

Zukunftsforum 2: Altersbildung und Didaktik

Didaktik gegen den Strich gebürstet

Angebotsplanung in der Altenbildung

Ortfried Schöffter¹

Einleitung

Der Begriff „Didaktik“ weckt nicht nur positive Assoziationen: für manche Lernende enthält er die Konnotation oberlehrerhaft pedantischer Lehr- und Lernziele; für Lehrende kann er ein „Schulratssyndrom“ aktivieren, und man denkt z.B. an „Lehrprobe“ nach festgelegtem Schema. Schon immer hat sich Erwachsenenbildung mit unverarbeiteten Schultraumata bei Lehrenden wie Lernenden auseinandersetzen müssen, und so kann es nicht verwundern, dass auch der Didaktikbegriff viel von seinem ursprünglich emanzipativen Gehalt verloren hat. Dennoch ist er immer dann unverzichtbar, wenn es darum geht, Menschen lernförderliche Kontexte zur Verfügung zu stellen und wenn man sich dabei nicht auf die Zufälligkeit günstiger Alltagssituationen verlassen, sondern auf so etwas wie planvolles pädagogisches Handeln zurückgreifen will.

„Pädagogik“ lässt sich daher in einem allgemeinen Verständnis als ein Sinnzusammenhang definieren, der primär auf eine lernförderliche Strukturierung von Situationen und Lebenslagen gerichtet ist. Pädagogisches Handeln im Sinne einer lernförderlichen Strukturierung lässt sich dabei sowohl „beiläufig“ im Alltagsleben als auch in eigens dafür (thematisch, sozial und zeitlich) ausdifferenzierten Sondersituationen beobachten. Spezifisch „didaktische“ Strukturierungen, d.h. planvoll lernförderliche Arrangements finden sich in Schule und Berufsausbildung sowie in allen Phasen lebensbegleitenden Lernens – und zwar immer dann, wenn alltagsgebundenes („informelles“) Lernen für die Beteiligten als unbefriedigend, überfordernd oder der Sache nicht angemessen erlebt wird. Insofern sind „didaktische Überlegungen“ Ausdruck der Bemühung, bestimmte Formen des Lernens aus der Verstrickung in die „Netze der Lebenswelt“ zu befreien und hierzu gestaltungsfähige Freiräume für Lernen zu schaffen. Dies gilt fraglos auch für Lernanlässe in der nachberuflichen Lebensphase.

Gerade in der Erwachsenenbildung – und hierbei vordringlich in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen – wird es dringend notwendig, sich von einem verengten „Didaktik-Begriff“ zu lösen und ihn wieder zu öffnen für alle denkbaren oder noch zu entwickelnden Formen lernförderlicher Arrangements. Um hierfür den Blick frei zu bekommen, empfiehlt es sich, sozusagen als „mentale Lockerungsübung“, den Didaktik-Begriff ein wenig „gegen den Strich zu bürsten“ – möglicherweise beginnt das „malträtierte Tier“ wohligh zu „schnurren“. Wenn da-

¹ Vgl. auch die Beiträge von Prof. Dr. Ortfried Schöffter „Altersbildung und Didaktik. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens“, S. 196 ff. dieser Tagungsdokumentation, sowie „Altersbildung und Didaktik. Zum Begriff der Lehrtätigkeit und der Lehre in der Bildungsarbeit mit Älteren“ (Thesenpapier) S. 193 ff.

bei dem einen oder anderen Didaktiker „alter Schule“ (vor Begeisterung?) die „Haare zu Berge steigen“ sollten – um so besser!

Glücklicherweise verweist die Fragestellung lebensbegleitenden Lernens im Alter auf besondere Ausgangsbedingungen, die in der Pädagogik traditionellerweise nicht im Vordergrund standen. Im Gegensatz zu unterrichtlich didaktisierten Kontexten in Schule, Ausbildung und fachbezogener Weiterbildung sind in der Erwachsenenbildung mit älteren Menschen die konzeptionellen Rahmenbedingungen nur selten rigide vorstrukturiert, sondern eher diffus und benötigen daher eine bewusste Gestaltung. „Didaktik“ bezieht sich daher auf ein Planungshandeln, das trotz aller pragmatischen Berücksichtigung ökonomischer Zwänge, institutioneller Trägerinteressen oder subjektiver Präferenzen die Optimierung von Lernmöglichkeiten in den Mittelpunkt stellen kann. Entscheidend für professionelles Handeln und daran anschließend für Fragen der Qualitätssicherung und Evaluation ist dabei jedoch, ob die meist implizit getroffenen Entscheidungen transparent gemacht und pädagogisch begründet werden können. Auch in der Altenbildung kann sich Planungshandeln hierbei an „klassischen“ didaktischen Gesichtspunkten orientieren, wie sie im Zuge der Curriculumtheorie entwickelt worden sind, nur sind sie hier auf einen erheblich offeneren Strukturzusammenhang zu beziehen.

Folgende didaktische Gesichtspunkte haben sich für Analyse und Planung von Bildungsangeboten als hilfreich erwiesen:

- *Ziel der Veranstaltung*
möglicherweise untergliedert in Richtziel, Grobziel und Feinziele
- *Thematik*
im Sinne von Inhaltsbereichen, Stoffstruktur und fachlicher Anforderung
- *Teilnehmervoraussetzungen*
wie Lernerfahrung, Motivation, Vorwissen, Lebensperspektive
- *Verwendungsbereiche und konkrete Verwendungssituationen als Lernanlass*
für das Gelernte und das noch zu Lernende (Praxisbezug)
- *Kursleitervoraussetzungen*
wie Lehrerfahrungen, Fachlichkeit, Nähe/Distanz zu den BildungsadressatInnen
- *pädagogische Konzeptionen und „Arbeitsformen“ (pädagogisches Design)*
wie Gruppenpädagogik, Trainingsansätze, Themenzentrierte Interaktion (TZI), Planspiel, Projekt, Psychodrama, Erlebnispädagogik, Körperarbeit
- *Veranstaltungsformen*
wie Vortragsreihe, Gesprächskreis, Seminar, Workshop, Tagung, Exkursion, Studienreise (pädagogisches „Setting“)
- *mikrodidaktische Methoden und Medien*
wie Impulsvortrag, Diskussion, Kleingruppenarbeit, Rollenspiel, Arbeitsblätter, Impuls- oder Leittexte, audiovisuelle Inputs

- *Institutionelle Voraussetzungen*

wie die Art der Kontaktaufnahmen mit Kursleitung und Teilnehmenden, übergeordnete Richtziele, Menschenbild, Grad der Professionalität und der Qualitätssicherung, sozial-ökologische Bedingungen des Lernarrangements

Unterschiedliche didaktische Modelle und damit auch differente pädagogische Konzeptionen der Altenbildung lassen sich daran unterscheiden, in welchem Zusammenhang die genannten „Curriculumelemente“ zueinander gestellt werden, d.h. welche spezielle „Konfiguration“ sich in ihrem wechselseitigen „Implikationszusammenhang“ herausbildet. Es wäre daher unzutreffend und insbesondere für die Bildungsarbeit mit Älteren ein Irrweg, wenn man die Kriterien als logisches Ableitungsverhältnis missverstehen würde und sie angefangen von der „Zielbestimmung“ über „Themen“ und „Teilnehmvoraussetzungen“ bis zur Entscheidung über „Methoden“ und „Medien“ schematisch durchlaufen wollte.

Kontexte der Altenbildung lassen sich in der (mikro-) didaktischen Feinstrukturierung ihrer Einzelangebote planen oder auch einer nachträglichen Analyse unterziehen, indem gefragt wird, welches der Curriculumelemente jeweils als Ausgangspunkt gewählt wird und – im Sinne eines *organisierenden Prinzips* – im Zentrum der „Konfiguration“ steht. Darüber hinaus ist im Sinne einer Gegenprobe hilfreich zu klären, welche der Gesichtspunkte den *strukturierten „Rand“* einer Konfiguration bilden und somit als offene Variablen weit mehr zur Disposition stehen bzw. unbestimmter bleiben können als der „Kernbereich“ der jeweiligen didaktischen Struktur. Didaktische Modelle beruhen daher auf der bewussten Entscheidung bezüglich der Präferenz der jeweils ausgewählten didaktischen Gesichtspunkte und ihres Verhältnisses zueinander. Dies soll im Folgenden stichwortartig verdeutlicht und in sechs Skizzen veranschaulicht werden.



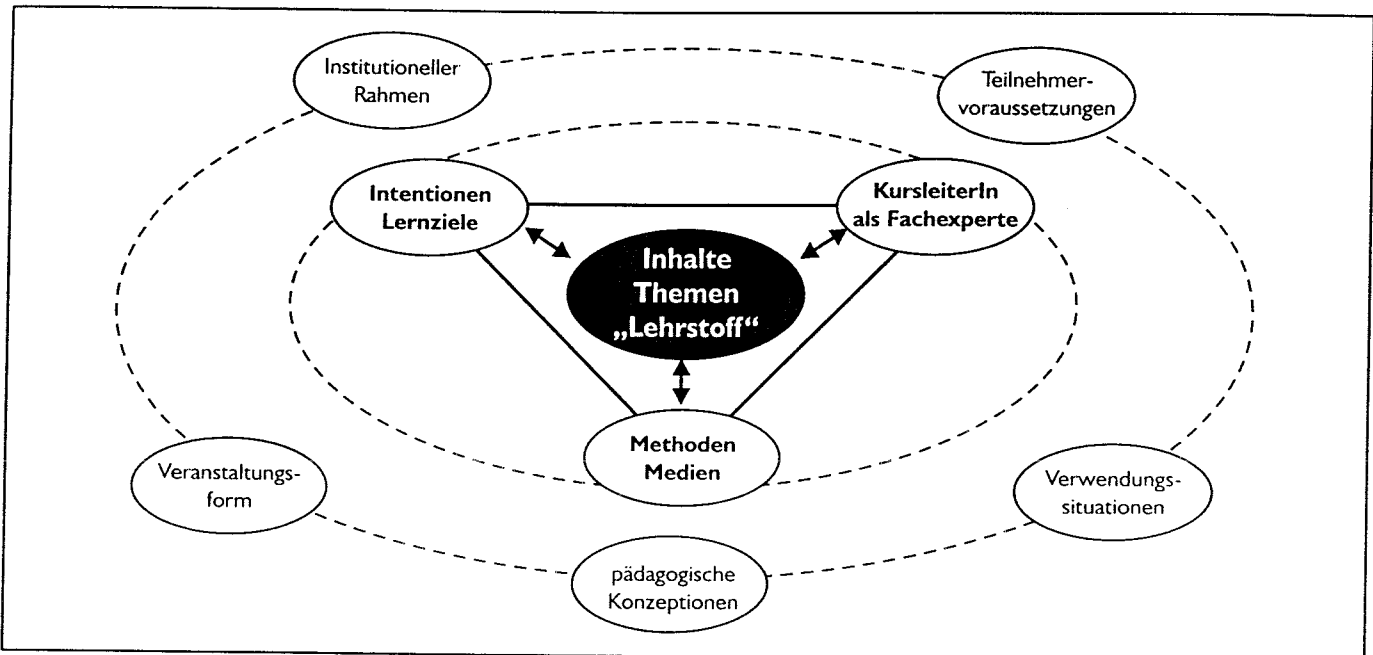


Abbildung 1

(1) Ausgangspunkt: Inhalte als „Lehrstoff“

Die *Inhalte*, die im Sinne einer „bildungstheoretischen Didaktik“ zu Berühmtheit gelangten, leider aber auch in eine gewisse Orthodoxie gerieten, stehen klassischerweise auch heute noch im Zentrum der didaktischen Feinstruktur. „Teilnehmergevoraussetzungen“ und „Lebenslagen“ werden in dieser Konfiguration eher als Randbedingungen didaktischen Handelns aufgefaßt, zumindest gehören sie hier nicht zu den Ausgangsfragen der Angebotsentwicklung. (Abb. 1)

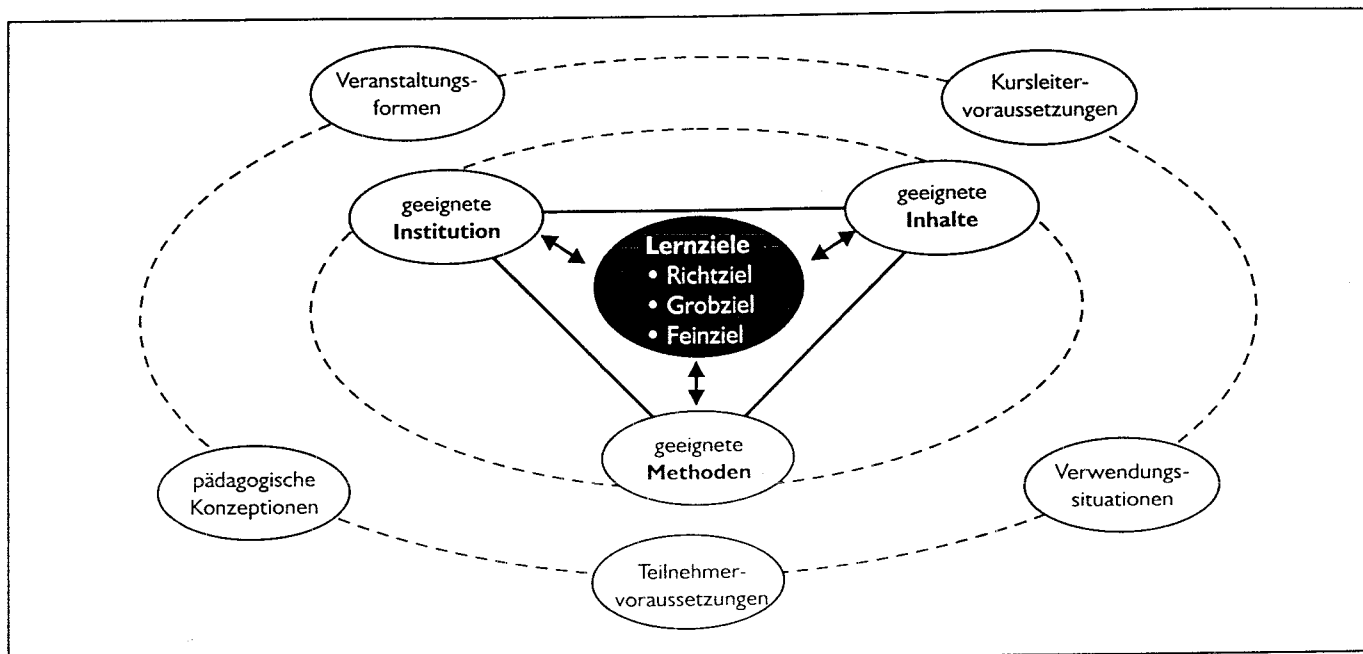


Abbildung 2

(2) Ausgangspunkt: Lernzielbestimmung

Im Zusammenhang mit der *lernzielorientierten Didaktik* entstand eine pädagogische Planungstheorie, die ein logisches Ableitungsverfahren nahelegte und didaktisches Planungshandeln als rationalen Entscheidungsprozess zu formalisieren versuchte. Hier sind die Instrumente der Differenzierung, Hierarchisierung und Operationalisierung von Lernzielen zuzuordnen. In dieser Vorgehensweise kommt ein spezifisches Verständnis von „Planung“ im Sinne von Lernzielkontrolle zum Ausdruck, die in bestimmten Sektoren der beruflichen Weiterbildung entwickelt und eine Zeit lang auf Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung insgesamt zu übertragen versucht wurde. Diese Variante didaktischen Planungshandeln besitzt jedoch eine Kontextabhängigkeit, die nicht hinreichend beachtet wurde. Und so scheint es in der Tat problematisch, von ihrer universellen Anwendbarkeit auf Praxisfelder der Altersbildung auszugehen. Dennoch ist es sicher überlegenswert, in welchen Arbeitsfeldern ein lernzielorientierter Planungsansatz vertretbar – ggf. auch anderen Zugängen überlegen ist. Grundsätzlich trifft dies immer dann zu, wenn Bildungsangebote an einer manifesten Bedarfslage und somit an einem objektivierbaren Bildungsauftrag anknüpfen können, über den politischer Konsens besteht und der auch bei den BildungsadressatInnen als subjektives Lernbedürfnis zum Ausdruck gelangt. (Abb. 2)

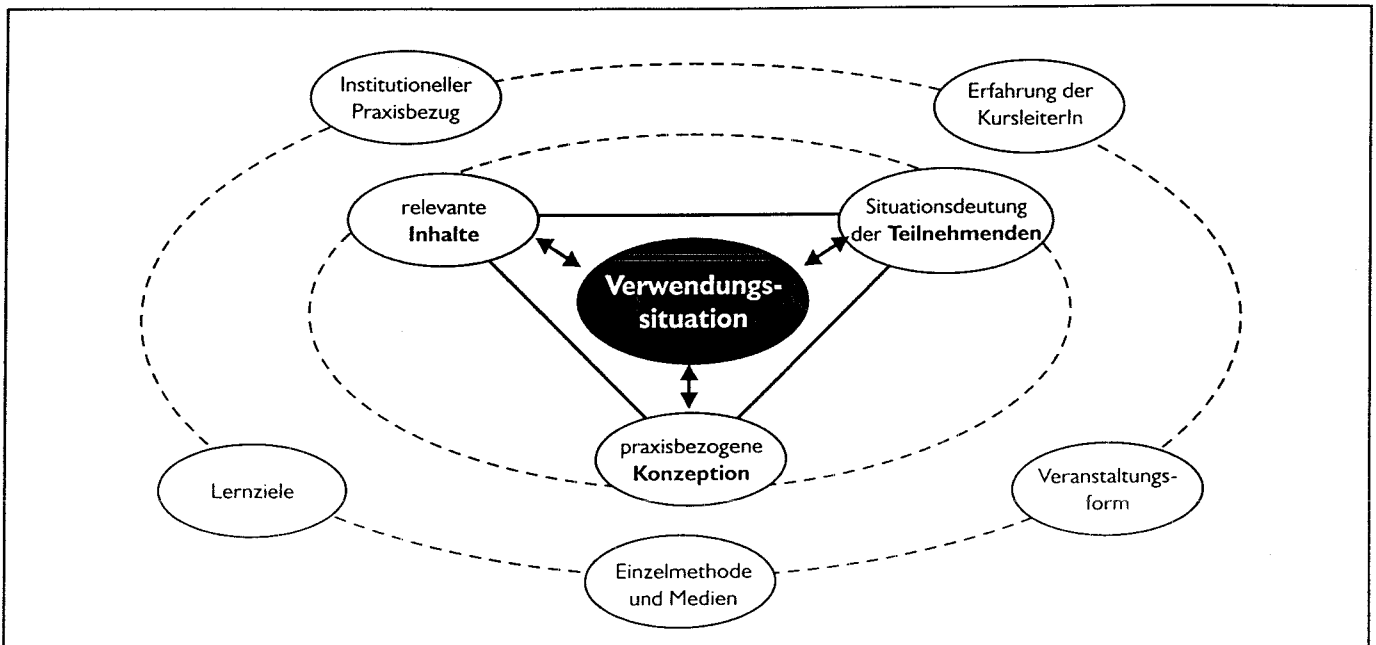


Abbildung 3

(3) Ausgangspunkt: alltägliche Verwendungsbereiche und -situationen

An der *Verwendungssituation* der Lernenden orientieren sich Schulungs- und Trainingskonzepte immer dann, wenn sie sich von der Fixierung an der Fachsystematik lösen: Ausgangspunkt der didaktischen Planung und Gestaltung ist dann die Analyse möglicher Praxissituationen, für die das Lernen zu einer kompetenten Bewältigung führen soll. Alle Entscheidungen über Teilnehmende, Inhalte, Methodenkonzeption etc. beziehen sich auf Klärung und Lösung dieser situativ bestimmbar Anforderungen. (Abb. 3)

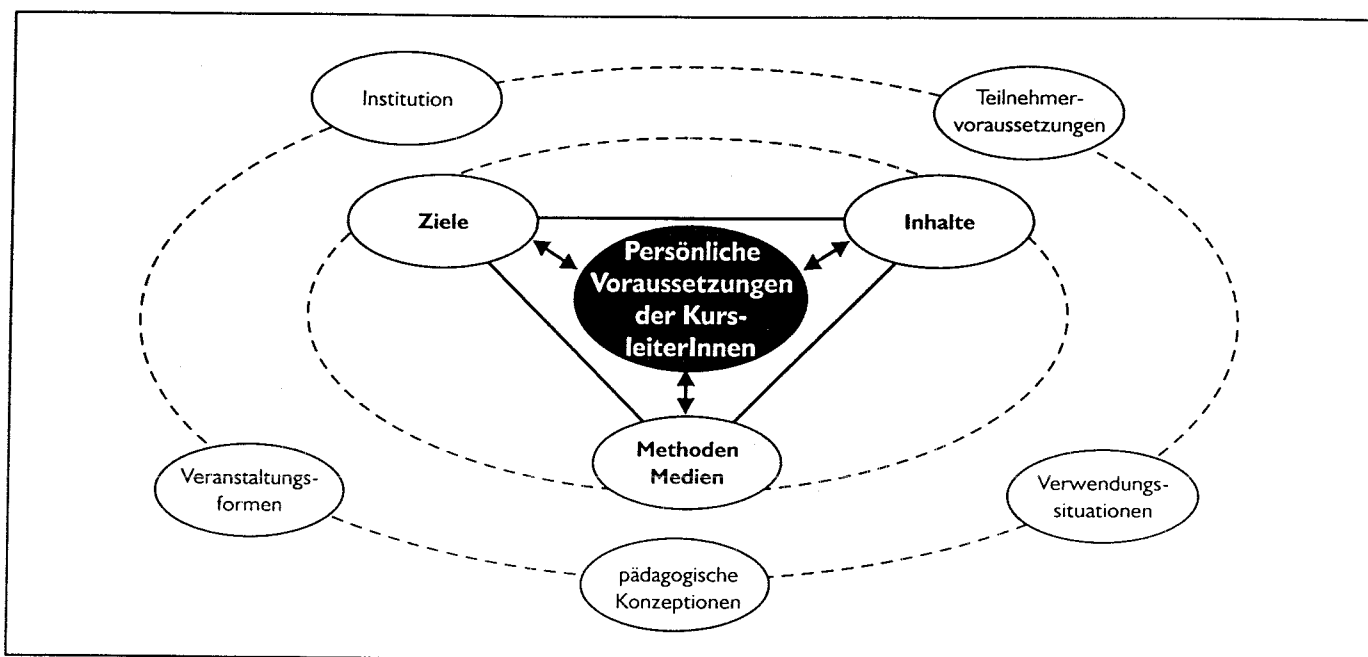


Abbildung 4

(4) Ausgangslage: Interessen und persönliche Stärken der KursleiterInnen

Theoretisch kaum beachtet und in der Bildungspraxis nur zögerlich eingestanden ist ein zentrales Orientierungsmuster in pädagogischen Planungs- und Entscheidungsprozessen: die persönlichen Vorlieben, spezifischen Kompetenzen, Überzeugungen und Vorlieben der planenden *KursleiterInnen*. Es ist keineswegs illegitim, wenn sie sich selbst zum Ausgangspunkt der Veranstaltungsplanung und damit zum Maßstab einer Vielzahl didaktischer Einzelentscheidungen machen. Besonders gilt dies in lebensweltnahen und milieugebundenen Angeboten, wo es zu einer weitgehenden Übereinstimmung zwischen der Weltbeschreibung der KursleiterInnen und ihren jeweiligen Zielgruppen kommen kann. Für professionelles Handeln problematisch ist daher weniger die deutlich subjektbezogene Perspektivität, sondern ihre Latenz in Verbindung mit einem defensiven Leugnen der eigenen Interessenlage. Professionalität verlangt statt dessen ein bewusstes Verfügen über die personengebundene Angebotsstruktur und damit ein kritisches Beurteilungsvermögen hinsichtlich der mit einer kursleiterzentrierten Angebotsplanung verbundenen Stärken und Schwächen. (Abb. 4)

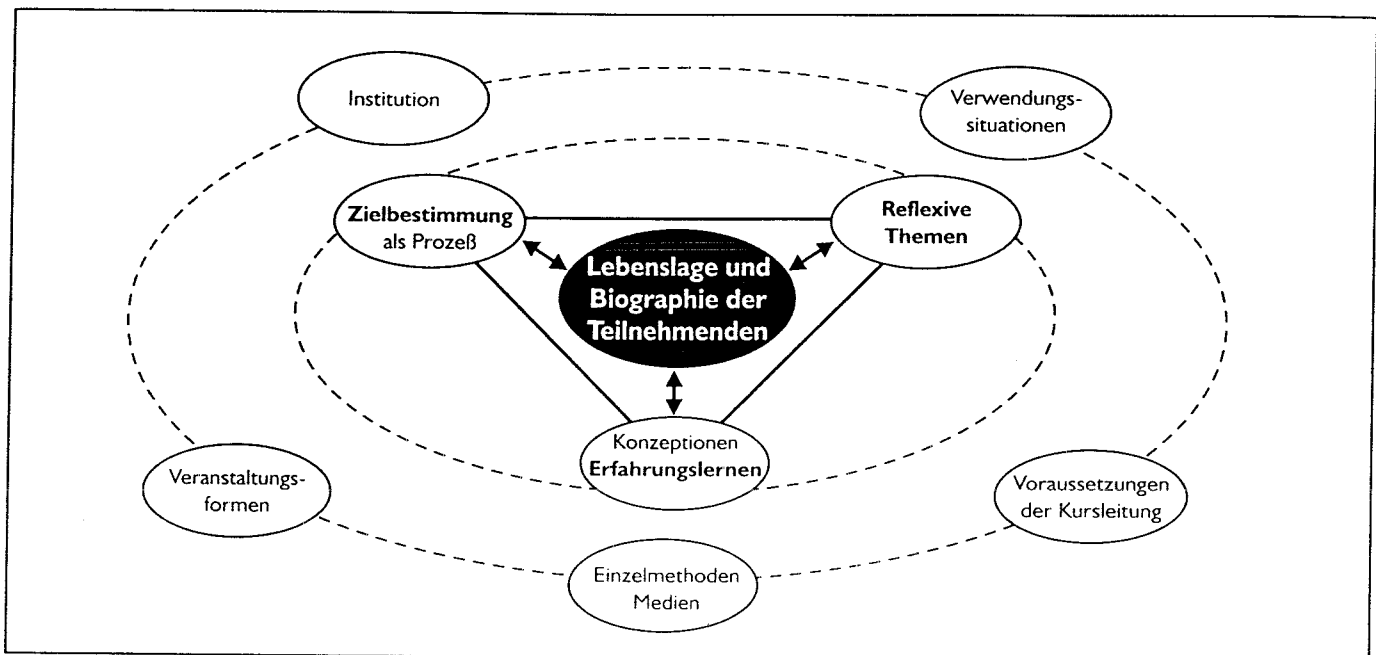


Abbildung 5

(5) Ausgangslage: Persönliche Voraussetzungen und Lebenslage der Teilnehmenden

In der Erwachsenenbildung ist mittlerweile weit verbreitet, bei der didaktischen Planung die *Lebenslage, Lerngeschichte oder Problemlagen* bestimmter AdressatInnengruppen zum Ausgang und zum organisierenden Prinzip der Angebotsentwicklung zu nehmen und damit das didaktische *Planungsmodell von Zielgruppenarbeit* zu nutzen. In Konsequenz bedeutet dies, dass vor der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden eine Zielgruppenanalyse zu stehen hat. Erst aus ihr folgen die weiteren Entscheidungen, was z. B. bedeuten kann, dass der inhaltliche Aspekt weitgehend offen bleibt und je nach Interessenlage beliebig variiert werden kann. Statt dessen erhält ggf. der Methodenaspekt oder die Wahl geeigneter Medien eine zentrale Stellung (Abb. 5)

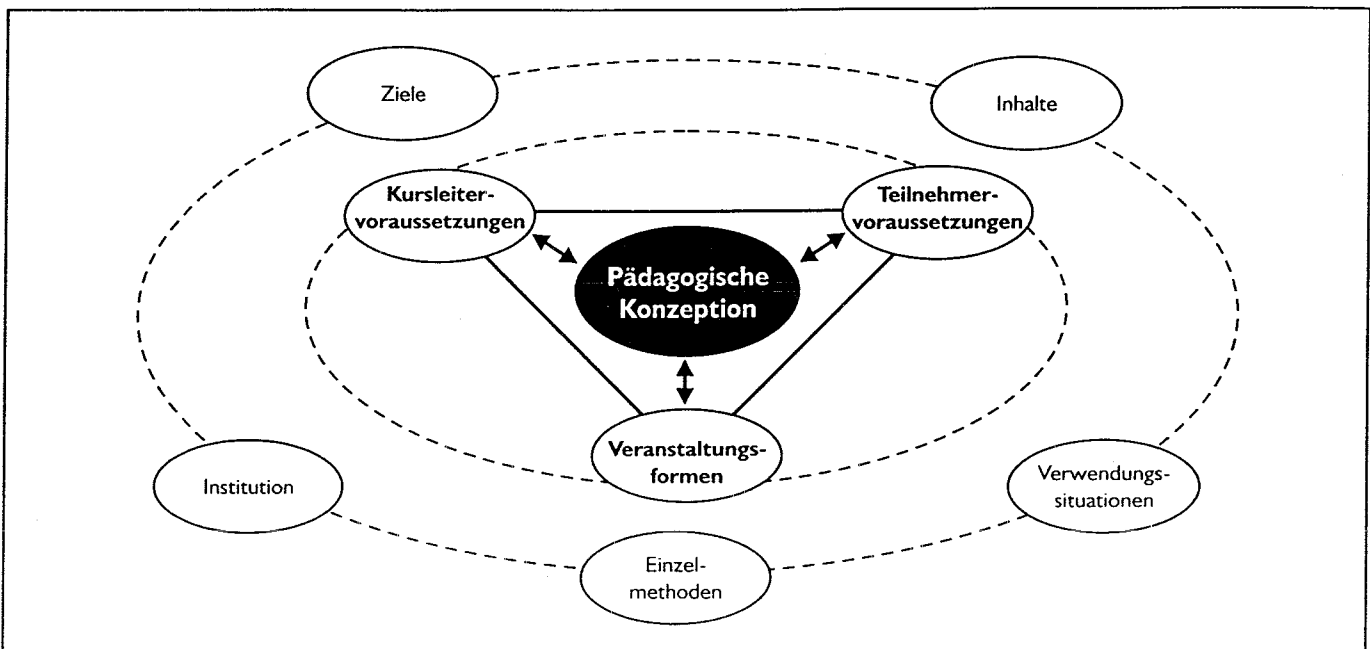


Abbildung 6

(6) Ausgangspunkt: Pädagogische Konzeption und Arbeitsform

Schließlich lässt sich beobachten, dass Angebote in der Altenbildung häufig von einer bestimmten *pädagogischen Konzeption* her geplant werden, die dann als Angebotsprofil in den Mittelpunkt gestellt und zum organisierenden Prinzip der Angebotsentwicklung wird: erlebnispädagogische Animation, gestaltpädagogische Körperarbeit, Anwendung von Mediationstechniken, themenzentrierte Interaktion aber auch Moderationstechniken sind Beispiele, wie ausgehend von der jeweiligen Konzeption her nachgedacht und geplant wird, für welche AdressatInnen und Verwendungsbereiche sowie mit Blick auf welche Ziele und möglichen thematischen Schwerpunkte sie wohl attraktiv sein könnte. Ziele und Themen erweisen sich hier als eher nachrangig und oft beliebig austauschbar, ohne dass das in dieser Konfiguration notwendigerweise ein Mangel zu sein braucht. (Abb. 6)

In der Bildungspraxis – weniger in theoretisch-konzeptionellen Überlegungen – lassen sich auch Veranstaltungskonzepte beobachten, in denen bestimmte institutionelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zum Ausgangspunkt von Planungsüberlegungen gemacht werden und im Mittelpunkt didaktischer Phantasie stehen. Beispielsweise müssen „wichtige Mitglieder“ der Trägerorganisation „ihre Veranstaltungen“ bekommen, bei denen sich die weiteren Teilentscheidungen aus dieser institutionellen Rücksichtnahme ableiten bzw. erklären lassen. In anderen Fällen müssen z.B. neue oder kostenintensive Räume oder Ausstattungen genutzt bzw. ausgelastet werden und/oder ein „fester Stamm“ von nebenberuflichen oder ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in wechselseitigem Interesse bei der Planung bzw. Honorarvergabe Berücksichtigung finden etc.

Zusammenfassung

Grundsätzlich lässt sich zur Feinplanung von didaktisierten Lernkontexten in der nachberuflichen Bildung feststellen, dass aufgrund geringer äußerer Festlegung auf verbindliche Curricula ein hoher Strukturierungsbedarf besteht. Prinzipiell läßt sich daher jeder der didaktischen Gesichtspunkte zum Ausgangspunkt der Planung und zum organisierenden Prinzip der pädagogischen Gestaltung machen. Wenn sich didaktische Planung von Orthodoxien und ängstlicher Pedanterie frei macht, die meist aus einer missverstandenen Unterrichtsdidaktik herrühren, so bieten die Gesichtspunkte ein flexibles Instrument zur Ausarbeitung, Verdeutlichung und Überprüfung von Konzepten institutionalisierter Lernangebote in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Eine bewusste Wahl zwischen den skizzierten didaktischen Modellen bzw. ihre Kombination im Rahmen der Programmplanung dient der pädagogischen Reflexion, rationalen Begründung und damit der Qualitätssicherung. Es ist letztlich alles erlaubt, soweit es nur in begründbarer Weise lernförderlich wirkt. Umgekehrt verliert aber auch das elaborierteste Curriculum seine Berechtigung, wenn es sich nicht hinreichend auf eine Zielspannungslage zwischen Lernanlass und Verwendungsbereich beziehen lässt.

Aus der Diskussion in Zukunftsforum 2:

Im Anschluss an die Ausführungen von Schäffer wurden folgende Punkte angesprochen:

- Organisierte Erwachsenenbildung ist notwendig, obwohl das meiste im Alltag gelernt wird. TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen haben vielfältige Motivationen für ihr Kommen, z.B. „der Alltag bringt nicht genügend Lernanforderungen“, „als Vorbeugung gegen Demenz“, „Lernen als Weiterführung eines lebenslangen Lernprozesses“, „Krise als Lernanlass“ usw. Sie erhoffen sich durch Bildung Reduzierung von Angst, Freiräume, attraktive Lernsituationen, die sich vom Alltag unterscheiden, Klärung ihrer Fragen, Entlastung, Regression.

- Eine Verbindung zwischen Alltagslernen und Institutionenlernen herzustellen ist notwendig. Die institutionelle Bildung muss transparent machen, was gemacht wird, d.h. muss vermittelbar und kontrollierbar sein. Es geht um die Qualitätssicherung, die sich auch darin zeigt, wie das Gelernte in Alltagssituationen übertragen werden kann.
- Die Lernsituationen in der Erwachsenenbildung müssen so gestaltet werden, dass ein Transfer in den Alltag möglich wird. Je „künstlicher“ Lernsituationen sind, desto schwieriger fällt das Übertragen auf Alltagssituationen.
- Heute wird auch viel aus „Ratgebern“ (Büchern) gelernt, die zur Bewältigung von Alltagssituationen herangezogen werden. Menschen suchen sich in Situationen, in denen Lernen ansteht, selbst Lernorte, von denen sie sich entsprechende Anregungen und Hilfen erhoffen. Institutionalisierte Erwachsenenbildung ist dabei nur eine Möglichkeit unter vielen.
- Didaktische Lernsituationen sind für viele Menschen attraktiv, da sie sich vom Alltag unterscheiden. Der Lerngegenstand in der Erwachsenenbildung ist häufig die Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen. Diese bringen ihre Sichtweisen, Konstruktionen der Wirklichkeit ein und kommunizieren sie untereinander. Irritationen, die dabei entstehen, müssen aufgegriffen und als Lernanstoß genutzt werden.
- In der Altersbildung geht es den Teilnehmenden meist um den Erhalt von Kompetenzen, die sie zur eigenständigen Lebensführung benötigen, und um die Pflege von Sozialkontakten in der Gruppe. Diese Bedürfnisse muss man sich in der Praxis bewusst machen. Zielgruppenorientierung bedeutet, dass die TeilnehmerInnen im Mittelpunkt stehen. Professionelles Handeln bedeutet, Interaktionen zwischen den Teilnehmenden zu fördern und Zukunftsperspektiven zu eröffnen resp. -wissen zu erschließen.
- Menschen lernen in Lebenszusammenhängen. Sie entscheiden für sich, wann Lernzeiten anstehen und was sie lernen wollen. Sie sind dann auch in der Lage, das, was für sie wichtig ist, einzufordern und zu lernen.

Elfi Eichhorn-Kösler, KBE-Kommission Altersbildung

Zuk

EU

Jum

Soz

Die

spät

• d

• d

• d

• d

In u

wer

zier

De

199

che

tua

san

Die

1.

2