mündliche in eine schriftliche Aussage bringen kann. Die höchste Kompetenzstufe ist dann erreicht, wenn derartige Prozesse nicht nur selbstständig durchgeführt, sondern auch anderen vermittelt werden können.

**DIE:** In der Erwachsenenbildung wird dem »selbstgesteuerten Lernen« besondere Aufmerksamkeit zuteil. Es gibt da ein schönes Bonmot von Horst Siebert: »Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar«. Wie kann man mit einer derartigen These fachdidaktisch umgehen?

**Schön:** Für alle fachdidaktischen Überlegungen ist der moderate Konstruktivismus die Leittheorie. Wir gehen davon aus, dass es der Schüler ist, der die eigentliche Lernleistung erbringt. Lehrende können nur Situationen bereitstellen, in die wir die Schüler versetzen – und die Schüler müssen dann im Lernprozess eine Konstruktionsleis-

tung erbringen. Das gilt sicher noch extremer für die Erwachsenenbildung. In der Fachdidaktik gehen wir grundsätzlich davon aus, dass es keinen »Nürnberger Trichter« gibt, also dass wir nicht einfach etwas in die Köpfe hineinreden und der Schüler dies dann auch richtig versteht. Der Schüler selber muss es begreifen und erlernen.

---

### Informelles Lernen

---

**DIE:** Welche Rolle spielen informelle Lernprozesse in der Fachdidaktik?

**Schön:** Auch hier würde ich auf die Voraussetzungen des Lernenden verweisen. Wer beispielsweise in der Nähe eines Kernkraftwerkes wohnt, hat sich sicher schon einmal irgendwie mit dem Thema Kernschmelze oder Energiegewinnung beschäftigt. Auf so etwas kann dann ein Physiklehrer durchaus eingehen. Es ist fachdidaktisch egal, auf welchem Weg oder wo Vorkenntnisse erworben wurden – Hauptsache, diese werden in der Konzeption von Lehrheiten berücksichtigt.

**DIE:** Herr Schön, zum Abschluss unseres Gesprächs: Welches ist Ihre fachdidaktische Botschaft für die Erwachsenenbildung?

**Schön:** Mein Wunsch wäre es natürlich, dass die Erwachsenenbildung den einen oder anderen Impuls der Fachdidaktik aufgreift. Umgekehrt würde ich als Fachdidaktiker gerne mehr darüber lernen, was Sie in der Erwachsenenbildung erforschen. Den erwachsenen Lernenden würde ich gerne besser verstehen. Da sollten wir in Kontakt kommen.

**DIE:** Dann lassen Sie uns in Verbindung bleiben. Herzlichen Dank für das aufschlussreiche Gespräch.

# VON DER FACHDIDAKTIK ZUR TRANSDISZIPLINÄREN DIDAKTIK?

Horst Siebert

Auf die Frage, ob die Bedeutung der Fachdidaktik in der Erwachsenenbildung unter- oder überschätzt wird, lässt sich wohl kaum eine abschließende Antwort finden. Niemand bestreitet, dass wissenschaftliches Wissen unseren beruflichen Alltag, aber auch unsere Ernährung, Gesundheit, Erziehung, Kommunikation, die Ökologie beeinflusst. Dennoch reicht es nicht aus, lediglich eine »Popularisierung der Wissenschaft« zu fordern. Eine wissenschaftliche Halbbildung begünstigt oft voreilige Pauschalurteile. Charakteristisch für die derzeitige wissenschaftliche Entwicklung sind Spezialisierung und Interdisziplinarität. Von Ausnahmen abgesehen finden Erkenntnisfortschritte in den Grenzbereichen mehrerer Disziplinen statt – man denke nur an Forschungen zum Klimawandel, zur Energiepolitik, zur Globalisierung, zur Gewalttätigkeit, zur Migration.

## Auch außerwissenschaftliche Erfahrungen sind wertvoll

Zukunftsweisende Perspektiven sind nicht nur interdisziplinär, sondern auch transdisziplinär. Das heißt, es geht nicht nur um eine Kombination traditioneller Disziplinen, sondern auch um eine Vernetzung empirischer Prinzipien mit außerwissenschaftlichen Erfahrungen, z.B. mit Spiritualität, Intuition, implizitem Wissen, ja sogar mit »gesundem Menschenverstand«. Transdisziplinäre Zugänge zu Themen wie Naturschutz, Nachhaltigkeit, Erziehung ermöglichen eine »Verschränkung der Blicke«. Eine humane Gesellschaft ist nicht nur von Forschungsergebnissen abhängig, sondern auch von Toleranz, Empathie und Offenheit für Fremdes.

Transdisziplinarität macht disziplinäres Fachwissen nicht überflüssig, ordnet es aber in lebensdienliche Kontexte ein, denn es berücksichtigt zugleich das Nichtwissen, die Nebenwirkungen und die Erkenntnisgrenzen. Transdisziplinäres Denken löst nicht alle Probleme, erleichtert aber einen verantwortlichen Umgang mit der wachsenden Ungewissheit und Unübersichtlichkeit. Moderne Bildung erfordert ein transdisziplinäres Wissen, wozu auch ein kritischer Umgang mit wissenschaftlichen Gutachten gehört.

Verpönt sind in herkömmlichen wissenschaftlichen Diskursen Ich-Aussagen, Affektlogiken, narrative Schilderungen, Metaphern. Diese subjektiven Zugänge zur Wirklichkeit sind aber maßgebend für lebensweltbezogenes Erfahrungslernen in der Erwachsenenbildung. Übrigens werden Metaphern neuerdings vor allem in den Grenzbereichen von Natur- und Geisteswissenschaften verwendet, also dort, wo ein quantifizierendes Wissen sich als unzulänglich erweist. Ein Beispiel ist die Neuropsychologie, also die Verbindung von Neurobiologie und Psychologie. Neben der neurowissenschaftlichen Fachterminologie sind es bildhafte Metaphern, die die Aktivitäten unseres Gehirns erhellen. Man denke an Bilder wie »Gedächtnisspuren«, »neuronale Netzwerke«, »Verdrahtung«, »Ausschüttung« von Neurotransmittern, das »Feuern« der Nervenzellen, »Spiegel-Neuronen«. Nicht selten erleichtern solche Metaphern den Zugang der »Laien« zu den Wissenschaften.

Die konstruktivistische Didaktik betont die Subjektivität der Konstruktion von Wirklichkeit. Der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart kritisiert diesen Konstruktivismus aus schulpädagogi-

scher Sicht. Er betont den »Anspruch der Sache«, also den Vorrang der Unterrichtsfächer: »Die Sache der Schule ist die Sache« (Terhart 1999, S. 642). Diese Formel gilt für die Erwachsenenbildung nur bedingt. Die »Sache« der Erwachsenenbildung lässt sich nicht aus den klassischen Unterrichtsfächern ableiten, sondern nur aus Problemen des Alltags und dem Interesse an einer sinnvollen Lebensgestaltung. Zum Erwerb entsprechender Kompetenzen reicht ein bloßer »Transfer« wissenschaftlichen Fachwissens nicht aus. Lebenswichtig ist eine »Transformation« dieses Wissens.

## Ganzheitliches Denken gefragt

Man mag einwenden, dass ein solcher Anspruch des ganzheitlichen Denkens nicht neu ist. Das stimmt. Außerdem lässt sich der Anspruch einer integrativen Didaktik leichter formulieren als realisieren. Aber die Didaktikgeschichte der Erwachsenenbildung beinhaltet viele anregende Beispiele für eine Verknüpfung von Wissenschaftswissen und Alltagswissen, z.B. exemplarisches Lernen, Erfahrungslernen, Zukunftswerkstätten, Projektlernen. Aus konstruktivistischer Sicht ist die Fachdidaktik in der Erwachsenenbildung – von Ausnahmen abgesehen – also nicht mehr zeitgemäß. Wir benötigen vielmehr eine transdisziplinäre, lebensweltorientierte Didaktik.

## Literatur

Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 629ff.

Siebert, H. (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld



Prof. Dr. Horst Siebert war seit 1970 Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover und wurde 2008 emeritiert.

Kontakt: horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de

Das Gelingen guter Lehre entscheidet sich im gemeinsamen Bemühen um das Verstehen der Inhalte

# INHALTSORIENTIERUNG IN DER LEHRE

**Erik Haberzeth**

Fachdidaktik hat die Aufgabe, dem Lernenden konkrete Inhalte sachgerecht nahezubringen. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung ist es dagegen häufig eine Sache der Lehrenden selbst, die Inhalte von Lehrangeboten zu bestimmen: Sie sind es letztlich, die das Angebot machen. Wissenschaftlich begründete, allgemein verbindliche Curricula gibt es – mit Ausnahme etwa der Programmbereiche Sprachen an den Volkshochschulen – kaum. Die Vernachlässigung der Inhaltsfrage in der Disziplin Erwachsenenbildung geht einher mit einer Unsicherheit der Lehrenden über den Status der Sache im Lehr-/Lernprozess. Der Beitrag geht der Frage nach, warum die Orientierung an den Inhalten die *conditio sine qua non* gelingender Lehre ist und welche Chance hierbei in der Entwicklung von erwachsenenpädagogischen Fachdidaktiken liegen kann.

Curriculare Offenheit bietet den Vorteil, flexibel und rasch auf neue gesellschaftliche, betriebliche und individuelle Bedarfe reagieren zu können. Weil aber wissenschaftliche und professionelle Standards fehlen, drohen gleichzeitig Qualitätsprobleme, denn die Inhaltsbestimmung bleibt so dem lediglich individuellen Entscheidungshorizont einzelner Lehrender verhaftet (vgl. Dewe 1986). Die Auswahl von Inhalten ist ein schwer durchschaubarer Prozess. Auf ihn wirken vielfältige Faktoren ein: gesellschaftliche Modewellen, (berufs-)biographische Bedingungen aufseiten der Lehrenden oder institutionelle Einflüsse seitens der Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es ist kaum bekannt, wie Lehrende mit dem Inhaltsproblem umgehen, woher sie welches Wissen beziehen, welchen Kriterien sie bei der Auswahl folgen und wie sie die Inhalte vermitteln. Die Inhaltlichkeit von Lehre ist der kritischen Reflexion und gemeinsamen Diskussion von Wissenschaft und Praxis weitestgehend entzogen (vgl. Forneck 2004; Nolda 2001). In der sich in der Erwach-

senenbildung etablierenden empirischen Lehrforschung (vgl. Nolda 2011) spielen Analysen der Inhaltlichkeit kaum eine Rolle.

## Fachdidaktik wird vernachlässigt

Ebenso ist empirisch kaum geklärt, inwiefern Lehrende didaktisches und insbesondere fachdidaktisches Wissen tatsächlich nutzen, welches ihnen bei der inhaltsbezogenen Planung und Durchführung von Lehrangeboten behilflich sein könnte. Dass diese Wissensbestände zumindest nicht systematisch genutzt werden, dafür sprechen unter anderem die folgenden Beobachtungen:

Priorität haben in der Erwachsenenbildungswissenschaft schon seit längerem Themen wie Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung, Organisationsentwicklung, Biographie und Lernen. Fragen der Inhaltlichkeit von Lehre werden in der Disziplin vernachlässigt, und so kann sie kaum fachbezogene, wissenschaft-

lich begründete Reflexionen bieten, auf die die praktisch Tätigen zurückgreifen könnten (vgl. Nolda 2001). Allenfalls werden grobe inhaltliche Bereiche der Erwachsenenbildung behandelt wie Gesundheit, Technik oder Politik (z.B. Tippelt/von Hippel 2010). Nötig wäre aber eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten zu Themenbereichen, die begründete Entscheidungen für relevante und weniger relevante Inhalte erlauben. Ob etwa beim Seminarthema »Lernen« die (veraltete) Theorie der Hemisphärenspezialisierung bearbeitet werden müsste oder ob sich das Thema anders sinnvoller und begründeter erschließen ließe, bliebe so nicht einzelnen Lehrenden überlassen.

In den grundständigen bildungswissenschaftlichen Studiengängen spielen Fächer (Englisch, Wirtschaft, Religion etc.) und eine darauf bezogene fachdidaktische Ausbildung kaum eine Rolle. Eine Ausnahme bildet z.B. der Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft/Lebenslanges Lernen an der PH Ludwigsburg, in dem das Studium eines Fachs verpflichtend vorgeschrieben ist. Zukünftige Absolventen der Erwachsenenbildung münden also zumeist ohne ausgeprägte wissenschaftliche Kenntnisse in einem Fach und dazu gehörige fachdidaktische Ausbildung in das berufliche Handlungsfeld ein.

Selbst bei einer fachbezogenen und -didaktischen Aus- oder Weiterbildung stellt sich das Problem des Transfers wissenschaftlichen Wissens – bspw. fachdidaktischer Ansätze – in das berufliche Handeln von Lehrenden. Der Transfer von Wissen ist höchst unsicher, und beide Wissenssysteme bleiben oft voneinander getrennt (vgl. Altrichter u.a. 2005).

Hinzu kommt, dass wissenschaftliches Wissen auf besondere Bedingungen im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung trifft: Lehre wird dort überwiegend von nebenberuflichen, zum Teil pädagogisch wenig qualifizierten Lehrkräften durchgeführt, die oft die bildungswis-

senschaftliche Forschung nicht kennen oder nicht in der Lage sind, sie produktiv zu rezipieren (vgl. Siebert 2004). Eine Ausnahme bildet der Sprachenbereich: Hier gibt es fundierte, fachdidaktische Wissensbestände und fachdidaktisch ausgebildetes Personal.

Das Feld der Erwachsenenbildung ist sehr vielfältig. In ihren verschiedenen Kontexten existieren unterschiedliche Vorstellungen einer kompetenten Lehrkraft (vgl. Schrader 2010, S. 34). In Kirchen, Gewerkschaften, Weiterbildungsunternehmen etc. gibt es unterschiedliche institutionelle Regeln und Ressourcen, welche didaktisches Handeln generell und die Inhaltlichkeit speziell beeinflussen. Daher ist die Entwicklung und Durchsetzung einer inhaltlich konkretisierten, wissenschaftlich begründeten Vorstellung von professionellem Lehrhandeln schwierig.

### »Verstehen von Inhalten als Kernproblem didaktischen Handelns«

An diesen Bedingungen einer fachdidaktischen Professionalisierung der Lehrenden wird sich auch in der näheren Zukunft kaum etwas ändern. Die wichtigen Initiativen zu einer Professionalisierung des Lehrpersonals, gerade wenn sie eher von einem Top-down-Ansatz getragen sind (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009), prallen an den Bedingungen des Handlungsfelds weitestgehend ab. Angesichts der Bedeutsamkeit der Inhaltsdimension sind gleichwohl Strategien zu überdenken und zu entwickeln, wie die Reflexion der Inhaltlichkeit von Lehre wieder gestärkt werden kann. Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann hierzu eine zumindest doppelte Vergewisserung liefern: einerseits in theoretischer Hinsicht, dass die Vermittlung eines Verstehens von Inhalten das Kernproblem didaktischen Handelns ist (vgl. Gruschka 2002), andererseits durch empirische Forschung darüber, wie Lehrende real mit dem Inhaltsproblem umgehen. Die Erkenntnis von Letzterem

lässt im Grunde erst sinnvoll Empfehlungen diskutieren, wie der Umgang mit dem Inhaltsproblem angemessen gestaltet und im Rahmen von Aus- und Weiterbildung des Personals professionalisiert werden kann.

### Didaktik als Unterstützung einer »doppelseitigen Erschließung«

Theoretisch gefasst lässt sich der Kern didaktischen Handelns als eine Vermittlungsaufgabe begreifen. Lehrende vermitteln demnach zwischen Inhalt und Lernenden unter dem Anspruch, ein erweitertes individuelles Verstehen von signifikanten Wissensbeständen zu ermöglichen. Vermittlung meint damit nicht – wie es mit dem Begriff meist assoziiert wird – eine Übertragung oder Weitergabe von Wissen. Vielmehr kommt den Lehrenden eine Mittlerfunktion zu: Sie sind mit Themen befasst, von denen ihre Adressaten durch eine erhebliche Distanz getrennt sind (vgl. Stichweh 1994). Neben der Erarbeitung einer konkreten Lösung des Problems, mit dem die Teilnehmenden in den Lehr-/Lernprozess eingetreten sind (z.B. eine zeitgenössische Skulptur verstehen), geht es gerade auch um den Versuch einer dauerhaften Distanzüberbrückung im Verhältnis zum Thema (z.B. Skulpturen interpretieren lernen), welche in der Veränderung der Person besteht (vgl. Stichweh 1994, S. 373). Mit Wolfgang Klafki kann dies als „doppelseitige Erschließung“ (1964, S. 43) verstanden werden: Einerseits geht es um ein Verstehen von Inhalten in ihrer Sachlichkeit, andererseits sollen sich dem Lernenden anhand der kategorialen Inhalte auch allgemeine Einsichten und Erfahrungen erschließen, die weiterführendes Potenzial zur Wissensaneignung haben.

Vermittlung in pädagogischen Zusammenhängen ist – anders etwa als im Unterhaltungs- oder Freizeitbereich – ausdrücklich an die Aufgabe einer Veränderung der Adressaten gebunden, die im dauerhaften Verstehen oder auch

Lernen von Inhalten besteht. Faulstich und Zeuner (2006) nutzen von daher den Begriff Lernvermittlung. Dabei repräsentieren Lehrende ein Thema gegenüber den Lernenden, indem sie ihre Gedanken und Interpretationen der Sache in den Lehr-/Lernprozess einbringen, die den Lernenden ein Begreifen des Themas ermöglichen sollen. Die Lernenden können diesen Interpretationen gedanklich folgen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Vermittlung ist daher nicht vorrangig ein methodisches, sondern ein inhaltliches Problem, eines der von Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu leistenden Auseinandersetzung mit Wissensbeständen.

### »Lehrende sollten primär sich und nicht den Unterricht vorbereiten«

Auf der Grundlage dieser vermittlungstheoretischen Position kann bezogen auf das Lehrhandeln zugespitzt formuliert werden: Lehrende sollten primär sich und nicht den Unterricht vorbereiten (vgl. Schirlbauer 2008, S. 206). Ein fundiertes Wissen um die Sache schafft die beste Voraussetzung, um aufkommende Fragen der Lernenden, die oft durchaus auf wesentliche, kritische Aspekte der Sache stoßen und gerade so zu deren Verstehen führen könnten, erkennen und vor allem produktiv weiterführen zu können (vgl. Gruschka 2011). Im Zentrum steht also ein Primat der Inhalte, professionelles Handeln zeichnet sich in erster Linie durch eine Inhaltsorientierung aus. Petzelt formuliert es deutlich: »Pädagogik kann unter keinen Umständen irgendeine Isolierung ihrer Forderungen von der Struktur des Lehrgutes rechtfertigen« (Petzelt 1964, S. 115). Die Sache hat ihre eigenen Ansprüche, pädagogisch-didaktisches Handeln darf diese nicht verdrängen. Didaktisches Handeln ist demnach sekundär in dem Sinn, dass es seine Legitimation daraus gewinnt, die primäre Erkenntnistätigkeit des Lernenden in Bezug auf eine Sache zu unterstüt-

zen. Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck. Entscheidender Faktor ist dabei ein inhaltlicher, nämlich die Frage, inwiefern es gelingt, mittels Didaktik den Zugang zur Sache zu erleichtern – oder ob die Sache durch didaktisches Handeln eher verstellt wird (vgl. Gruschka 2002).

---

### »Didaktik ist kein Selbstzweck«

---

Die skizzierte Vermittlungstheorie liefert eine explizit bildungswissenschaftliche Perspektive für die Analyse der Frage, wie Lehrende didaktisch handeln und dabei mit dem Inhaltsproblem real umgehen. Erste interpretative empirische Studien zum didaktischen Handeln von Lehrenden insbesondere in der Schule (vgl. Gruschka 2011), aber auch in der Weiterbildung (vgl. Haberzeth 2010) erweisen sich dabei als produktiv. Erkennbar werden nämlich didaktische Handlungsweisen von Lehrenden, die in der Gefahr stehen, ein Verstehen der Sache, um das es eigentlich gehen sollte, zu verzögern, zu behindern oder zu verstellen. Gruschka bezeichnet sie von daher als »didaktische Fehlformen« (2011, S. 86) und unterscheidet für den Schulunterricht Strategien der Verfälschung und Strategien der Entsorgung (vgl. ebd., S. 72).

---

### »Strategien der Inhaltsverdrängung«

---

Es kommt nach Gruschka unter anderem zu (die Bezeichnungen der Strategien sind größtenteils wörtlich aus Gruschka 2011, 72ff. übernommen): *Verfälschung durch Vereinfachung:* Um seine Zugänglichkeit im Unterricht zu sichern, wird der Inhalt so weit vereinfacht, dass am Ende ein extrem verkürztes, oft letztlich falsches Bild entsteht. In der Weiterbildung (vgl. Haberzeth 2010) konnte zum Teil eine Sorglosigkeit der Lehrenden bezüglich des Wahrheitsgehalts des Wissens beobachtet werden (ob wissenschaftlich gültig oder nicht:

»Hauptsache, es funktioniert«) oder ein Stehenbleiben bei den geäußerten Erfahrungen der Lernenden. Zweifelslos ist es wichtig, die Erfahrungen der Lernenden aufzugreifen und mit den Angeboten ihr Alltagsleben zu berühren. Wenn aber Lehre ihre Berechtigung behalten will, müssten diese Erfahrungen der Lernenden mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert und damit überschritten oder erweitert werden können.

*Verfälschung durch Schematisierung:* Der Inhalt wird in ein Schema gebracht, das seinen äußeren Ausdruck oft in einer grafischen Darstellung im Dienste einer abstrahierenden Modellbildung findet. Die Darstellungen können durchaus methodisch beeindrucken, suggerieren sie doch eine einfache Klärung des Inhalts, oft jedoch ohne dies leisten zu können. In der Weiterbildung ist die visuelle und bildliche Darstellbarkeit sogar ein zentrales Auswahlkriterium für Inhalte (vgl. Haberzeth 2010). Entsprechend extensiv genutzt wird bspw. das Wissen der Hirnforschung in seiner populärwissenschaftlichen Aufbereitung (rechte und linke Gehirnhälfte; Speichermodell).

*Verfälschung durch Analogiebildung:* Um die Inhalte verständlich zu machen, werden Metaphern genutzt. Die dabei genutzten Bilder können allerdings schnell schief werden oder den Inhalt sogar verbauen. Oft bleibt auch der Sinn der Metapher im Dunkeln. In einem Weiterbildungskurs nutzte ein Lehrender eine Walnuss als dingliche Metapher für das menschliche Gehirn in der Absicht, den Zugang zum Thema zu erleichtern. Allerdings bleibt völlig unklar, welche sachlichen Zusammenhänge diese Metapher eröffnen soll. der didaktische Kniff gerät zum Zweck einer methodisch abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung (vgl. Haberzeth 2010).

*Inhaltsentsorgung durch Umarbeitung:* Verfremdungen eines Inhalts wie z.B. der Versuch, die Aussagen eines wissenschaftlichen Textes in einem Bild

darzustellen, können einen kreativen Zugang ermöglichen. Gleichzeitig stehen sie aber in der Gefahr, die genaue Lektüre und verständige Arbeit am Text zu behindern. Der Zwang, einem kreativen Zugang als Lernender folgen zu müssen, kann auch Blockaden erzeugen und von der Sache ablenken.

### *Inhaltsentsorgung durch Trivialisierung und Kontrolle:*

In einer gegenüber den Lernenden pessimistischen Grundhaltung (kein Interesse, keine Disziplin etc.) werden Unterrichtsaufgaben vereinfacht bis hin zur Trivialisierung, um die Lernenden zu motivieren und disziplinierend zur Mitarbeit zu bewegen. Eine Mitarbeit kann dann zustande kommen, der Inhalt ist aber lediglich noch Beiwerk. Um ihre Teilnehmenden in einem Seminar zur Mitarbeit zu bewegen (vgl. Haberzeth 2010), nutzte eine Lehrende einen Lern-typtest, von dessen Aussagekraft sie allerdings selbst nicht überzeugt war. Die von ihr inhaltlich eigentlich gewollte Diskussion von Lernpräferenzen und -problemen blieb dann stecken, weil nur noch die Testergebnisse abgeglichen wurden.

*Inhaltsentsorgung durch Präsentation:* Es hat sich verbreitet, dass Lernende Themen selbstständig erarbeiten und dann die Ergebnisse unter Einsatz unterschiedlicher Medien wie Powerpoint oder Flipchart vorstellen sollen. Oft drängt sich dabei das Medium in den Vordergrund, die Aufmerksamkeit konzentriert sich sowohl bei der Vorbereitung der Präsentation als auch bei der Auswertung auf das Technische der Gestaltung und bei der Durchführung auf das Auftreten der Personen. Nicht mehr der Inhalt wird diskutiert oder hinterfragt, sondern vor allem die methodische Performanz.

---

### »Gefahr einer übersteigerten Didaktik«

---

Diese didaktischen Handlungsweisen einer Schematisierung, Analogiebildung

oder Umarbeitung sind – um Missverständnissen vorzubeugen – in keiner Weise grundsätzlich abzulehnen. Sie stehen aber bei einem nicht reflektierten Gebrauch in der Gefahr, zum Selbstzweck zu werden und so die Inhalte und deren Problemgehalte eher zu verdrängen als zugänglicher zu machen.

Das zentrale Problem des Gelingens guter Lehre – darauf weisen die skizzierten empirischen Ergebnisse hin – liegt möglicherweise weniger darin, dass Lehrende didaktisches Wissen zu wenig nutzen, als vielmehr in einer übersteigerten Didaktisierung, in der die Didaktik selbstbezüglich wird und damit den Zugang der Lernenden zur Sache eher erschwert (vgl. Gruschka 2011). Vielleicht hat dazu auch die allseitige Diskussion konstruktivistischer Annahmen beigetragen, die zu einer Unsicherheit über den Status der Sache geführt haben mag. Es kommt in diesem Diskurs auf den Lernenden als Konstrukteur des Wissens an. Die Ansprüche der Sache und darauf bezogene Urteile, die auch falsch und richtig sein können, werden vernachlässigt.

In einer inhaltsorientierten Lehre hingegen kommt es verstärkt darauf an, sensibel gegenüber den Verstehensbemühungen der Lernenden zu sein. Lehrende müssen sich ihres didaktischen Handelns reflexiv bewusst werden, und das heißt auch, sie müssen gegenüber didaktischen Kniffen in Form von Aktivierung und Methodenvielfalt skeptisch sein. Eine Inhaltsorientierung müsste demnach gegenüber den aktuell favorisierten didaktischen Standards von Methodenvielfalt, Handlungsorientierung und Selbststeuerung (wieder) in den Vordergrund gerückt werden.

## Literatur

- Alttrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, H./Harteis, C. (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens. Wiesbaden, S. 119–142
- Dewe, B. (1986): Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis. Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H. 2, S. 283–319
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Aufl. Weinheim
- Forneck, H. J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart
- Haberzeth, E. (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler
- Kade, J./Nolda, S. (2006): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3./4. Aufl. Weinheim.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–120
- Nolda, S. (2011): Ansätze bildungswissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung. Anwendungsgebiete und Methoden. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 13–22
- Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Schirlbauer, A. (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten. In: Mitgutsch, K. u.a. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 197–211

Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 25–68

Siebert, H. (2004): Empirische Forschung und didaktisches Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 15–22

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.

Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden

## Abstract

*Erik Haberzeth plädiert dafür, die Inhaltlichkeit von Lehre wieder zu einem zentralen Fokus didaktischen Handelns zu machen. Das Problem des Gelingens guter Lehre muss ihm zufolge nicht unbedingt darin liegen, dass Lehrende das vorhandene fachdidaktische Wissen zu wenig berücksichtigen würden. Vielmehr sei darauf zu achten, dass die Didaktik nicht selbstbezüglich wird und damit den Weg zu den Inhalten eher verstellt als ebnet. Dies heißt nicht, dass man auf Fachdidaktik grundsätzlich verzichten könnte; allerdings müssen sich Lehrende ihres didaktischen Handelns reflexiv bewusst werden und sich im Lehr-/Lernprozess an der Aufgabe eines gemeinsamen Verstehens der Inhalte orientieren.*



Dr. Erik Haberzeth ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: erik.haberzeth@hu-berlin.de

Fukushima als Thema der  
Naturwissenschafts- und Technikdidaktik

# DIE KATASTROPHE ALS HERAUSFORDERUNG

Peter Rößen

Der 11. März mit Erdbeben, Tsunami und nachfolgender Nuklearkatastrophe hat Japan, die Welt und zuletzt auch die deutsche Energiepolitik erschüttert. Ist damit auch ein prominenter Lerngegenstand im Bereich naturwissenschaftlichen und technischen Lernens auf den Plan gerückt? Man sollte meinen: ja. Schließlich liefert das Thema jede Menge Lebensweltbezug für Jugendliche und Erwachsene, die verstehen möchten, was in Fukushima wirklich passiert (ist) und wie sie dies als Bürger beurteilen sollen. Trotzdem bleibt es im Bereich der fachdidaktischen Diskussion merkwürdig still. Warum das so ist, reflektiert der Autor im Rahmen einer Standortbestimmung der Naturwissenschafts- und Technikdidaktik. Da sich diese von ihrer universitären Bestimmung her zunächst dem unterrichtlichen Geschehen in Schulen widmet, ergeben sich für die Erwachsenenbildung mit dem Beitrag produktive Einblicke in Parallelwelten.

Am 11. März fand im japanischen Kernkraftwerk Fukushima Daiichi eine Nuklearkatastrophe statt. Ausgelöst wurde diese Katastrophe durch ein Erdbeben, ein Naturereignis, das in Japan nicht gerade selten vorkommt. Allerdings hat seine Stärke viele Fachleute überrascht: Ein Erdbeben der Stärke 9.0 im Norden Honshūs hatte niemand für möglich gehalten und damit war in den 1970er Jahren dem Bau der Atomkraftwerke in Fukushima der Weg gebahnt. Andere Forscher, deren Auffassung dabei nicht berücksichtigt wurde, haben auf die Beben von 869, 1611, 1677 und 1896 verwiesen, wovon das von 869 vermutlich ähnlich stark war, wie die Ablagerungen des Tsunami im Landesinneren zeigen. Forscher der Universität Sendai vermuteten daher, dass alle 1000 Jahre ein solch starkes Beben die nördliche Region

von Honshū treffen könnte (vgl. Henry 2011), und damit ist das Beben von 2011 durchaus noch im Rahmen dieser Vorhersage.

Zudem zeigen sich haarsträubende Versäumnisse des Atomkraftwerkbetreibers Tepco und der japanischen staatlichen Stellen. Gab es in Bezug auf die Möglichkeit eines Bebens der Stärke 9 noch unterschiedliche wissenschaftliche Meinungen, so wurde doch durch Sicherheitsexperten die Gebäudeauslegung gegen die Auswirkungen eines Tsunamis einhellig kritisiert. Entsprechende Berichte wurden allerdings unter Verschluss gehalten (vgl. Kuczera u.a. 2011, S. 78). Mit anderen Worten, der Ausfall der elektrischen Schaltstellen und der Notstromaggregate, die dadurch ausfallende Kühlung, Überhitzungen, Freisetzung von Wasserstoff, die Explosionen und die gefürchteten

Kernschmelzen in den Reaktoren 1 bis 3 wurden durch den Betreiber und die staatliche Aufsicht fahrlässig in Kauf genommen.

Das in der Atomtechnik sich Geltung verschaffende staatliche Interesse an einer sicheren Energieversorgung der gesamten Gesellschaft brachte eine merkwürdige Betrachtung der mit der Nutzung der Atomenergie einhergehenden Gefahren mit sich: Sowohl die Gefahr des Super-GAUs als auch die gesundheitlichen Auswirkungen der Kernstrahlung wurden systematisch heruntergespielt.

---

## »Eindrucksvolle Korrektur«

---

Wenige Tage nach der Katastrophe wurde in Deutschland die eindrucksvollste Korrektur der Bewertung des als Restrisiko verniedlichten Risikos der Atomtechnologie vorgenommen. Angela Merkel hat nach dem Desaster in Fukushima nicht abgewartet, ob eine breite Debatte in der Gesellschaft es opportun erscheinen lässt, aus der Atomenergie auszusteigen, sondern das Resultat vorweggenommen und den Rest des Risikos als zu groß bewertet. Aber eine Abschaltung der vorhandenen Anlagen wird auch trotz des neu bewerteten Risikos noch zehn Jahre auf sich warten lassen.

In der spürbaren Erleichterung über den Ausstieg aus der Atomkraft richten sich die Hoffnungen auf die regenerative Energietechnik, die damit den Status eines Heilsbringers erhält. Damit droht die Gefahr, dieser Technik und ihrem Gebrauch unkritisch gegenüberzutreten. Auch hier gibt es eine Gemengelage verschiedener Interessen. Solaranlagen, Hochspannungsleitungen und Pumpspeicherkraftwerke sind für viele ein ökonomisches Mittel. Die Liberalisierung des Strommarktes hat das verrückte Interesse an einer Verknappung des Stromangebots in die Welt gebracht, da dies die Strompreise in die Höhe treibt. Wenn die Energieerzeugung von konventionellen Energieträgern wie Kohle, Öl und Uran auf

Wind, Wasser und Sonne umgestellt wird, was von einigen euphemistisch als Energierevolution begrüßt wird, so muss die Frage gestellt werden, ob allein das schon ausreicht. Es gilt in Zeiten einer Goldgräberstimmung auf dem Leitmarkt für erneuerbare Energien einen klaren Kopf zu bewahren. Wenn Investmentfonds wie Blackstone neuerdings zu Energieversorgern werden, indem sie Milliarden in Windparks in der Nordsee investieren, wenn ein »alter« Energieversorger wie EON plant, bis zu 10.000 Stellen zu streichen, dann ist der Umbau der Energiewirtschaft in vollem Gange.

---

### »So viel Lebensweltbezug war selten«

---

Bessere Voraussetzungen als die gegenwärtigen können sich Akteure der naturwissenschaftlich-technischen Bildung oder der »Energiebildung« (Uni Oldenburg) eigentlich kaum wünschen: So viel Lebensweltbezug war selten, und der gilt gemeinhin als guter Nährboden naturwissenschaftlich-technischen Lernens. Zumal hier alle Bevölkerungsgruppen quer durch Schichten und Altersgruppen angesprochen sind. Ist Fukushima ein Thema für die naturwissenschaftlichen und technischen Fachdidaktiken?

Von der Physikdidaktik könnte man jetzt erwarten, dass die grundlegenden physikalischen Prozesse, die für das Verständnis der Katastrophe wichtig sind, an einem aktuellen Beispiel aufgezeigt werden. Der Beitrag der Physikdidaktik zur Bildung könnte darin bestehen, deutlich zu machen, auf welche Naturprozesse sich die Kraftwerksbauer eingelassen haben und wie wenig sie zu kontrollieren sind, wenn Ereignisse wie Erdbeben und Tsunami zu Stromausfall und Ausfall der Sicherheits- und Kontrolleinrichtungen führen. Auch Chemie und Biologie können eine Menge dazu beitragen, dass mit ihren Wissensbeständen das Ausmaß der Schäden und ihre lange Wirksamkeit wirklich fundamental verstanden

werden. Doch all dies ist lediglich Erwartung. Eine Recherche in den hier einschlägigen fachdidaktischen Publikationen, auf den Seiten der fachdidaktischen Gesellschaften, ein Abfrage bei FIS Bildung ([www.fachportalpaedagogik.de/start.html](http://www.fachportalpaedagogik.de/start.html)), auch eine Google-Abfrage mit den Kombinationen wie z.B. »Fukushima Physikdidaktik« etc. bringt nur äußerst spärliche und häufig wenig einschlägige Resultate hervor. In den Programmen für die Konferenzen der didaktischen Fachgesellschaften im Herbst 2011 gibt es nur sehr vereinzelt Beiträge zu Fukushima.

Auch die Technikdidaktik, eine eher unbekannte Disziplin, die für die Ausbildung von Techniklehrern an allgemeinbildenden Schulen und Lehrern an beruflichen Schulen benötigt wird, zeigt sich nicht erkennbar herausgefordert. Sie könnte auf den Plan treten und Hilfestellungen geben, wie dieses Thema in Bildungszusammenhängen zu behandeln ist. Aber dies ist nicht der Fall. Eine kleine Abfrage der Kombination Technikdidaktik und Fukushima zeigt, dass in dieser Disziplin nichts darüber veröffentlicht wird, was Spuren im Netz hinterlässt. Warum ist das so? Zunächst ist die Zahl der Gegenstände, die behandelt werden könnten, sehr groß. In unserer Gesellschaft wird fast alles von Technik durchsetzt: Kleidung, Räume, Verkehr, Kommunikation, Freizeit, Arbeit, staatliches Handeln etc. Es ist leicht nachvollziehbar, dass eine systematische Struktur, wie sie die anderen Fächer aus ihren Bezugsdisziplinen beziehen, einem so heterogenen Bereich wie Technik abgeht. Die beiden vorherrschenden Ansätze für Technikdidaktik haben versucht, das Problem auf zwei verschiedenen Wegen anzugehen. Der erste Weg führt über die Abstraktionen der Systemtechnik und geht auf Ropohl (1979) und Wolffgramm (1978) zurück. Beide unternahmen den Versuch, eine allgemeine Technologie zu entwickeln. Bezogen auf die Darstellung einzelner technischer Artefakte, wie z.B. das Auto, lässt sich mit der Systemtheorie eine strukturierte Darstellung finden, aber als Grundlage für die

Systematisierung des ganzen Bereichs der Technik liefert dieser Ansatz nur wenig Überzeugendes.

Der zweite technikdidaktische Ansatz geht einen Weg, der in den anderen Fachdidaktiken auch nicht unbekannt ist. Ausgehend von der Lebenswelt der Schüler versucht man große, zusammenhängende Felder, sog. Problem- und Handlungsfelder, zu finden, die durch spezifische Technikverwendung gekennzeichnet sind. Im mehrperspektivischen Ansatz, der in Baden-Württemberg beheimatet ist, versucht man die Komplexität der Technik in fünf Feldern zu erfassen: Arbeit und Produktion, Information und Kommunikation, Transport und Verkehr, Versorgung und Entsorgung sowie Bauen und Wohnen. Diese fünf Felder haben einen Konstruktionsfehler und ein Problem der Begrenzung. Der Konstruktionsfehler ist die Verknüpfung des systematischen Zusammenhangs von Arbeit und Technik: Warum soll Arbeit nur in Bezug auf Produktion eine Rolle spielen und nicht z.B. in Bezug auf Kommunikation? Und warum sollen weitere Bereiche, in denen Technik eine Rolle spielt, wie z.B. Schützen und Sichern, Selbstentfaltung und Lebensgestaltung, nicht mit eingeschlossen sein (vgl. Schmayl 2010, S. 195)?

Die Technikdidaktik hat die Zweckgemäßheit der Technik zwar erkannt, aber nie zu Ende gedacht. Wie in den Didaktiken der Naturwissenschaften haben sie die Anwendung und Indienstnahme der von ihnen vertretenen Wissenschaften nicht zu einem didaktischen Thema gemacht.

Kurzum, Fukushima stört die Kreise der naturwissenschaftlich-technischen Fachdidaktiker bislang nicht. Auch im Gespräch mit Kollegen erfährt man eine Bestätigung dieses Eindrucks. Das führt zu der Frage, welches Verständnis die naturwissenschaftlich-technischen Fachdidaktiken von ihrer Aufgabe haben.

Im Bereich der Lehrerbildung gehört die Ausbildung in einer Fachdidaktik zum Standard und wird in den entsprechen-

den KMK-Richtlinien zur Voraussetzung für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen gemacht. Eine fachdidaktische Reflexion außerschulischen Unterrichts findet im MINT-Bereich nur in Ansätzen statt (vgl. REPORT 2008). Didaktik ist die Instanz, die Inhalte auswählt, vermittelt und das Resultat der Wissensvermittlung prüft. Jede Fachdidaktik, auch die Technikdidaktik, soll Hilfestellung und gesichertes Wissen bei der Vermittlung ihres besonderen Gegenstands liefern. Während z.B. Psychologie und Pädagogik sich den allgemeinen Problemen beim Lehren und Lernen widmen, also denen, die unabhängig vom Fach vorkommen oder zumindest nicht von den besonderen Inhalten des Fachs abhängen, ist es bei den Fachdidaktiken gerade umgekehrt: Nicht allgemeine Probleme des Lehrens und Lernens, wie z.B. das Erreichen von fachunspezifischen Zielen wie Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Gruppenarbeit, Übernahme von Verantwortung für sein eigenes Handeln etc., sondern sehr spezifische Probleme wollen gelöst werden. So widmet sich die Technikdidaktik z.B. dem Thema der Vermittlung des Begriffs der Maschine und untersucht, welche Vorgehensweisen unter Verwendung welcher Medien sich dabei in welchen Lernresultaten niederschlagen. Die naturwissenschaftlich-technischen Didaktiken sehen ihre Aufgabe allerdings nicht nur in der Vermittlung der Fachwissenschaft, sondern weisen explizit ihren Beitrag zu einer allgemeinen Bildung aus. Diese Aufgabe, durch die Vermittlung fachspezifischen Wissens zur Allgemeinbildung beizutragen, ist keineswegs trivial und führt zu Diskussionen, die durchaus vom engen Bezirk des Fachs wegführen. In vielen Ländern gibt es z.B. das Schulfach Science statt der Einzelfächer Physik, Chemie und Biologie (für einen Überblick über diese Diskussion sei auf Rehm u.a. 2008 verwiesen).

Die bescheidenen Erfolge des Wissenschaftsunterrichts, die ihm z.B. durch die PISA-Untersuchungen bescheinigt wurden, haben in Deutschland und vielen anderen Ländern die Kompetenz-

debatte beflügelt. Bei aller Unschärfe des Kompetenzbegriffs lässt sich doch eine Wende in der didaktischen Zielstellung ausmachen: Wenn es darum geht, was der Lernende im Unterricht an Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnissen erwirbt, dann muss der Didaktiker neben dem abfragbaren Wissen auch die Überzeugungen der Lernenden in den Blick nehmen. In empirischen Untersuchungen offenbart sich da ein riesiger Graben, wie z.B. Wiesner (1996) belegte. Schüler können durch den Unterricht dazu gebracht werden, Dinge auswendig zu lernen, um in Klassenarbeiten zu bestehen, aber sie sind von dem, was sie da gelernt haben, nicht schon deswegen, weil sie es sich angeeignet haben, auch schon überzeugt.

---

### »Gestaltung und Gestaltbarkeit von Technik«

---

Aufgabe der technischen Fachdidaktik sollte es sein, die Verwendung der Technik in den Bereichen Konsum, Produktion und Infrastruktur zu bewerten und exemplarisch die Gestaltung und die Gestaltbarkeit von Technik herauszuarbeiten, ebenso wie den Einfluss verschiedener Interessen auf den Verlauf technischer Entwicklungen.

Was folgt daraus für die Atomtechnik? Einerseits ist es ein aussichtsloses Unterfangen, die Komplexität eines Atomkraftwerks auch nur annähernd zu verstehen. Doch das bewährte Verfahren der didaktischen Reduktion liefert auch hier einen Ansatz. In der Technikdidaktik ist es z.B. üblich, die Komplexität der Struktur einer technischen Anlage auszublenden und sich zunächst nur mit der Funktion, dem Verhältnis von Input zu Output, zu beschäftigen. Dieses Verfahren liefert allerdings keine Bewertung dieser Technik und wird daher auch gerne von Atomkraftwerkbetreibern eingesetzt, die über ihre Technik in ihrem Sinne informieren wollen. Auf der untersten Stufe der Reduktion erscheint der Pro-

zess der Kernspaltung dann als ein Verfahren, in dem Kügelchen auf andere Kügelchen treffen und neue Kügelchen produzieren. In dieser Welt gibt es nichts Böses, keine Gefährdung. Die didaktische Reduktion ist daher immer auch in Gefahr, ihren Gegenstand bis zur Infantilität zu banalisieren. Gegensteuern kann man nur, wenn man sich mit der Realität beschäftigt. In dieser gibt es z.B. ein Bundesministerium, das nicht nur für Umwelt und Naturschutz zuständig ist, sondern explizit auch für Reaktorsicherheit, was schon im Namen zum Ausdruck kommt. Es ist bemerkenswert, dass im Titel eines Ministeriums der Name einer Technik explizit genannt wird, und dies verweist auf das Besondere dieser Technik: das außerordentliche Potenzial zur Vernichtung von Leben und zur Verwüstung von Landschaften. Trotz aller Entwicklung der Natur- und Technikwissenschaften ist nämlich die Beherrschung der Vorgänge im Inneren des Atomkerns unmöglich. Der Unfall in Fukushima machte deutlich, dass die Prozesse in Brennelementen sich nicht einfach abschalten lassen. Die sog. Nachzerfallswärme ist technisch nur durch Kühlung zu beherrschen. Versagt diese, droht die Freisetzung radioaktiven Materials in die Umwelt. Denn auch dies lässt sich technisch nicht beherrschen: Der Zerfall der erzeugten Spaltprodukte setzt permanent Radioaktivität frei. Dieser Prozess lässt sich ebenfalls nicht unterbinden. In der technischen Ausgestaltung eines Atomkraftwerks nimmt daher die Technik, die der Eindämmung der nicht beherrschbaren Folgen der Kernspaltung dient, einen breiten Raum ein und macht ein Atomkraftwerk zu einem äußerst komplexen Gebilde. Die Rede vom Restrisiko wurde zur Metapher eines letztlich nicht beherrschbaren Naturprozesses und die Forderung nach Hinnahme dieses Risikos damit zur Aufforderung, es zu ignorieren.

Bleibt die Frage nach den naturwissenschaftlichen Didaktiken. Diese Didaktiken sollten sich nicht damit zufrieden geben, die Verfahren der für

die Vermittlung der Atomtechnik und ihrer Wirkungen auf den Menschen notwendigen naturwissenschaftlichen Wissensinhalte anzugeben und in Hinblick auf den Lernerfolg zu bewerten. Wie in der Pädagogik und in der allgemeinen Didaktik gibt es auch in den Fachdidaktiken die Einsicht in die Notwendigkeit, das Fach zu transzendieren und sich auf eine Reflexionsstufe zu begeben, von der aus das Fach in seiner Stellung in der Gesellschaft betrachtet wird und nach seinem Beitrag zur Bewältigung der Anforderungen, denen sich die Lernenden in ihr ausgesetzt sehen. Die Ansätze der verschiedenen Vertreter in den Fachdidaktiken erinnern an die Auseinandersetzung zwischen Klafki auf der einen Seite und Heimann/Otto/Schulz auf der anderen Seite. Klafki verlangt von den Lehrenden und damit auch von den Didaktikern, dass sie eine Bildungsidee entfalten müssen, ohne die die Wissensvermittlung in ein unverbundenes Nebeneinander von einzelnen Wissensteilen mündet. Gemessen an den Schwierigkeiten, den Schülern im Alltag Dreisatz und Prozentrechnung zu vermitteln, erschien dieses Anliegen in der Stratosphäre angesiedelt zu sein, weswegen sich Heimann, Otto und Schulz mit ihrem Modell dem konkreten Unterricht und den für sein Gelingen notwendigen Entscheidungen des Lehrers zuwandten. Doch auch hier kommt man nicht ohne die Zielbestimmung des Unterrichts aus und muss sich mit der Frage auseinandersetzen, was der Lernende mit den Wissensbeständen der Naturwissenschaft anfangen soll. Der am weitesten entwickelte Ansatz scheint der Ansatz der Science and Technology Studies (STS-Ansatz) in den angelsächsischen Ländern zu sein (vgl. Wellensiek 2005).

Für die Technikdidaktik wichtig sind z.B. Arbeiten wie die von MacKenzie/Wajcman (1985) und Bijker/Hudges/Pinch (1987). In den STS-Ansätzen wird die soziale Konstruktion von Wissenschaft und Technik hervorgehoben: Naturwissenschaft und Technik werden als soziale Systeme in der Gesellschaft ange-

sehen, die damit als sozial gestaltbar aufgefasst werden. Ohne den Experten aus Naturwissenschaft und Technik ihren Status abzusprechen, stellt dieser Ansatz heraus, dass die Verwendung naturwissenschaftlich-technischen Wissens in der Gesellschaft nicht selbst naturwissenschaftlich, sondern durch soziale und gesellschaftliche Prozesse determiniert ist. In der didaktischen Reflexion dieses Ansatzes wird die Rolle der Lerner als Mitgestalter der Gesellschaft antizipiert und danach gefragt, was ihnen vermittelt werden muss, damit sie diese Rolle ausfüllen können. Zu dem notwendigen Grundwissen in diesen Bereichen gehört dann auch ein Wissen über die Grenzen der Naturwissenschaften und der Technik. Bezieht man dies auf die Atomtechnik, dann ist die Grenze der Naturwissenschaft bei der Frage nach der Anwendung dieses Wissens erreicht. Mit anderen Worten: Ob das Wissen über die Kernspaltung zu Kernkraftwerken führen soll, ist keine naturwissenschaftliche Frage mehr und auch keine, die man den Wissenschaftlern überlassen sollte, ja, die ihnen sicherlich auch gar nicht überlassen wird. Schon die Schüler müssen erkennen, dass in einer Welt, die sie mit Problemen wie z.B. Fukushima behelligt, die Lösung auch bei ihnen liegt. Das Fehlen einer Anti-Atomkraft-Bewegung in Japan ist aus dieser Perspektive auch ein fachdidaktisches Problem.

#### Literatur

- Bijker, W./Hughes, T./Pinch, T. (Hg.) (1987): The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology. Cambridge (MA) u.a.
- Henry, P. (2011): Das Megabebe. In: Spektrum der Wissenschaft, H. 8, S. 68–74
- Kuczera, B. u.a. (2011): Fukushima auch in Deutschland? In: Spektrum der Wissenschaft, H. 8, S. 76–85
- MacKenzie, D./Wajcman, J. (Hg.) (1985): The social shaping of technology. Buckingham
- Rehm, M. u.a. (2008): Legitimationen und Fundamente eines integrierten Unterrichtsfachs Science. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, S. 99–124

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Themenschwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung. H. 3/2008

Ropohl, G. (1979): Eine Systemtheorie der Technik. Zur Grundlegung der Allgemeinen Technologie. München u.a. URL: <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/1000011529> (Stand: 11.8.2011)

Schmayl, W. (2010): Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts. Baltmannsweiler

Wellensiek, A. (2005): Gentechnik verstehen und beurteilen. Ein Beitrag zur Untersuchung eines Verständnisses von Naturwissenschaft im Medium sozialisatorischer Interaktion. Weinheim u.a.

Wiesner, H. (1996): Verständnisse von Leistungskursschülern über Quantenphysik – Ergebnisse mündlicher Befragungen. In: Physik in der Schule; H. 34

Wolffgramm, H. (1978): Allgemeine Technologie. Elemente, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten technologischer Systeme. Leipzig

#### Abstract

*In dem Beitrag wird die Reaktorkatastrophe von Fukushima (März 2011) samt den ihr folgenden energiepolitischen Veränderungen zum Anlass genommen, nach den Reaktionen der naturwissenschaftlichen und technischen Didaktik zu fragen. Der empirische Befund ist, dass der Didaktikdiskurs davon wenig beeinflusst ist. Gründe dieser Nicht-Beachtung findet der Autor in den theoretischen Problemen der Fachdidaktik, hier: Technikdidaktik, sowie in einem zu engen Aufgabenverständnis für den Fachunterricht.*



Prof. Dr. Peter Roeben lehrt Technikdidaktik an der PH Heidelberg.

Kontakt: [roeben@ph-heidelberg.de](mailto:roeben@ph-heidelberg.de)

# Bildungsniveaus

## Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient? Was kann man von der Bildungspolitik anderer Länder lernen?

Die aktuelle Ausgabe von Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten. Die Indikatoren erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.

Pressestimmen zur Ausgabe 2010:

*Die Studie ist unentbehrlich, sowohl für die Politik als auch für die Wissenschaft.*

ZEITSCHRIFT FÜR INTERNATIONALE BILDUNGSFORSCHUNG  
UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK



OECD (Hg.)

### Bildung auf einen Blick 2011

OECD-Indikatoren

2011, 560 S.,

69,- € (D)/112,- SFr

ISBN 978-3-7639-4892-5

ISBN E-Book 978-3-7639-4893-2

Best.-Nr. 6001821e

**wbv.de**



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



## Deutsche Erinnerungskultur am Beispiel der »Gedenkstätte Berliner Mauer«

# GESCHICHTSDIDAKTIK MITTEN IM LEBEN

Waltraud Schreiber

Am 13. August wurde überall in der Bundesrepublik an den Bau der Berliner Mauer vor 50 Jahren erinnert. Augenfällig, symbolträchtig und unerbittlich trennte sie Ost und West voneinander. Die zentrale Gedenkveranstaltung fand an der »Gedenkstätte Berliner Mauer« an der Bernauer Straße statt. Dieser Ort, an dem sich die Menschenverachtung der Diktatur und die Freude über den Mauerfall verdichten, steht im Fokus des vorliegenden Beitrags. Am Beispiel der Gedenkstätte wird gezeigt, welchen Mehrwert die geschichtsdidaktische Fundierung der Gedenkstättenarbeit haben kann.

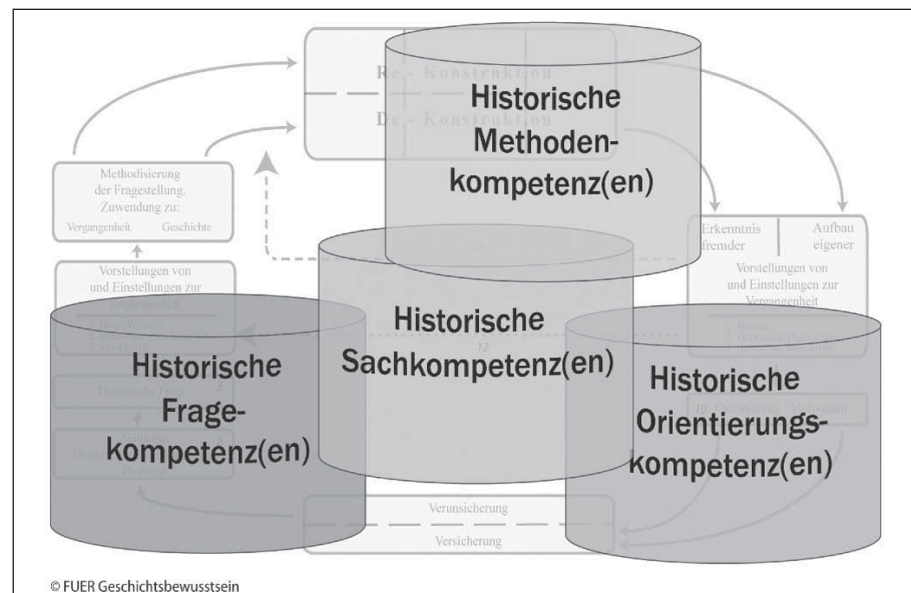
Mehr als 500.000 Besucher haben im vergangenen Jahr die Bernauer Straße besucht. Warum kommen diese Besucher – junge Menschen aus aller Welt, Zeitzeugen aus der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik, internationale Gäste, die die Ost-West-Konfrontation mittelbar und unmittelbar erlebt haben? Interessiert sie die Teilungsgeschichte oder die Erfolgsgeschichte der Wiedervereinigung? Wollen sie in einer Welt, die nicht mehr in Ost und West geteilt ist, den eigenen Kompass tarieren? Oder interessiert sie das Fremde, das Andere der Vergangenheit, das Erschütternde, Unverständliche und doch möglich Gewesene oder eher Kuriositäten, gar Events? Oder suchen sie eigentlich gar nicht, sondern gehen einfach nur hin, weil's »in« ist? Welche Orientierungsangebote werden ihnen an der Bernauer Straße unterbreitet? Wie werden in den Ausstellungen, den Filmen, den wissenschaftlichen und lebensweltlichen Diskussionsrunden, den künstlerischen Auftritten »die Geschichte« bzw. einzelne »Geschichten« erzählt? Dies alles berührt zentrale geschichtsdidaktische Fragestellungen. Geschichtsdidaktik ist

nämlich die Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die Zeitdimensionen aufeinander bezieht: Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartverständnisse und Zukunftserwartungen. Sie unterstützt bzw. untersucht die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein (grundlegend für diese Einsichten Karl Ernst Jais-

mann, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel). Bildungseinrichtungen demokratischer Staaten setzen sich die Aufgabe, die Rezipienten bei der Entwicklung eines »reflektierten«, möglichst auch »selbstreflexiven« Geschichtsbewusstseins zu unterstützen. »Reflektiert« steht für wissenschaftlich plausible Vergangenheitsbezüge und »selbstreflexiv« für eine historische Orientierung, die Individuen und Kollektiven erlaubt, die Welt, sich selbst und den anderen besser zu verstehen.

Seit einigen Jahren operationalisiert die nationale und internationale Geschichtsdidaktik ihre Ziele durch den Bezug auf »Kompetenzen historischen Denkens«. Sie sind notwendig, damit der Mensch als historisches Wesen sich in der von Entwicklung und Veränderung geprägten Welt zurechtfinden kann. Die internationale FUER-Gruppe hat ein Kompetenzstrukturmodell erarbeitet, das die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften historischen Denkens in vier aufeinander bezogenen Kompetenzbereichen erfasst (vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007). Andere geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle lassen sich in das sog. FUER-Modell übersetzen; deshalb wird dieses in der Folge zugrunde gelegt.

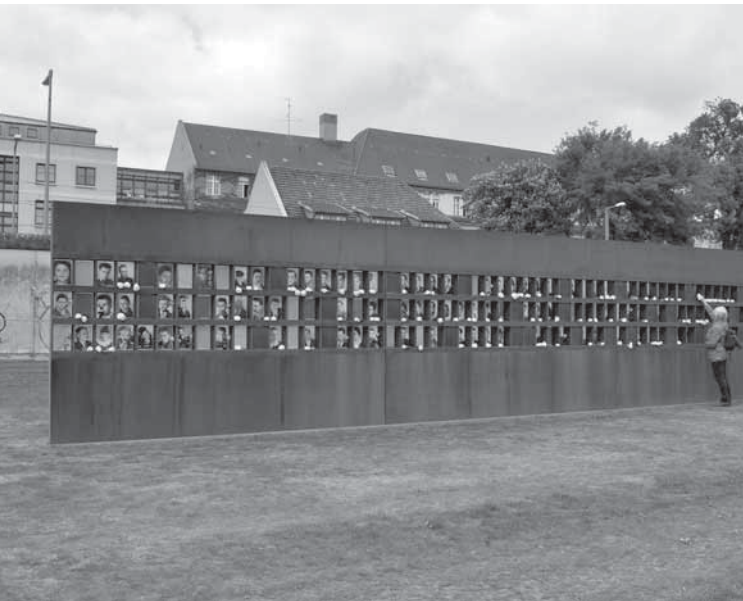
**Abb. 1: FUER-Strukturmodell der Kompetenzen historischen Denkens**



Mit Hilfe dieses Modells lässt sich historisches Denken von Schülern wie von Erwachsenen, von Laien wie von Experten, von Geschichtsbesessenen wie von historisch nicht Interessierten erfassen. Eine Graduierungslogik erlaubt, Unterschiede und Ziele für dessen Förderung

ihrer historischen Kompetenz zu fördern. Ich beziehe mich hierbei auf die einzelnen Kompetenzbereiche: *Sachkompetent* ist, wer über ein systematisches, strukturiertes Wissen verfügt und dieses ausbauen kann, wer in der Lage ist, in neuen Situationen auf

Fragestellung geben, die alle umtreibt, damit einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Wissensentwicklung? *Vielleicht ist es im Falle der Bernauer Straße die Botschaft der Hoffnung, die der Mauerfall am Ende des 20. Jahrhunderts versinnbildlicht. Vielleicht ist Teil*



»Fenster des Gedenkens« 2010 (© GDS Berliner Mauer)



Abriss der Grenzhäuser in der Bernauer Straße 1965 (© Unbekannt / GDS Berliner Mauer)

zu bestimmen. Geschichtsunterricht, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung haben mit der Entwicklung historischer Kompetenzen einen gemeinsamen Bezugspunkt für lebensbegleitendes Lernen. Das Ziel ist, den Menschen als historisches Wesen dabei zu unterstützen, sich in einer Welt, die immer komplexer, vernetzter, interkultureller wird, zu orientieren und seine Identität zu finden, vgl. hierzu auch die Themenhefte Geschichte, z.B. zur Arbeit mit historischen Filmen (Schreiber/Wenzl 2006), mit Zeitzeugen (Schreiber/Arkossy 2009), Gedenkstätten (Körber 2006) oder mit historischem Theater (Lehmann 2006; Körber/Baeck 2006). Worin der Mehrwert eines expliziten Bezugs auf die Geschichtsdidaktik besteht, konkretisiere ich, indem ich zeige, wie an einer außerschulischen Einrichtung, hier der »Gedenkstätte Berliner Mauer«, das Ziel verfolgt werden kann, die Besucher in der Entwicklung

angeeignetes Wissen zurückzugreifen und es zur eigenen Orientierung zu nutzen. Es reicht demzufolge nicht, wenn die Gedenkstätte nur Inputs mit Wissen anbietet und sich dann nicht weiter um die Besucher kümmert. Bei der Förderung der Kompetenzentwicklung steht der *Outcome* im Zentrum, also das, was die Besucher an neuen Einsichten mitnehmen, einschließlich der Vernetzung mit dem, was sie schon mitgebracht haben. Gedenkstätten sind damit als Bildungseinrichtungen gefragt, die sich Mühe geben, ihre Gäste individuell zu fördern.

Die Herausforderung besteht in der *Heterogenität der Besucher*: Neben Zeitzeugen und wissenschaftlich ausgewiesenen Experten zur deutschen und/oder europäischen Geschichte stehen Menschen, die in ganz anderen Kulturen groß geworden sind, demzufolge über sehr unterschiedliche Erfahrungen verfügen. Kann es eine gemeinsame

*dieser Botschaft die Tatsache, dass die Mauer ganz offensichtlich weg ist, dass sie deshalb rekonstruiert, »nachgezeichnet« (Foto rechts) werden muss, um sich mit ihr auseinandersetzen zu können. Der intensive und systematisierte Blick in die Vergangenheit ist dann nötig, um zu verstehen, was »Mauer« und »Mauerfall« für die Betroffenen bedeutet haben, in welchem historischen Kontext beides stattfand und möglich war. Zeit – Raum – Mensch wären die Leitlinien für die Darstellung: Niemand dürfte die Gedenkstätte verlassen, ohne die Epochensignatur des 20. Jahrhunderts besser verstanden zu haben, die besondere Raumkonstellation, die eine Mauer durch eine Stadt/ein Land/Europa/die Welt schafft, ohne exemplarisch zu erkennen, was das für Menschen aus Ost und West bedeutet hat.*

Dafür sind viele Zugänge möglich. Es können die Kategorie Politik ins Zentrum gerückt und dann Konzepte wie

Ost- und Westblock, Diktatur, Ideologie erläutert und exemplarisch vertieft werden. Es kann auch die Kategorie Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt werden und die Auseinandersetzung mit Konzepten wie Konflikt, Medien, Diplomatie, Kalter Krieg, Spi-

terung ermöglichen.

- *Historische Methodenkompetenz* meint die Fähigkeit, über Methoden der Re-Konstruktion, die immer an Quellen ansetzen und zu historischen Narrationen führen, zu verfügen und über Methoden der De-Konstruktion,

der Macher und Gestalter verstehen können und wollen. Das verlangt auch auszuhalten, dass das Angebot verändert, Konzepte modifiziert werden müssen oder etwas, das für sich selber sprechen sollte, »beim Reden« unterstützt werden muss.



Sprengung der Versöhnungskirche, Januar 1985 © Archiv Versöhnungsgemeinde



Nachzeichnung der Grenzmauer © Jürgen Hohmuth / GDS Berliner Mauer

onage erfolgen oder die Kategorien Wirtschaft, Gesellschaft, Gender mit den je zugehörigen Konzepten. Die auf den Ort Bernauer Straße bezogenen »Wissenspartikel« (Mauer der ersten, zweiten, dritten Generation; Äußerungen Ulbrichts oder Brandts, Gedächtniskirche, Tunnelfluchten, die Ikone des fliehenden Conrad Schumann, Namen der Opfer der Bernauer Straße, ...) bekommen, abhängig von der leitenden Kategorie, unter die sie gestellt sind, ein je anderes Gewicht und Gesicht.

Historisch kompetent ist aber erst der, der historische Sachkompetenz auch mit den drei prozedural ausgerichteten Kompetenzbereichen vernetzen kann.

- *Historische Fragekompetenz* meint die Fähigkeit, einerseits historische Fragestellungen, die hinter Darstellungen stecken, zu erkennen, andererseits eigene Fragen an die Vergangenheit zu stellen, die Orien-

die von »fertigen Geschichten« ausgehen, schrittweise deren Struktur erschließen und schließlich deren Trifftigkeit beurteilen.

- Die *historische Orientierungskompetenz* umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaft, die Zeitdimensionen zu verknüpfen und somit die Welt, ihre Menschen und sich selbst besser zu verstehen, das eigene Geschichtsbewusstsein bei Bedarf zu reorganisieren und auszudifferenzieren und so eine historisch fundierte Handlungsdisposition aufzubauen, die auch die Bereitschaft umfasst, sich für Errungenschaften einzusetzen und Weiterentwicklungen voranzutreiben.

Gedenkstätten, die auch prozedurale Kompetenzen fördern wollen, müssen in erster Linie ihre eigene »Gemachtheit« offenlegen und kritisch beobachten, ob die Besucher die Intentionen

*Können Besucher z.B. die leitende Fragestellung, die hinter »Mauer und Todesstreifen« steht, erkennen, nämlich den tödlichen Ernst, mit dem Diktaturen (hier die DDR) ihre Bürger bedrohen? Wird ihnen bewusst, dass die tödliche Drohung, die von Mauer, Wachtürmen und Todesstreifen ausging, sich letztlich an alle Bürger richtete? Erkennen die Besucher, auf welche Weise in der Gedenkstätte diese Geschichte erzählt werden soll: durch die Überreste des Todesstreifens und durch die stilisierten Nachzeichnungen dessen, was sich nicht erhalten hat; durch die Emotion, die das »Fenster des Gedenkens« hervorruft; durch die Entscheidung, in Reaktion auf die Kontroverse um getötete Grenzer, diesen dort keinen Platz einzuräumen, sondern einen isolierten Block anzulegen?*

Je klarer und expliziter in den unterschiedlichen Teilen einer Gedenkstätte Fragen gestellt und begründet wer-

den, desto leichter wird es Besuchern gemacht, zu de-konstruieren, sich zu positionieren und weitere, für die eigene Orientierung wichtige Fragen zu stellen, vielleicht sogar an die Gedenkstätte. Das ist für die Macher nicht immer einfach.

*Was tun mit der Frage »Was, so wenig Tote?«, die Jugendliche stellen, die täglich die Nachricht von vielen hundert Toten bei den Massenprotesten in Syrien oder von Hunderten ertrunkenen, erstickten, ermordeten Lampedusa-Flüchtlingsen hören?*

An diesem Beispiel lässt sich »historische Orientierungskompetenz« erläutern: Sie zu fördern verlangt, kategorial zu vergleichen: »Freiheit und die Grenzen, die gesetzt werden«, sind das orientierende Thema und nicht ein numerischer Vergleich der Opfer. Dabei geht es darum, damals und heute jeweils in der Zeitspezifik zu betrachten. Jörn Rüsen (2006, S. 205) spricht von »genetischer Sinnbildung«.

### »Begründete Positionierung ist das Ziel«

In der Gedenkstätte gilt es z.B., als das Perfide des Systems Berliner Mauer zu verdeutlichen, dass es systematisch nach innen gerichtet war und nicht nur in den einzelnen Ausbaustufen immer unüberwindbarer wurde, sondern im Inneren durch Staatssicherheit und Partei immer brutaler unterstützt wurde. Auch das Hoffnungszeichen, das vom Mauerfall ausgeht, muss, ohne dadurch die Leistung des einzelnen Oppositionellen geringer zu schätzen, kontextualisiert werden: In den späten 1980er Jahren hatte sich europaweit und in der DDR ein Widerstand gegen sozialistische Diktaturen aufgebaut, der sich nicht mehr eindämmen ließ. Analog gilt es die Gegenwart kategorial zu analysieren und z.B. den Todesmut der Assad-Gegner und das Verhalten der UN einzuordnen und zu beurteilen. Begründete Positionierung ist das Ziel. Die *Methodenkompetenz* schließlich kann an Gedenkstätten insbesondere

durch eine klare Trennung zwischen Überresten und Modellen gefördert werden, durch einen deutlichen, zugleich aber Kontexte mit bedenkenden Bezug auf den Ort und durch „Achtung“ vor den letztendlich für die Erzählung ausgewählten Materialien. Die Herausforderung besteht wiederum in der Heterogenität der Besucher: Grundsätzlich gilt, dass auch für den Laien die Auswahl von Materialien nachvollziehbar sein muss, weil das die Bedingung ist, dass die Quellen selbst Antworten geben können und nicht nur illustrieren, was der Ausstellungsmacher »uns sagen will«. Der Experte kann z.B. dadurch ernst genommen werden, dass nicht (nur) altbekannte Quellen zum Einsatz kommen, sondern bislang wenig beachtete oder gar unbekannte, dass ihm die Möglichkeit gegeben wird (z.B. über technische Hilfsmittel), die in Auszügen gezeigten Quellen ungekürzt abzurufen oder dass die Gesamtheit der Materialien, aus der ausgewählt werden musste, zum Ausdruck gebracht wird (vgl. »Ereignismarken in der Bernauer Straße«).

Resümee: In jeder Bildungsarbeit, die Entwicklungen und Veränderungen thematisiert, steckt viel mehr Geschichts-didaktik, als auf den ersten Blick vermutet. Die Chance besteht darin, dies explizit zu bedenken und bewusst einen kompetenten Umgang der Rezipienten mit Geschichte und Vergangenheit anzustreben. In diesem Fall können durch den Bezug auf die Einsichten der Geschichts-didaktik Lernprozesse so angeregt werden, dass eine lebenslange und lebensbegleitende Entwicklung historischer Kompetenzen erfolgt – von der Schule über außerschulische Lernangebote bis weit ins Erwachsenenleben hinein. Das Ergebnis ist einerseits die Fähigkeit, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zu orientieren, andererseits die Chance, die eigene Identitätsbildung reflektierter zu betreiben und schließlich die Mitmenschen aus ihrer kulturellen Geprägtheit heraus zu verstehen.

### Literatur

Körber, A./Baeck O. (Hg.) (2006): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion (Themenhefte Geschichte 6). Neuried

Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichts-didaktik. Neuried

Lehmann, K. (Hg.) (2006): Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion (Themenhefte Geschichte 8). Neuried

Rüsen, J. (2006): Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen. Weimar

Schreiber, W./Arkossy, K. (Hg.) (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen (Themenhefte Geschichte 4). Neuried

Schreiber, W./Wenzl, A. (Hg.) (2006): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7). Neuried

### Abstract

*Im Fokus des Beitrags steht eine geschichts-didaktische Theorie, die auf den Aufbau einer Kompetenz historischen Denkens zielt, gegliedert in historische Sach-, Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Erläutert werden der Ansatz, sein Potenzial und seine Herausforderungen am Beispiel der »Gedenkstätte Berliner Mauer«, die sich besonders anbietet, da 2011 in Deutschland der 50. Jahrestages des Mauerbaus begangen wird.*



Prof. Dr. Waltraud Schreiber lehrt Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Kontakt: waltraud.schreiber@ku-eichstaett.de

Sport aus fachdidaktischer Sicht

# LEITPRINZIPIEN EINER PÄDAGOGISCHEN BEWEGUNGSLEHRE

Ralf Laging

Sport beruht auf komplizierten Bewegungsabläufen, die über einen längeren Zeitraum erlernt werden müssen. Am Ende steht die sportlich virtuose Bewegung des Könners, wobei der die Bewegung ermöglichende Lernprozess inklusive aller Fort- und Rückschritte für Anfänger in der Regel kaum nachvollziehbar ist. Deshalb geht Ralf Laging der Frage nach, wie eine fachdidaktisch reflektierte, für junge Menschen wie für Erwachsene gültige Bewegungslehre aussehen kann, die einerseits zur optimalen Bewegungslösung hinführt, andererseits aber auch berücksichtigt, dass die Lernenden stets individuelle Lernwege verfolgen und zudem nicht über die notwendigen körperlichen Voraussetzungen des Vor-Bildes fortgeschrittener Sportler verfügen.

Bewegungen gehören zu unserem Alltag wie Sprache, Denken, Soziales oder Emotionales auch. Ungeachtet dessen, dass diese Handlungsdimensionen miteinander verwoben sind, zeigt sich in der Bewegung etwas ganz Fundamentales: In der Bewegung offenbart sich unser alltägliches Leben als Ausführungspraxis und Ausdruck unseres Selbst (vgl. Gebauer/Wulf 1998): Ich bin es, der sich bewegt und sich im körperlichen Ausdruck der Welt zeigt.

Insofern sind Bewegungen immer sinnhafter Ausdruck menschlichen Handelns und sie sind intentional auf etwas – ein Handlungsziel – gerichtet (auch »Un«sinn stellt dann einen Handlungssinn dar). Bewegungen sind dabei immer flüchtig, es ist ein Tun im Augenblick. Nur durch Bilder (Zeichnungen, Fotos, Filme) lassen sich Bewegungen »fest«halten und reproduzieren; daher haben wir es nicht mit Bewegungen an sich, sondern mit sich bewegenden Menschen zu tun.

Der Sport ist ein System von Bewegungsformen, bei dem die gefundenen Lösungen für Bewegungsaufgaben als kulturelle Objektivationen gedeutet werden, die heute so sind, früher anders waren und die sich auch zukünftig in der Auseinandersetzung mit neuen sportlichen Herausforderungen wandeln werden.

## Sport als Kulturausdruck

Im Unterschied zu Alltagsbewegungen, die unser Leben unersetzbar begleiten, geht es bei sportlichen Bewegungen um solche herausgehobenen Aufgaben, die meist nicht unmittelbar und »auf Antrieb« durch mimetisches Handeln (einführendes Nachvollziehen) im Alltag erworben werden können (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 16ff.) und die nicht gewöhnlichen Zwecken des Alltags dienen (Graben im Garten, Hochsteigen einer Treppe, Tippen auf der Tastatur). Daher muss zwischen sportli-

chen Bewegungen und Alltagsbewegungen unterschieden werden.

Sportliche Formen unterscheiden sich von Alltagsbewegungen dadurch, dass sie ausschließlich *selbstbezüglich* und *folgenlos* sind (sie haben nach dem Vollzug außer für das Subjekt und die sportliche Situation selbst keine Folgen für etwas außerhalb dieser sportlichen Situation), sie werden um ihrer selbst willen vollzogen (vgl. Volkamer 1984).

Bewegungsformen (z.B. ein Handstand) verweisen auf Fachtermini sportlicher Bewegungen, die als »typologische Objektivationen spezifische Weisen des Sich-Bewegens« (Scherer 2008, S. 26) ansprechen. In diesen Objektivationen verdichten sich die Bewegungshandlungen zu idealisierten Technikleitbildern. Zielführender wäre es, »eine Orientierung an der Prozesskategorie des Sich-Bewegens« einzuführen, denn alle Bewegungsformen gründen in »Funktionen des Sich-Bewegens« (ebd.).

## Lehren und Lernen von Bewegungen

Nach heutigen empirischen Erkenntnissen (vgl. Schöllhorn 2009; Scherer 2011; Wulf 2009) kann kaum davon ausgegangen werden, dass komplexe Bewegungs-»techniken«, so wie sie von Könnern hervorgebracht werden, gleichsam als äußerlich sichtbarer Bewegungsablauf mit zeitlich aufeinanderfolgenden Sequenzen im Sinne einer Nach-Bildung gelernt werden. (Gelernt wird dennoch, weil trotz Technikvorbild ein individueller Auseinandersetzungsprozess stattfindet. Ob aber die Technikvorgabe förderlich für das Lernen ist, mag bezweifelt werden.)

Hier muss man sich vor Augen führen, dass diejenigen, die diese bis dato als optimal geltende Idealform hervorgebracht haben, einen sehr langen Konstruktions- und Erfindungsprozess in der Auseinandersetzung mit einer leistungssportlichen Bewegungsauf-

gabe hinter sich haben. Der Prozess – einschließlich der Vor-, Rück- und »Umwege« – des Könners bleibt immer im Verborgenen, sichtbar ist nur das Produkt und wird zum alleinigen Bezugspunkt des Lernens.

Die Lerner haben – das kommt hinzu – gegenüber den Könnern dieser so genannten »Ideal-Bewegungen« meist andere körperliche Voraussetzungen in diesem Sport, so dass sie kaum in der Lage sind, diese auch nur annähernd zu kopieren – und dennoch werden sie in der traditionellen Lehrmethodik zu unhintergehbaren Technikleitbildern erhoben. Bedeutsamer ist vielmehr, dass mit jeder Bewegungsform biographische Erfahrungen zu dem grundlegenden Thema dieser Bewegung (z.B. hochspringen, Ball in den Korb werfen, auf den Händen stehen) vorliegen, die emotional und kognitiv Spuren im Leiblichen hinterlassen haben und die immer dazu führen, eine Bewegung auf der Basis subjektiver Erfahrungen auszuführen.

### Leitprinzipien einer pädagogischen Bewegungslehre

Geht man nun von den oben skizzierten Grundlagen eines situativ und intentional geleiteten Bewegungsdialogs zwischen Mensch und Welt aus (vgl. Tamboer 1979; Funke-Wieneke 2007), dann verändert sich die Lehrweise von der substanziellen Körperbewegung als Orientierung an der Form zur relationalen Bewegungshandlung als bedeutungsreiche Aktion des Subjekts. Hierzu sollen im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Leitprinzipien näher erläutert werden.

### Sinn- und Bedeutungsorientierung

Alle Bewegungshandlungen basieren auf Relationsbildungen mit Sinn- und Bedeutungsgehalt. Gemeint ist die Relation zwischen Mensch und Welt, die in der bewegungsbezogenen Bezie-

hung zwischen Subjekt und Aufgabenstruktur entsteht. Im Lernprozess muss geklärt werden, *worum* es im Kern einer Bewegungshandlung geht.

Das Einschleifen einer Teilbewegung als »Technik«, die scheinbar die optimale Lösung darstellt, nützt wenig, wenn der Akteur nicht den Sinn der Bewegungshandlung erkennt und ihm so die in der Aufgabe liegende Bedeutungsstruktur vorenthalten bleibt. Der Bewegungslernprozess muss so angelegt sein, dass erfahren werden kann, *was* in einer Bewegungshandlung gefordert ist und *worin* die Bedeutung dieser Bewegungshandlung für das Ganze liegt.

Daher sind in der Übungspraxis sinnvolle Einheiten zu bilden, die eine in sich stimmige Ganzheit eines Bewegungsvollzugs ansprechen, ohne dabei immer schon die komplexe und vollständige Bewegung zu realisieren. Dies unterscheidet sich von der üblichen Partialisierung von Bewegungstechniken, bei der Teilbewegungen aus sinnvollen Bewegungshandlungen herausgeschnitten werden, vor allem, wenn es um »Trockenübungen« oder Teilbewegungen eines Bewegungsablaufs geht (z.B. Ausholbewegungen ohne Ball). Insofern bedeutet die Sinn- und Bedeutungsorientierung eine Umkehrung des zergliederten Techniktrainings.

Natürlich ist oftmals auch nach diesem Prinzip eine Komplexitätsreduktion erforderlich, aber die muss sich auf elementare Sinneinheiten und nicht auf eine Elementarisierung von Techniken beziehen (vgl. Scherer 2011, S. 84). Wird deutlich, welche Funktion eine Bewegungshandlung für die Lösung des Bewegungsproblems hat, bleibt auch der Sinn erhalten. Die »Ganzkörperbeugung und -streckung« beim Pritschen im Volleyball macht erst in Verbindung mit Annahme und Zuspiel des Balls einen Sinn, nicht aber als »Trockenübung«, denn dann wird die »Körperbeugung und -streckung« zu einem Kunststück und nicht zu einer funktional angemessenen Bewegungslösung der Spiel-

situation. Ein Alltagsbeispiel mag dies verdeutlichen: Versuchen Sie einmal die Schnürsenkel ohne Schnürsenkel zu schnüren oder dies ein Kind so üben zu lassen!

### Differenzen ermöglichen

Untersuchungen zur Gleichförmigkeit von Bewegungsvollzügen zeigen deutliche Differenzen, sowohl intra- also auch intersubjektiv. Jeder einzelne Bewegungsvollzug steht gleichsam für einen je neuen Bewegungsversuch zur Lösung der Aufgabe. »Die traditionellen Lernansätze sind im Kern auf eng gefasste, personenunabhängige Idealbewegungen ausgerichtet (...) und versuchen, sich diesen auf der Basis klassischer Informationsmodelle ziel- und eher lehrerorientiert über unmittelbare Ist-Sollwertminimierung, d.h. Fehlerkorrekturen, anzunähern« (Schöllhorn u.a. 2009, S. 36).

Diese Auffassung ist insofern unverstänlich, als die Forschung seit Jahren anerkennt, dass sich Bewegungen an der Individualität, der Situativität und der Nicht-Wiederholbarkeit orientieren. D.h., die Variabilität einer Bewegung ist nicht nur anzuerkennen, sondern konstitutiv und als Leitfaden des Lehrens und Lernens zu beachten.

Schöllhorns Konzept des »Differenziellen Lehrens und Lernens« geht von einem »Rauschen« in einem Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten aus: »Der Begriff des ‚differenziellen‘ betont dabei insbesondere die Differenzen, die durch zwei aufeinander folgende Bewegungen erzeugt werden, da sie im Unterschied zur reinen Wiederholung zusätzliche Informationen aus dem Vergleich zweier ähnlicher Bewegungen bereitstellen« (ebd., S. 38).

Daraus ist zu folgern, Übungen nicht als Wiederholung derselben Bewegung zu deuten, womit ständige Korrekturen einhergehen würden. Vielmehr geht es um variables und kontrastreiches Üben,

bei dem jede Bewegung für sich als richtig im Spektrum individueller Realisierungsmöglichkeiten anzusehen ist. Damit sind Abweichungen von der Zielbewegung *keine* Fehler, sondern notwendig, um den Lernprozess antreiben zu können (vgl. Scherer 2011, S. 80).

---

### Am Effekt orientieren

---

Damit wird die Aufmerksamkeit zur Bewegungsausführung unmittelbar auf den Körper gelenkt. Das Instrumentarium der klassischen Methodik zum Bewegungslernen geht davon aus, dass man mittels sprachlicher oder visueller Instruktionen den Körper des Lernenden lenken und über die kognitive Kontrolle des Körpers die Bewegungsausführung steuern kann. Diese interne Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Körper beim Bewegungslernen ist jedoch kaum haltbar und in empirischen Studien weitgehend widerlegt sowie aus wahrnehmungstheoretischer und phänomenologischer Sicht nicht begründbar. Wulf (2009, S. 214) deutet ihre Studien so, »dass es effektiver ist, sich auf den Bewegungseffekt zu konzentrieren als auf die Bewegung selbst und dass dies auch effizienter ist. Ein externer Fokus hat nicht nur bessere Bewegungsergebnisse zur Folge, etwa verbessertes Gleichgewicht, größere Zielgenauigkeit oder schnellere Bewegungen«, sondern ermöglicht eine bessere »Automatisierung« durch die Verringerung der Aufmerksamkeitskapazität.

Ein interner Fokus dagegen, der auf die Bewegungskontrolle gerichtet ist, bedeutet immer eine bewusste Kontrolle der Körperbewegung und damit eine Störung der eigentlich selbstorganisierten Bewegungshandlung. Die Orientierung am Effekt meint eine Lenkung der Bewegung durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb des Körpers, auf die Umweltgegebenheiten beim Skifahren, auf die Flugkurve des geworfenen Balles, auf die Lücke im Spiel, auf den Boden, der den Körper im Handstand trägt.

So gesehen »übernehmen intendierte Effekte als Handlungsziele die Führungsfunktion« des Bewegungsvollzugs (Scherer 2011, S. 79).

---

### Bewegungsvorstellungen bilden

---

Wir bilden zunächst im Rahmen der gegebenen Situation eine Bewegungsabsicht (»den Speer weit zu werfen«) und haben damit ein Handlungsziel, entwickeln dann eine Vorstellung davon, wie dies zu realisieren ist, antizipieren also die Bewegungslösung, und realisieren schließlich die Vorstellung im Bewegungsvollzug. Wahrnehmungstheoretisch geht es bei Bewegungsvorstellungen nicht um Abbilder einer äußeren Realität, z.B. bekannter Technikleitbilder, sondern um Phantasien im Sinne von vitalen Prozessen, die ein Eigenleben führen. Diese Erkenntnis besagt, dass wir Bewegungen nur deswegen wahrnehmen und auch ausführen können, weil wir uns Bewegungen einbilden können (vgl. Funke-Wieneke 1995, S. 15, in Anlehnung an Palagyi).

Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen im Sinne eines schöpferischen Aktes. Das bewegungspädagogische Leitprinzip besteht nach Funke-Wieneke (ebd., S. 16) darin, den Lernenden als phantasievollen Lerner zu verstehen, der »vital und mehr oder weniger bewusst in das Bewegen schon verstrickt ist«. Für die Praxis bedeutet dieses Leitprinzip, dass im Gespräch, mit Hilfe von Metaphern, mit Bildern und Aufgaben Zeit zur Vorstellungsbildung gegeben wird.

---

### Erfahrungen ermöglichen

---

Auch wenn wir das Lernen von sportlichen Bewegungen oft mit Instruktionen in Verbindung bringen, die uns anleiten und unterstützen sollen, so kann dies die notwendigen Erfahrungen nicht ersetzen. Erfahrungen muss man selber machen, sie entstehen auch ohne Belehrung und Instruktion. Bewegungs-

handeln gleicht eher »einem »selbstlehrenden Vorgang«, dem ein generatives Potenzial innewohnt und der fortlaufend Erfahrungen zu generieren vermag« (Bietz 2011, S. 47). Erfahrungen entstehen in der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit der Aufgabe durch die »Verschränkung von intentionalem Einwirken auf die Welt« und der »reflexiven Verarbeitung des tatsächlich Bewirkten«. Entsprechend ist »körperliche Bewegung der prozessuale Modus, in welchem Subjekte aktiv Beziehungen zwischen sich und den Dingen stiften und dadurch die Zusammenhänge zwischen den Dingen grundlegend und differenziert durchdringen können« (ebd.).

Entstehende Differenzen und Brüche zwischen Können und Nicht-Können im Sinne von »negativen« Erfahrungen (»Ich weiß, dass ich nicht weiß«) bilden dabei den Motor für die Bewältigung und Überwindung des Widerständigen. Erst in diesem Prozess entstehen Erfahrungen, die grundlegend sind und viele Bewegungslösungen in ganz unterschiedlichen Situationen bewältigen helfen. Balancieren kann in einer Reihe von unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Geräten und Materialien erfahren werden. Wer das Gleichgewicht auf schmalen Flächen mit stabilem Untergrund bewältigen kann und die Widerständigkeit der Aufgabe erfahren hat, kann die Problematik auf instabile Untergründe und Geräte wie Wackelbretter, Schaukelflächen, Skateboards besser antizipieren.

---

### Situationsbezug

---

Erfahrungen sind auf Situationen verwiesen, die die bewegungsbezogenen Herausforderungen generieren. Die Situation verlangt vom Lernenden eine Antwort auf das sich stellende Bewegungsproblem. Insofern lehrt zunächst einmal die Situation selbst, ein Lehrender arrangiert die Situation und ermöglicht ein lernendes Bewegungshandeln. Dahinter steht die Vorstellung, dass Lernen ein autonomer Prozess ist, den

der Lehrende dem Lernenden nicht abnehmen kann: Lernen muss der Lernende selbst.

### Lernen muss der Lernende selbst

Alle Bewegungshandlungen vollziehen sich auf der Grundlage von Arrangements mit situativen Bedingungen, die sich eng oder weit, grundlegend oder spezifisch konstituieren lassen (vgl. Scherer 2011, S. 85). Gemeint sind dabei nicht nur Sportarten, die auf bestimmten situativen Bedingungen fußen, wie Ski oder Kanu fahren, klettern oder mountainbiken, die als Arrangement für den Lernprozess aufgesucht werden, sondern auch Sportarten, die meist in künstlichen Räumen wie Sporthallen oder Sportplätze stattfinden. Hier wird durch Geräte und Materialien, Begrenzungen und Aufgabenstellungen eine Situation konstituiert, die als Herausforderung das Lernen anregen soll.

### Lernen durch Bewegungsaufgaben

Das Bewegungslernen soll durch Aufgaben angeregt werden. Das ist nichts Neues, aber es gilt zu bedenken, dass Situationen an sich bereits die Aufgaben enthalten, die sich für die Lernenden stellen. Aufgaben können also von den Lernenden situationsbezogen aufgesucht werden, ohne dass ein Lehrender dabei ist, Lernende können sich darin die Aufgabe selber stellen. Häufiger haben wir es aber mit formalen Lehr-/Lernsituationen zu tun, die über einen Lehrenden konstituiert werden.

Hier nun ist es interessant, wie die »Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit« (Benner 1996, S. 72) gestaltet wird. Die klassische Methodik empfiehlt mit ihren Bewegungsbeschreibungen, -anweisungen und -korrekturen zur Anpassung an die Idealformen von Bewegungstechniken eher ein »durchgreifendes Lehren« (Funke-Wieneke, 1995). Die Bewegungsaufgabe hingegen rückt die

Perspektive und den Lernprozess der Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie steht nicht nur für eine Öffnung der Lernwege zum vorgegebenen oder vereinbarten Ziel, sondern auch für die Auslegung der Sache selbst, für die Realisierung eigener Bewegungsabsichten mit subjektiv variablen Bewegungsrealisierungen.

Sie steht damit für ein problemorientiertes und selbstständiges Lernen, das nicht am Technikleitbild orientiert ist, sondern an der über die Aufgabe mitgeteilten Bewegungsabsicht und dem damit verbundenen Bewegungsproblem (vgl. Laging 2006, S. 59ff.). Das Bewegungslernen wird im Konzept der Bewegungsaufgabe als aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich stellenden Aufgaben verstanden, deren leitende Idee die Lösung von Bewegungsproblemen darstellt.

### Literatur

- Bietz, J. (2011): Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In: Laging, R. (Hg.): Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Baltmannsweiler, S. 43–58
- Benner, D. (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung. Die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 3. Aufl. Weinheim/München
- Funke-Wieneke, J. (1995): Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. In: sportpädagogik, H. 5, S. 10–17
- Funke-Wieneke, J. (2007): Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik. Baltmannsweiler
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Reinbek
- Laging, R. (2006): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Velber
- Scherer, H. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In: Lange, H./Sinning, S. (Hg.): Handbuch Sportdidaktik. Balingen, S. 24–39
- Scherer, H. (2011): Bewegung lernen und lehren. In: sportpädagogik, H. 3–4, S. 78–86
- Schöllhorn, W. u.a. (2009): Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. In: Sportunterricht, H. 2, S. 36–40

Tamboer, J. (1979): Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: sportpädagogik, H. 2, S. 8–13

Volkamer, M. (1984): Zur Definition des Begriffs »Sport«. In: Sportwissenschaft, H. 2, S. 195–203

Wulf, G. (2009). Aufmerksamkeit und motorisches Lernen. München

### Abstract

*Der Beitrag thematisiert das Lehren und Lernen von Bewegungen, indem er sich insbesondere den folgenden Punkten zuwendet: »Sinn- und Bedeutungsorientierung«, »Differenzen ermöglichen«, »Am Effekt orientieren«, »Bewegungsvorstellungen bilden«, »Erfahrungen ermöglichen«, »Situationsbezug« und »Lernen durch Bewegungsaufgaben«. Zusammengenommen entstehen hieraus Leitprinzipien einer fachdidaktisch orientierten Bewegungslehre.*



Dr. Ralf Laging ist Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik an der Universität Marburg, Institut für Sportwissenschaft und Motologie.

Kontakt: laging@staff.uni-marburg.de

Eine Herausforderung an die fachdidaktische Qualität  
des Sprachunterrichts

# SPRACHVERMITTLUNG IN DER VERANTWORTUNG DER VOLKSHOCHSCHULEN

**Albert Raasch**

Die fachdidaktische Qualifikation erwirbt sich der einzelne Kursleiter selbst. Wie aber lässt sich dann die fachdidaktische Qualität der Sprachvermittlung allgemeinverbindlich und wissenschaftlich gesichert garantieren? Hier setzt der Beitrag von Albert Raasch an, der unter Rückgriff auf die Angewandte Linguistik und die Sprachlehrforschung einen systematischen Überblick erstellt, der Volkshochschul-Kursleitern zur Verbesserung ihrer fachdidaktischen Qualifikation dienen soll. Dabei kommt der »Lernerorientierung« im Zuge der »Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts« besondere Aufmerksamkeit zu.

Sprachen haben ihren festen Platz in den Programmen der Volkshochschulen. Welche Bedeutung sie im VHS-Angebot haben, kann man unter anderem statistisch belegen. Im Arbeitsjahr 2009 weist die DIE-Statistik (vgl. Hunte mann/Weiß 2010) Folgendes für den Bereich „Sprachen“ aus:

- Kurse:  
174.175 = 30,6 Prozent
- Unterrichtsstunden:  
6.362.302 = 41,7 Prozent
- Belegungen:  
1.815.399 = 28,4 Prozent.

Der Anteil der Fremdsprachen in den VHS-Programmen ist konstant hoch. Er liegt – nach den Statistiken des DIE – weit über den Angeboten in den Arbeitsbereichen »Politik/Gesellschaft/Umwelt« sowie »Kultur/Gestalten« und etwa gleichauf mit dem Bereich »Gesundheit«. Seit mehreren Jahren zeigen sich unter dieser statistischen

Oberfläche erhebliche Umverteilungen, vor allem im Hinblick auf die Sprache »Deutsch« als Muttersprache und als Fremdsprache. Daran lässt sich die zunehmende bildungspolitische Bedeutung der Volkshochschulen ablesen, die sich durch ihre umfangreiche Mitwirkung an der Integration von Migranten und Asylanten, d.h. durch die Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ergibt.

## Integration durch Sprache

Die DIE-Statistik listet ferner mehr als 25 Sprachen auf, die in Volkshochschulen der Bundesrepublik angeboten werden; Volkshochschulen in großen Städten (z.B. Frankfurt a.M.) gehen in ihren Programmen noch erheblich darüber hinaus. Das Sprachenangebot in Volkshochschulen ist gleichbleibend erfreulich breit, nur vergleichbar mit den Sprachenzentren der Hochschulen. Volkshoch-

schulen und Sprachenzentren sind also wichtige Akteure in dem europaweiten Bemühen um Mehrsprachigkeit.

---

»Volkshochschulen sind  
integrativer Teil eines  
Gesamtplans«

---

Das Zusammenwachsen Europas ist nicht zuletzt an den Erwerb von sprachlichen, kulturellen und interkulturellen Kompetenzen geknüpft. Das Weißbuch der EU (vgl. Europäische Kommission 1994) sieht vor, dass jede Bürgerin und jeder Bürger neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen erlernt. Diese Forderung lässt sich nur durch lebenslanges Lernen verwirklichen. Volkshochschulen sind hier integrativer Teil eines Gesamtplans. Diese Verantwortung lässt sich nur realisieren, wenn die Volkshochschulen die entsprechende Qualität anbieten. Dazu ist eine flächendeckende Ausbildung für Sprachenlehrer/-innen in der Erwachsenenbildung nötig, eine Bedingung, die derzeit noch immer nicht – auch nicht annähernd – erfüllt wurde.

---

»native speakers als Qualitäts-  
merkmal der Volkshochschulen«

---

Zugleich darf nicht übersehen werden, dass ein großer Teil der Kursleiter »native speakers« (übrigens ein höchst willkommenes Qualitätsmerkmal der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule) sind, die nicht immer den Unterricht in Deutschland durchlaufen haben und dann keinen tieferen Einblick in schulische Lern- und Lehrmethoden haben können, ohne deren Kenntnis die didaktische Gestaltung des VHS-Unterrichts jedoch nicht lernerorientiert erfolgen kann.

Einem lernerorientierten Sprachunterricht steht ferner entgegen, dass im VHS-Programm oft nur nachzulesen ist, welche Lektionen welches Lehrbuchs in einem Kurs behandelt werden. Dass sich der potenzielle Kursteilnehmer dar-

unter überhaupt nichts vorstellen kann, entgeht den Verantwortlichen oftmals. Was man braucht, ist eine verständliche Beschreibung der Lerninhalte und der Lernziele dieses Kurses. Dies ist eigentlich eine Forderung, die zu den Verbraucherschutzbestimmungen gehört!

---

### »Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts«

---

Im Folgenden sollen Aspekte einer Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene aufgezählt werden, um erste Kriterien für die Evaluierung von Qualität zu erhalten. Diese Modernisierung verdankt sich einer innovativen Fachdiskussion und einer engen Zusammenarbeit von Volkshochschulen und europäischen Institutionen, man denke zum Beispiel an das Europäische Sprachenportfolio, die EU-Sprachförderprogramme oder die Einrichtung des Europäischen Fremdsprachenzentrums, des European Center for Modern Languages (CML) in Graz, eine Einrichtung des Europarats.

---

### Entscheidend ist die »Lernerorientierung«

---

Entscheidend waren und sind v.a. die Bemühungen um die Entwicklung einer auf Anwendung orientierten Sprachbeschreibung. Neben der Angewandten Linguistik, die sich von der traditionsreichen Sprachwissenschaft abzunabeln begann (seit etwa 1965), entstand Mitte der 1970er Jahre die Sprachlehrforschung, die betont von den Bedürfnissen der Lernenden ausging. Aus dieser Konstellation entstanden zahlreiche Impulse, die dann die Fachdidaktik des Sprachunterrichts (speziell auch für Erwachsene) befördert haben und weiterhin befruchten. Diese Impulse zu kennen bedeutet eine Möglichkeit, die Qualität des Sprachunterrichts auf Optimierungsmöglichkeiten zu überprüfen.

Während sich die traditionelle Didaktik mit der Kunst des Lehrens befasste,

gehen Angewandte Linguistik (teilweise) und besonders die Sprachlehrforschung vom Lerner aus. Kenntnis und Analyse der Lernprozesse bilden die Voraussetzung für alle didaktischen Konzepte und Maßnahmen. Die Lernerorientierung ist seit den 1960er/70er Jahren unbestritten das Fundament der Fachdidaktik.

Als ein Beispiel nennen wir die Frage, wie Fehler in der mündlichen oder schriftlichen Sprachverwendung zu erklären sind; angewandt-linguistisch ging man davon aus („Kontrastive Linguistik“), dass Unterschiede zur Muttersprache oder zu einer vorangehend erlernten Fremdsprache die Fehlerquelle bilden, während die Spracherwerbsforschung nach den Entstehungsprozessen »im« Lerner fragt. Dabei wird deutlich, dass sich Fehler nur zum Teil und nicht zuverlässig mit Kontrasten zwischen Sprachen erklären lassen. Fehler, die der Lernende macht, sind nicht primär Normverstöße, die »geahndet« werden müssen, sondern Hilfen für den Lehrenden, zu erkennen, was der Lerner gelernt (oder nicht gelernt) hat, wie er das Gelernte verstanden und verarbeitet hat (vgl. Spillner 2006). Fachdidaktisch ergibt sich damit für die Lehrkraft die Perspektive, nicht nach der Schwere des Normverstößes zu fragen, sondern den Fehler als Auftrag des Lerners an den Lehrer zu verstehen, ihn in seinem Lernprozess zu beraten.

---

### Lernprozesse sind individuell

---

Lernprozesse sind individuelle Prozesse; die Bedeutung dieses Grundsatzes liegt darin, dass der „Input“ durch Lehrer und Lehrmaterial nicht das Lernen ausmacht, sondern nur das Lernen ermöglicht, das der Lerner dann selbst vollzieht; gerade für die Erwachsenenbildung ist die Kenntnis des konstruktivistischen Ansatzes (vgl. Arnold 2010) hilfreich. Auf diesem Grundsatz basiert auch das Europäische Sprachenportfolio, das für die Erwachsenenbildung in

praxisnahen Varianten vorliegt, wie z.B. von dem Thüringer Volkshochschulverband (2006) und dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (2007), aber noch viel zu wenig Anwendung findet.

---

### »Lernen lernen als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts«

---

Das „Lehren des Lernens“ gehört zu den zentralen Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Die Bewusstmachung der eigenen Lernprozesse fördert das Lernen; die fachdidaktische Umsetzung erfolgt durch das Angebot von Lernstrategien und Lerntechniken im Unterricht. Beispiele dafür sind: Lesen eines Textes/Hörverstehen nicht Wort für Wort, sondern durch Globalverstehen und systematisches Raten oder durch Assoziation mit vergleichbaren sprachlichen Erscheinungen in der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen; Wortschatz in Form von Wortnetzen und Wortfeldern ordnen, in »Chunks« lernen; für das Erlernen grammatischer Regularitäten Induktion und Deduktion einüben; Eselsbrücken nutzen usw.

---

### »Autonomie des Lerners als Voraussetzung des lebenslangen Lernens«

---

Der Erfolg des Unterrichts basiert darauf, dass der Lerner als mündiger, gleichberechtigter Partner angesehen und zur Selbstständigkeit geführt wird.

Die Förderung der Autonomie des Lerners schafft die Voraussetzung für das lebenslange Lernen, das in einer Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen besteht. Die rasche Entwicklung der multimedialen Technik sowie der elektronischen Lehr- und Lernmittel darf nicht dazu führen, dass Lehrkräfte, die mit den Möglichkeiten des Internets, der sozialen Netzwerke, der sog. »Selbstlernmaterialien«, blended learning usw. (vgl. Camilleri/

Sollars 2005) nicht hinreichend vertraut sind.

### Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Die selbstständige Gestaltung des eigenen Lernweges setzt Einsicht in seine Etappen und Phasen voraus. Diesem Zweck kommt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001) entgegen, der die sprachlichen Profile von Anfängerkenntnissen bis zur (fast) muttersprachlichen Kompetenz beschreibt. Die hier realisierte Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft und Angewandter Linguistik ermöglicht die Strukturierung des Lernweges und die explizite, transparente Beschreibung der Leistungsprofile für Prüfungen und Zertifikate, die auf diese Weise international »lesbar« werden und die Grundlage für grenzüberschreitende Anerkennung erhalten. Hierdurch kann die Mobilität in Europa gefördert werden. Die Erweiterung des zeitweise üblichen engen Sprachbegriffs durch Verbindung mit kulturellen und interkulturellen Inhalten führt allerdings auch zu der noch offenen Frage, ob interkulturelle Kompetenzen evaluiert und zertifiziert werden können.

Der Referenzrahmen belegt, dass auch rezeptive Fertigkeiten beschreibbar und evaluierbar sind, und stützt auf diese Weise die Tatsache, dass Teilkompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen) den Bedürfnissen von Lernern entsprechen und eine wichtige fachdidaktische Herausforderung für die Praxis bilden.

Die herkömmliche Auffassung, dass Sprachenlernen stets alle vier Fertigkeiten umfasst (sprechen, schreiben, lesen und hören), entspricht keineswegs immer den Lernbedürfnissen der Teilnehmer. Manche VHS-Teilnehmer wollen z.B. ausländische Zeitungen lesen können, dazu müssen sie nicht auch sprechen/hören lernen; umgekehrt wollen andere Teilnehmer gerne Fernsehsendungen oder Filme in der

Fremdsprache sehen und verstehen, während das Schreiben nur ihren gewünschten Lernprozess blockiert. Wie man Videos im Unterricht einsetzt, wie man das Hörverstehen didaktisch nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt vermittelt (z.B. durch Redetempo, durch Hörmaterialien mit und ohne Hintergrundgeräusche), wie man sich bei Verstehensprozessen in Kleingruppen oder Tandems untereinander hilft: Das sind einige der Möglichkeiten der fachdidaktischen Umsetzung.

Sprachliche Äußerungen bestehen nicht nur aus Sprachbausteinen; sie sind immer verbunden mit parasprachlichen (z.B. Intonation, Betonung, Lautstärke usw. in der gesprochenen Sprache) und extrasprachlichen Phänomenen (Gestik, Mimik, Körperhaltung usw.), die wichtige Hinweise für das Verstehen und das Interpretieren der Bedeutung geben und die, da sie zumeist kulturspezifisch sind, mitgelernt werden müssen. Für geschriebene Sprache gilt übrigens Entsprechendes.

### »Förderung der kommunikativen Kompetenz durch die Volkshochschulen«

Wer kommunikative Kompetenz lehren will, muss darauf achten, dass die sprachlichen Formulierungen einen semantischen Gehalt und eine Sprechabsicht verwirklichen und sich in den Rahmen einer kommunikativen Interaktion fügen. Diese Handlungsorientierung der Sprachverwendung lässt sich fachdidaktisch durch Interaktion im Unterricht (vgl. Vogt 2004) umsetzen, als Vorbereitung auf außerunterrichtliche Kommunikation.

Zu den wesentlichen Zielen gehört dabei, dass der einzelne Teilnehmer sich nicht immer nur dem Kursleiter zuwendet, wie es im herkömmlichen Unterrichtsverhalten der Fall ist, sondern lernt, dem Nachbarn und den anderen Teilnehmern zuzuhören, auf deren Redebeiträge einzugehen,

bei Nichtverstehen nachzufragen, gemeinsam Lernaufgaben zu lösen, unterschiedliche Meinungen angemessen zu thematisieren, Kompromisse auszuhandeln usw. Diese »kommunikative Kompetenz« basiert ursprünglich auf der Pragmalinguistik, speziell der Sprechakttheorie, und ist nicht mit dem strukturalistischen Konzept zu verwechseln, das fachdidaktisch durch audiolinguale bzw. audio-visuelle Methoden umgesetzt wurde.

Kommunikation in der Zeit der Globalisierung verlangt von den Menschen in zunehmendem Maße individuelle Mehrsprachigkeit; in einer Gesellschaft muss es Kompetenzen in einem breiten Fächer von Sprachen geben, also soziale Mehrsprachigkeit (vgl. Division des Politiques linguistiques 2007; Raasch 2010). Der schulische Unterricht ist normalerweise auf wenige »Schulsprachen« beschränkt, ganz im Unterschied etwa zu den Lycées in Frankreich mit Angeboten von 12, 15 oder mehr Sprachen. Volkshochschulen tragen durch ihr breites Sprachenangebot wesentlich zur Förderung dieser Kompetenzen bei. Allerdings stehen die Sprachfächer auch in VHS-Programmen nebeneinander. Wo »Französisch« draufsteht, ist auch nur Französisch drin – entsprechend dem traditionellen Fächerkanon und der Lehrerausbildung.

### »Die Welt ist vielsprachig«

Die Welt aber ist mehr- oder vielsprachig, und man wechselt in der Realität ja auch von einer Sprache zur anderen, je nach den Gesprächsteilnehmern, den Gesprächsthemen, den vorhandenen Sprachkenntnissen usw. Wenn der Französisch-Kursleiter nur Französisch kann, dann bleibt der Unterricht natürlich einsprachig französisch. Wenn der Kursleiter mehrere Sprachen beherrschte, dann könnte er an geeigneter Stelle eine andere Sprache als Hilfe zum Verstehen einer französischen Vokabel nutzen, er könnte seine Vokabelkenntnis durch assoziative Ver-

netzung festigen, er würde auch seine Fähigkeit des Sprachenwechsels üben. Ökonomischer könnte der Sprachunterricht dadurch werden, dass der Spracherwerb in einer Sprache zugleich als Einstieg in die mit ihr verwandten Sprachen genutzt wird (Intercomprehension; das Projekt EuroCom präsentiert sich auf seiner Homepage [eurocom.httc.de/index.php](http://eurocom.httc.de/index.php) im Juli 2011) und dass das Erlernen einer Sprache die Grundlagen für das Erlernen weiterer Fremdsprachen durch Vermittlung der Lernstrategien schafft.

### Sprachunterricht für Senioren wird an Bedeutung gewinnen

Die Lernerorientierung verlangt, dass der Sprachunterricht den Veränderungen der Lernerbedürfnisse Rechnung trägt. Als Beispiel nennen wir den Sprachunterricht mit Senioren, der angesichts der demografischen Entwicklung zunehmende Bedeutung erhält. Der Anteil der Kursteilnehmer/innen über 65 an Volkshochschulen in Deutschland betrug 2002 noch 8 Prozent, 2008 aber bereits 13 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S. 31).

Eine Fachdidaktik »Sprachen« für diese Altersgruppe ist noch kaum in Sicht. Wir werden Ende 2011 einen Vorschlag für eine andere Konzeption des Sprachunterrichts für diese Zielgruppe veröffentlichen. Unbestritten sind fachdidaktisch-methodische Anforderungen, die darin realisiert werden müssen: größere Schrift der Lernmaterialien, bessere Hörvoraussetzungen durch lauterer Sprechen, Einsatz von guten Lautsprechern, Berücksichtigung inhaltlicher Interessen für biographische oder historische Reminiszenzen, Anknüpfen an erlernte traditionelle Lernmethoden, Anpassung des Lerntempos, eventuell intergenerationelle Zusammensetzung der Lerngruppen mit innerer Differenzierung der Lehrmethoden.

### Literatur

Arnold, R. (2010): Konstruktivismus. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 173–175.

Camilleri, M./Sollars, V. (2005): Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues, o.O.

Division des Politiques linguistiques (2007): De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg. Im Internet: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) (französische und englische Fassung)

Europäische Kommission (1994): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weissbuch. Luxemburg

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg. Im Internet: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> (Stand: August 2011)

Huntemann, H./Weiß, Chr. (2010): Volkshochschul-Statistik 2009. Im Internet: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik/>

Raasch, A. (2010): Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/ ...?... Oder: Un plurilinguisme peut en cacher un autre (Véronique Castellotti). In: Info DaF/Informationen Deutsch als Fremdsprache DAAD, H. 4, S. 355–367. Ebenfalls erschienen auf der Homepage des Observatoire Européen du Plurilinguisme: [http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3982&Itemid=43](http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=3982&Itemid=43) (Oktober 2010)

Spillner, B. (2006): Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf. In: Jung, U (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a.M., S. 548–555

Statistisches Bundesamt (2011): Ältere Menschen in Deutschland und der EU. Wiesbaden

Thüringer Volkshochschulverband e.V. (Hg.) (2006): Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Ismaning

Verband Österreichischer Volkshochschulen (2007): Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Wien

Vogt, R. (2004): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp, K. u.a. (Hg.): Angewandte Linguistik. Tübingen, S. 78–98

### Abstract

*Fachdidaktische Qualität ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union multilinguale Kompetenz aufbauen können. Hierbei kommt insbesondere den Volkshochschulen die Aufgabe zu, ihre Kursleiter so aus- und fortzubilden, dass eine optimale fachdidaktische Unterrichtsgestaltung ermöglicht wird. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Angewandte Linguistik und die Sprachlehrforschung hierzu wertvolle Impulse liefern. Der Autor plädiert darüber hinaus für eine am lebenslangen Lernen orientierte Fachdidaktik. Dementsprechend wird das »Lehren des Lernens« als ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts ausgewiesen.*



Prof. Dr. Albert Raasch ist Emeritus für Romanistik der Universität des Saarlandes.

Kontakt: ARMolfsee@aol.com

## Fachdidaktische Überlegungen im Umgang mit Moodle

### Moodle-Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Das Open Source Lernmanagementsystem Moodle (<http://moodle.org/>) bietet unterschiedliche Möglichkeiten der Didaktisierung von Lerninhalten. Moodle bietet z.B. Online-Kursräume an, in denen Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt und Lernaktivitäten durchgeführt werden können. Der Einsatz von Moodle ermöglicht den Austausch von Information, Kommunikation, Kollaboration und Evaluation. So sind verschiedene didaktische Szenarien möglich – die Palette reicht vom Test über Foren bis hin zu Bearbeitung von konkreten Aufgaben.

#### »digital immigrants«

Die Kursleitungen aus dem Fremdsprachenbereich sind hier stark gefordert, zumal viele von ihnen noch den so genannten »digital immigrants« angehören und daher meist nicht sehr technikaffin sind. Aber auf der anderen Seite ist diese Generation oftmals fachdidaktisch gut ausgebildet und führt im face-to-face-Unterricht einen methodisch-didaktisch sehr abwechslungsreichen Unterricht durch.

Zwei zentrale Fragen stellen sich beim Einsatz einer solchen Lernplattform wie Moodle:

1. Inwieweit ist der Einsatz ein Mehrwert beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache?
2. Was ist bei der Umsetzung von fremdsprachlichen Lerninhalten zu berücksichtigen?

Ein wesentlicher Vorteil beim Einsatz einer solchen Lernplattform ist, dass in einem geschlossenen Online-Klassenraum unterschiedliche Lernkanäle und Lerntypen synchron und asynchron bedient werden können. Darüber hinaus lassen sich z.B. Teilnehmende

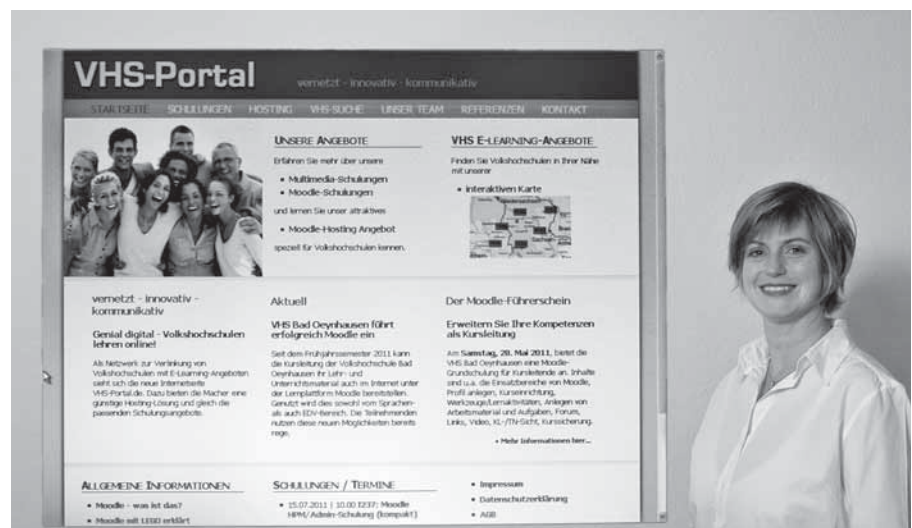
eines Volkshochschulkurses relativ einfach über verpasste Lerninhalte informieren, und somit kann erfahrungsgemäß die Abbrecherquote gesenkt werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Lerninhalte, die nicht unmittelbarer Gegenstand in einer face-to-face-Unterrichtseinheit sind, auf der Lernplattform wiederholt und/oder vertieft werden können. Und letztlich wird die Lernerautonomie durch Handlungsorientierung, Binnendifferenzierung und Ganzheitlichkeit gefördert.

Bei der Umsetzung von fremdsprachlichen Lerninhalten auf einer Lernplattform sind nicht nur fachdidaktische Überlegungen gefragt, sondern auch entsprechende EDV-Kenntnisse und Medienkompetenz, über die die Kursleitung verfügen sollte. Derzeit hat in VHS-Sprachkursen die Informationsfunktion von Moodle wohl den größten Stellenwert. Bei einer umfassenderen Nutzung des Moodle-Potenzials geht es aber nun nicht nur darum, ein Podcast oder ein Youtube-Video oder dergleichen auf die Lernplattform zu stellen. Lern-

inhalte müssen vielmehr entsprechend methodisch-didaktisch aufgearbeitet werden, so dass sie lernerfreundlich und zielführend sind. Die Online-Inhalte sind meist zwar authentisch, aber häufig nicht dem Kompetenzniveau entsprechend und können somit schnell überfordern, wenn die Inhalte nicht adäquat aufbereitet wurden.

Die Kommunikation über Moodle durch z.B. Chat, E-Mail oder Foren setzt am Anfang auf jeden Fall eine Betreuung und Steuerung von Seiten der Kursleitung voraus. Diese Art von Kommunikation ist für viele VHS-Kursleitende noch fremd und bedarf des Fingerzeigegefühls bei Ansprache, Kommunikationssteuerung und Feedback. In Volkshochschulkursen ist selten zu beobachten, dass Teilnehmende selbstständig miteinander kommunizieren, ohne einen Moderator im Hintergrund zu wissen.

Bei der gemeinsamen Online-Bearbeitung eines Projektes z.B. »Organisation einer Reise ins Zielsprachenland« mit konkreten Aufgabenstellungen findet in der Regel ein eigenständiger Austausch zwischen den Lernenden statt, aber das Projekt muss entsprechend von der Kursleitung vorbereitet sein – ähnlich wie die klassische Gruppenarbeit.



Die stellvertretende Direktorin der Volkshochschule Bad Oeynhausen, Frauke Mönkeberg, bietet auf dem VHS-Portal einen »Moodle-Führerschein« an.

Das kollaborative Arbeiten wie z.B. mit Blogs, Glossaren und Wikis wird sicherlich nicht häufig Bestandteil eines klassischen VHS-Sprachkurses sein, da eine erfolgreiche Umsetzung u.a. ein fortgeschrittenes Sprachniveau voraussetzt, wohingegen die so genannte Evaluation durch Einreichen von Aufgaben und deren Auswertung in einem Zertifikatssprachenkurs sehr sinnvoll ist.

Sprachkursleitende sind in mehrerlei Hinsicht beim Einsatz von internetgestützten Inhalten gefordert:

- Know-how über die unterschiedlichen Web-Funktionalitäten und deren Einsatz ist erforderlich.
- Das Sichten, Bewerten und schließlich Auswählen von Online-Materialien bedarf sicherlich im Vergleich zu klassischen Printmedien einer erweiterten Kompetenz, zumal tendenziell immer die Gefahr des »lost in hyperspace« besteht und dies wiederum mit einem großen Zeitaufwand verbunden ist. Eine »Google-Suche« setzt bestimmte Such- und Lesekompetenzen voraus, um sich in dem Dschungel der Informationen zurechtzufinden.
- Die Didaktisierung des authentischen Online-Materials erfordert fachdidaktische Erfahrungen.
- Entsprechende didaktische Vorentlastungen sind zu leisten, wenn das Material nicht dem Lernniveau des Europäischen Referenzrahmens (GER) entspricht.
- Die richtige »Portionierung«, wie viele Lerninhalte letztlich auf Moodle eingestellt werden, ist kritisch zu überdenken, da es schnell zu einer Übersättigung bei den Lernenden kommen kann. Zu beachten ist darüber hinaus, wenn ein kurstragendes Lehrwerk eingesetzt wird, dass die Verlage selbst bereits viele (Online-) Zusatzmaterialien bereitstellen. In diesem Fall gilt: Weniger ist mehr, um auch noch die Lernziele innerhalb eines Kurses zu erreichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Wesentlichen vier Schritte not-

wendig sind, um eine Lernplattform wie Moodle im Sprachenbereich zielbringend und nachhaltig einzusetzen:

Schritt 1:

Sprachkompetenz in der jeweiligen Zielsprache, idealerweise auf dem Kompetenzniveau C1 +.

Schritt 2:

Gewisse EDV-Kenntnisse, möglichst B1-Niveau (im EDV-Bereich gibt es eine solche Einteilung nicht, sie ist in Anlehnung an den GER), und zugleich Medienkompetenz, die notwendig ist, um internetgestützte (Lern-)Inhalte entsprechend zu suchen, zu reflektieren und anzuwenden, sind Voraussetzung.

Schritt 3:

Fachwissen und Kenntnisse über Grammatik, Landeskunde, evtl. Fachsprachenkenntnisse, GER, evtl. Lehrwerk und dazugehörige (Online-)Zusatzmaterialien.

Schritt 4:

Fremdsprachendidaktik ist notwendig, um internetgestützte (Lern-)Inhalte methodisch-didaktisch lernergerecht umzugestalten. Inzwischen gibt es jedoch auch zahlreiche Materialien, die speziell auf den Fremdsprachenlernenden zugeschnitten sind. Neue Lernszenarien müssen entwickelt werden.

Dies setzt voraus, dass das Material zielgruppenspezifisch ausgewählt, dem Kompetenzniveau entsprechend aufbereitet und in einem bestimmten Kontext inszeniert wird. Die Grundfertigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben bleiben bei der Fremdsprachenvermittlung nach wie vor wichtigster Bestandteil, und bei der Vermittlung findet der interkulturell-kommunikative Ansatz noch immer häufig Anwendung.

Fremdsprachendidaktik hat weiterhin einen wichtigen Stellenwert in der Fremdsprachenvermittlung, sie wird jedoch durch die heutige »klick and go«-Mentalität eher stiefmütterlich behandelt. Ein dreiminütiges Youtube-Video

ohne entsprechendes fremdsprachendidaktisches Setting ist genauso sinnfrei wie früher der stumpfe Videoeinsatz in der letzten Unterrichtsstunde vor den Ferien. Oder ein Online-Interview,

### »klick-and-go«-Mentalität

welches z.B. als Video- und Audiodatei zur Verfügung steht, wird nicht den erwünschten Effekt erzielen, wenn z.B. nicht zuvor eine thematische oder sprachliche Vorentlastung vorgenommen wurde. Es ist zu beobachten, dass vielen Sprachlehrkräften, insbesondere den jüngeren, zunächst der Gesamtüberblick über die didaktischen Möglichkeiten fehlt. Und auf der anderen Seite weisen klassisch-traditionell ausgebildete Sprachlehrkräfte Defizite und größere Hemmschwellen im Umgang mit den »neuen Medien« auf, wobei der Begriff »neue Medien« sehr subjektiv ist. Die Technik wird der Pädagogik immer viele Schritte voraus sein. Und schließlich stellt sich die Frage, ob die viel diskutierte Medienkompetenz heutzutage nicht wie das Lesen und Schreiben bereits zur Grundbildung gehört.

Das Zeitalter einer neuen Lernkultur, welche gemeinsame Wissenskonstruktion und Kompetenzentwicklung im Fokus hat, wurde spätestens mit Web 2.0 erreicht. Das VHS-Portal hat eine spezielle Kursleiterschulung für den Sprachenbereich entwickelt: »Multimediaeinsatz im Fremdsprachenunterricht« mit dem Ziel, Sprachkursleitende niederschwellig in die Welt der Online-Materialien, der Medienkompetenz und deren Didaktisierung einzuführen.

*Frauke Mönkeberg (Stellvertretende VHS-Leiterin Bad Oeynhausen)*



Nähere Informationen unter [www.vhs-portal.de](http://www.vhs-portal.de)

## English Summaries

**Horst Siebert: From specialised didactics to transdisciplinary didactics** (p. 25)

In his article, Horst Siebert calls for a type of transdisciplinary didactics which also includes the value of people's non-academic experience. Beliefs or »common sense« are just as important to people as the results produced by scholars, and these often go unnoticed even though they have a significant impact on everyday lives. A mere »transfer« of academic knowledge into the everyday lives of people is not enough, however. Transdisciplinary didactics are needed, rather, to »transform« academic knowledge in order to make it useful to people.

**Erik Haberzeth: Content orientation in teaching** (pp. 26–29)

Erik Haberzeth issues a plea to make teaching the central focus of didactic activity once again. The problem with achieving successful good teaching, in his view, is not necessarily related to teachers devoting too little attention to existing specialised didactical knowledge. It is more important, rather, to make sure that didactics do not become self-absorbed and thereby impede the way to content rather than paving it. This does not mean that specialised didactics can generally speaking be dispensed with, but teachers need to become aware of their didactical actions in a reflective manner and orient themselves towards the task of attaining a common understanding of content in the teaching/learning process.

**Peter Röben: The disaster as a challenge** (pp. 30–33)

In this article, the reactor disaster in Fukushima (March 2011) together with the changes in energy policy following in its wake are used to enquire about reactions in the fields of natural science and technical didactics. The empirical finding is that didactical discourse has been little affected by Fukushima. The reason for this, in the view of the author, is to be found in the theoretical problems associated with specialised didactics, in this case didactics involving technology, as well as in an overly narrow understanding of the task facing classroom instruction.

**Waltraud Schreiber: Historical-didactical theory in the midst of life** (pp. 35–38)

The focus of this article is on a historical-didactical theory which aims at establishing skills in historical thinking, broken down into skills in historical knowledge, questions, methodology and orientation. The approach, its potential and challenges facing it are explored using the example of the Berlin Wall Monument, a particularly useful example with Germany commemorating the 50th anniversary of the construction of the wall in 2011.

**Ralf Laging: Guiding principles in pedagogical theory of movement** (pp. 39–42)

This article addresses teaching and learning of movements, in particular by exploring the following points: »orientation towards sense and meaning«, »making differences possible«, »orientation towards effect«, »forming notions of movement«, »making experiences possible«, »situational setting« and »learning through movement tasks«. In sum, overarching principles are deduced for a didactically oriented movement theory.

**Albert Raasch: Teaching language in the domain of adult education centres** (pp. 43–46)

Didactical quality is a crucial precondition if all citizens of the European Union are to be able to develop multilingual skills. Here it is in particular adult education centres which have the task of training their teachers and offering them continuing education so as to make possible optimum didactical classroom instruction. This article shows that applied linguistics and research on teaching languages can provide an important impetus here. The author moreover issues a plea for specialised didactics oriented towards lifelong learning. »Learning teaching« is accordingly identified as a key objective of instruction in foreign languages.

## Vier Fragen an Rolf Arnold

*Prof. Rolf Arnold begleitet das DIE seit vielen Jahren, zuletzt als Vorsitzender des Verwaltungsrates. Er ist seit 1990 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern. Dr. Marion Steinbach (DIE) stellte ihm vier Fragen für die DIE Zeitschrift.*

**DIE:** Welche Bedeutung kommt dem DIE in der Weiterbildungslandschaft zu?

**Arnold:** Mit dem DIE verfügt Deutschland über eine Forschungs-, Beratungs- und Service-Ressource für die Gestaltung des Erwachsenenlernens, die andere Länder nicht haben. Dies erklärt zum großen Teil die Dichte der deutschen Erwachsenenbildungsforschung, die durch das DIE angeregt, begleitet und vertieft wurde. Am deutlichsten zeigt sich dies m.E. im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« – einer »Selbstvergewisserung der Disziplin«, die ohne das DIE nicht entstanden wäre. Durch seine Zwitterfunktion als Forschungs- und Service-Institut wirkt das DIE weit in die Praxis der Träger der Erwachsenenbildung hinein. Dadurch trägt es dem besonderen Forschungszugang der Erwachsenenbildung in idealer Weise Rechnung: Diese kann kaum distanziert-expertenschaftlich, sondern nur durch eine – reflektierend-verstehende – Beteiligung am Lernen Erwachsener selbst die Tiefe erreichen, wie sie die moderne Lerngesellschaft für eine zeitgemäße, aber auch nachhaltige Begleitung und Gestaltung des Erwachsenenlernens benötigt.

**DIE:** Wo liegen die zukünftigen Aufgaben des DIE?

**Arnold:** Die Entgrenzung und Universalisierung des Erwachsenenlernens fordert uns heraus. Wir müssen deshalb verstärkt den neuen Technologien sowie den damit verbundenen Formen von Selbstlernen und -bildung verstärkt Aufmerksamkeit schenken. Gleichzeitig

beobachten wir, dass die Konzepte der Erwachsenenpädagogik in anderen Bildungskontexten zunehmend aufgegriffen werden. Diese Entwicklungen zu unterstützen, dürfte ein bedeutsamer Arbeitsbereich für das DIE werden.

**DIE:** Wie wichtig ist das institutionelle Lernen?

**Arnold:** Das institutionelle Lernen ist ebenfalls zunehmend bedeutsam, denn es gibt meines Erachtens Kompetenzebenen, die lassen sich nur in der Begegnung anbahnen und gestalten. Parallel dazu gilt es, die überflüssige – prä-gutenbergsche – Lehre einzustellen und den erwachsenen Lernern zuzutrauen, dass sie dort, wo es um Aneignung von Know how geht, sich – fakultativ – selbst helfen können, wofür die Institutionen Lernplattformen, Lernarrangements sowie vernetzte Zugänge zu dem Angebot anderer regionaler und überregionaler Anbieter bereitstellen. Diese Vernetzungen erfordern eine Weiterentwicklung der Rollenprofile beim erwachsenenpädagogischen Personal.

**DIE:** Was ist Ihr großes Thema dieses Jahr?

**Arnold:** Wir verstärken derzeit die Kompetenzentwicklungs-Perspektive an unserer Universität. Nach wie vor ist die Selbstbildung mein Thema, in ihrer empirisch-konkreten Realisierung. Mit ähnlicher Zielsetzung sind wir auch im (außer-)europäischen Ausland in vielen Vorhaben an der Umgestaltung organisationaler Lernkulturen im Sinne einer systemischen Erwachsenenbildung beteiligt.

### Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

#### Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuißl von Rein (DIE/EN)

#### Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Mitarbeit: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titel:** Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

**Signet/Gesamtausführung/Satz:** Horst Engels

**Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn  
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,  
E-Mail roos@sales-friendly.de

**Anschrift von Herausgeber und Redaktion:**  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn  
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208  
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de  
www.diezeitschrift.de

#### Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19  
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

**Best.-Nr.: 15/1072, ISSN 0945-3164**

© 2011 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



### Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

### sprachspielweise

#### »Häresie der Didaktik«

»I allude to the heresy of The Didactic. (...) but the simple fact is (...) that under the sun there neither exists nor can exist any work more thoroughly dignified, more supremely noble, than this very poem, this poem per se« (Edgar Allen Poe).