



STUDIENBRIEF EB 0510

## Didaktisches Handeln und Kommunikation in Lerngruppen

Autor:  
Prof. Dr. Heide von Felden

Leseprobe

---

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Universität Kaiserslautern, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2008 (1. Auflage).

# Inhaltsverzeichnis

**Kurzinfo zur Autorin** **III**

**Literaturverzeichnis** **IV**

**Lernziele** **XI**

**1 Einleitung** **1**

1.1 Gesellschaftlicher Strukturwandel 1

1.2 Lebenslanges Lernen und neue Lernkultur 2

1.3 Zur Rolle der Erwachsenenbildung / Weiterbildung 4

**2 Didaktisches Handeln** **9**

2.1 Was ist Didaktik? 10

2.1.1 Didaktik als Lehrkunst 10

2.1.2 Didaktik als wissenschaftliche Reflexion 11

2.2 Didaktische Ansätze 14

2.2.1 Die bildungstheoretische und  
kritisch-konstruktive Didaktik 14

2.2.2 Die konstruktivistische Didaktik 19

2.2.3 Vergleich der didaktischen Ansätze 25

2.3 Didaktisches Handeln 28

2.3.1 Didaktisches Handeln als Lehrkunst 28

2.3.2 Didaktisches Handeln als Anregung zur Reflexion 30

**3 Kommunikation in Lerngruppen** **34**

3.1 Lernen: Soziales und emotionales Lernen 35

3.1.1 Lernen 35

3.1.2 Soziales Lernen 37

3.1.3 Emotionales Lernen 39

3.2 Lerngruppen: Prozesse, Strukturen und Beziehungen 42

3.2.1	Was ist eine Gruppe?	42
3.2.2	Gruppendynamik	45
3.2.3	Strukturen und Beziehungen in der Gruppe	47
3.3	Kommunikation: Modelle zur Analyse von Kommunikationssituationen	52
3.3.1	Watzlawick u. a.: Menschliche Kommunikation	53
3.3.2	Schulz von Thun: Das Vier-Seiten-Modell	56
3.3.3	Berne: Transaktionsanalyse	60
<b>4</b>	<b>Interaktionen in der Gruppe</b>	<b>63</b>
4.1	Wahrnehmungen und Grundhaltungen	65
4.1.1	Wahrnehmungen	65
4.1.2	Grundhaltungen	68
4.1.3	Beobachtung von Gruppenprozessen	79
4.2	Analyse einer Interaktion anhand eines Protokollausschnittes	83
4.2.1	Ausschnitt aus dem Interaktionsprotokoll:	84
4.2.2	Anleitung zur Interaktionsanalyse:	89
4.2.3	Analyse der Interaktion anhand von fünf Aspekten	90
4.3	Interaktionen in Gruppen und mögliche Interventionen vonseiten der Leitung	104
4.3.1	Anfangssituationen	105
4.3.2	Störungen und Konflikte in Lerngruppen	108
4.3.3	Interventionsmöglichkeiten im Prozess einer Lerngruppe	113
<b>5</b>	<b>Pädagogische Professionalität</b>	<b>122</b>
5.1	Profession und Professionalität in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	123
5.2	Bestimmungen von Professionalität aus soziologischer Sicht	126
5.3	Pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	128
	<b>Musterlösungen zu den Übungsaufgaben</b>	<b>133</b>

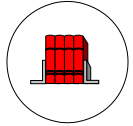
## Kurzinformat zur Autorin

### *Universitäts-Professorin Dr. phil. habil. Heide von Felden*

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; geb. 1955; Studium der Fächer Germanistik, Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; 10 Jahre Tätigkeit als Dozentin in der wissenschaftlichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung in den Bereichen Rhetorik, Kommunikation, Didaktik, Literatur, creative writing und Frauenbildung; wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Dortmund und Oldenburg; Promotion zur Dr. phil. mit einer Arbeit über die Rousseau-Rezeption im deutschen Sprachraum des ausgehenden 18. Jahrhunderts; Habilitation mit einer Arbeit über die Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: historische und qualitativ-empirische Bildungsforschung, Biographieforschung, Lehr-Lernforschung, Genderforschung.

## Literaturverzeichnis

### A. Einführende Literatur

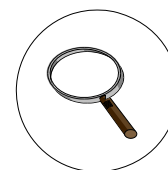


Literaturempfehlung

- Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg, 2007
- Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, 1996
- Arnold, R./Gómez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg, 2007
- Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I.: Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler, 1998
- Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt, 1998
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, 1995
- Bierhoff, H.-W./Frey, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen, Bern, Wien u.a., 2006
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn, 1996
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Weinheim und München, 1999
- Hasselhorn, M./Gold, A.: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart, 2006
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel, 1996
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim und Basel, 2006
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: 1 Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg, 1981, Sonderausgabe 2005
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Hamburg, 1989, Sonderausgabe 2005
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: 3 Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. Hamburg, 1998, Sonderausgabe 2005
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Auflage. München/Unterschleißheim, 2003

# Lernziele

Folgende Lernziele liegen diesem Studienbrief zugrunde:



Überblick

- Sie lernen die Aufgabe und Bedeutung von Didaktik kennen.
- Sie können beurteilen, welche Funktion didaktisches Handeln hat.
- Sie lernen die Grundlagen der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven sowie der konstruktivistischen Didaktik kennen und können sie in Hinsicht auf ihre Unterschiede beurteilen.
- Sie lernen Grundlagen sozialen und emotionalen Lernens kennen und wissen um die jeweilige Bedeutung.
- Sie lernen Strukturen und Dynamiken von Gruppen kennen und können deren Funktion und Bedeutung für Gruppenprozesse beurteilen.
- Sie können Kommunikationssituationen anhand unterschiedlicher Modelle analysieren und die Analysen in Hinsicht auf Ihre Praxis anwenden.
- Sie können Gruppenprozesse sensibel wahrnehmen und Ihre Haltung als Leiterin oder Leiter von Lerngruppen benennen und begründen.
- Sie können die Interaktion in einer Lerngruppe unter verschiedenen Aspekten analysieren und eigene begründete Vorschläge dazu machen.
- Sie lernen verschiedene Arten von Interventionen als Leiterin oder Leiter von Lerngruppen kennen und können sie anwenden.
- Sie lernen die Bedeutung pädagogischer Professionalität für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kennen und können Ihren eigenen Prozess der Kompetenzentwicklung in diesem Rahmen beurteilen.
- Sie können die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Hinsicht auf die pädagogische Professionalität von in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen beurteilen.

## Anmerkung:

In diesem Studienbrief wird auf eine geschlechtsadäquate Formulierung geachtet.

# 1 Einleitung

**„Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache.**

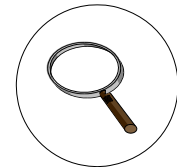
**Aber selbst wenn das Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange Sie es nicht zum Wasser führen. Das Hinführen ist Ihre Sache.“**

**(Gregory Bateson)**

## Überblick:

- 1.1 Gesellschaftlicher Strukturwandel
- 1.2 Lebenslanges Lernen und Neue Lernkultur
- 1.3 Zur Rolle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In den letzten Jahren haben sich die gesellschaftlichen Veränderungen in hohem Maße auf das Gebiet von Lernen und Bildung ausgewirkt. Die schnelle Veränderung von Wissensbeständen, die Notwendigkeit flexibler Reaktionen auf neue Anforderungen, das Konzept des Lebenslangen Lernens mit der Hervorhebung selbstgesteuerten Lernens, die zunehmende Akzeptanz konstruktivistischer Lerntheorien und insgesamt die Entwicklung einer neuen Lernkultur haben Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernprozessen, auf die Bedeutung von kommunikativen Kompetenzen und damit insgesamt auf didaktisches Handeln.



Überblick

Was ist damit im Einzelnen gemeint?

## 1.1 Gesellschaftlicher Strukturwandel

Die jüngere gesellschaftliche Entwicklung in den industrialisierten Ländern wird in soziologischer Perspektive mit dem Begriff des Wandels von der Industriegesellschaft hin zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft gefasst (vgl. Stehr, 2001). Ausgangspunkt der tief greifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ist ein rasanter wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt im Laufe des

20. Jahrhunderts, der die Bedeutung von Wissen zunehmend in den Mittelpunkt stellt.

Wissensgesellschaft Ökonomisch dominiert nicht mehr die industrielle Produktion, sondern die Dienstleistung. Politik und Wirtschaft sind in ihrem Wirkungsgrad nicht mehr auf Regionen und Länder beschränkt, sondern entfalten ihren Einfluss über territoriale Grenzen hinaus und wirken global. Die Entwicklung neuer Technologien macht den Menschen den weltweiten Zugang zu Kommunikation, Information und Wissensbeständen möglich. Wissen und seine Aneignung fungieren als Basis und werden gleichzeitig zum Motor gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse.

„Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: Einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (oder unmittelbarer gesagt, weil sich aufgrund der zentralen Stellung des theoretischen Wissens eine neue Beziehung zwischen Wissenschaft und Technologie herausgebildet hat); und zum anderen, weil die Gesellschaft [...] immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt“ (Bell, 1985, S. 219).

Die zunehmende Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung führt dazu, dass Wissensbestände einerseits ein höheres Gewicht erhalten, andererseits sich auch schneller überleben. Das bedeutet, dass Menschen über ihre Lebensspanne ihr Wissen und ihre Fertigkeiten stetig erweitern und erneuern müssen und dass Wissensbestände im Sinne eines Bildungskanonis mittel- und langfristig kaum mehr in Lehrplänen und Ausbildungsordnungen abbildbar sind.

## 1.2 Lebenslanges Lernen und neue Lernkultur

„In Zeiten komplexer Veränderungsprozesse, die sich auf so viele gesellschaftliche Bereiche erstrecken, muss deshalb auch der Umgang mit Wissen neu geregelt werden, und dies sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der organisationalen Ebene. Beide, Individuen und wissensbasierte Organisationen, haben sich den Veränderungsprozessen zu stellen – Stichworte sind in diesem Zusammenhang Globalisierung, Pluralisierung oder Virtualisierung – und müssen ihre Fähigkeit ausbauen, ‚Wissen zu erzeugen und lösungsorientiert anzuwenden‘ (Willke, 1998, S. 263), aber auch anzupassen oder zu erneuern“ (Arnold, 2007, S. 13).

Reflexionsfähigkeiten Es kommt heute stärker darauf an, selbstverantwortlich die Teilhabe an der Gesellschaft zu organisieren, über Beurteilungs- und Reflexionsfähigkeiten zu verfügen und Kompetenzen des Lernens und Umlernens auszubilden. Dazu gehört die kommunikative Kompetenz, verschiedene Perspektiven einzunehmen, mit anderen Menschen zu kommunizieren und sich selbst verändern zu können. Kommunikative, soziale und methodische Kompetenzen spielen neben fachlichen Kompetenzen heute eine herausragende Rolle.

Für den Einzelnen erfordern diese Entwicklungen ein hohes Maß an Flexibilität, Problemlösefähigkeiten und kontinuierliche Anpassung der persönlichen Fähigkeiten und Wissensbestände. Der Einzelne benötigt dazu in hohem Maße Schlüsselkompetenzen, die es ihm möglich machen, das eigene Leben, das zunehmend von Diskontinuitäten und Umbrüchen geprägt ist, in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zu gestalten. Das „Lebenslange Lernen“ gewinnt dabei eine zunehmende Bedeutung sowohl für die Zukunft der Gesellschaft als auch für die persönliche Lebensgestaltung.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens reagiert auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zunehmender Flexibilität, kontinuierlicher Anpassung an gesellschaftlichen Wandel und zunehmend erforderlicher Problemlösefähigkeit zum einen mit der Propagierung des selbstgesteuerten Lernens und zum anderen mit dem Einbezug des informellen Lernens, das neben dem Lernen auf formeller Ebene weitere Kompetenzen sichtbar machen soll.

Lebenslanges Lernen

Selbstgesteuertes Lernen soll die Aktivität der Einzelnen herausfordern, die Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungsprozess zu übernehmen und Lernen als Akt subjektiver Aneignung bewusst zu erweitern. Die Kompetenzen, die auf informeller Ebene erworben werden, tragen dazu bei, das eigene Kompetenzprofil auf sozialer und kommunikativer Ebene zu schärfen und damit die Rolle der Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Es geht um Reflexions- und um Handlungskompetenz.

Selbstgesteuertes Lernen

Informelles Lernen

Handlungskompetenz realisiert sich in Anlehnung an Bootz/Hartmann (1997) in der Verknüpfung von

Handlungskompetenz

- fachlicher Kompetenz, hierunter werden Allgemeinwissen, spezielles Fachwissen sowie sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten summiert;
- Methodenkompetenz, d.h. insbesondere konzeptionelle und motivationale Fähigkeiten;
- Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (soziale Kompetenzen) und
- persönlicher bzw. personaler Kompetenz, gemeint ist hier insbesondere die persönliche Reflexionsfähigkeit.

Im Bildungswesen wird eine Neuorientierung im Sinne eines Lernkulturwandels gefordert (vgl. Arnold/Schüßler, 1998). „Unsere Lernkulturen sind durch die Relativierung des Fachlichen bzw. Inhaltlichen grundlegend in Frage gestellt. Moderne Bildungsarbeit muss deshalb heute neben einer nach wie vor wichtigen inhaltlichen Kompetenz auch systematisch außerfachliche, d.h. methodische und soziale Kompetenzen im Lernenden entwickeln helfen.“

Lernkulturwandel

Sie muß der Tatsache Rechnung tragen, daß man auf dem unsicheren und sich rasch wandelnden ‚Terrain‘ inhaltlicher Detailkenntnisse und fachlicher Spezialisierung alleine heute keine lebenslang ausreichenden Kompetenzen mehr entwickeln kann. [...] Erforderlich ist deshalb die Entwicklung einer grundlegend anderen Perspektive. Es geht darum, die Lernenden heute zu wandlungsbereiten und wandlungsfähigen Subjekten zu entwickeln, welche über ‚selbstschärfende Qualifikationen‘ (Bauerdick u. a., 1993, S. 114) verfügen, d. h. über Qualifikationen, die sie in die Lage versetzen, sich *dann* notwendige Inhaltskenntnisse und Fachkompetenz anzueignen, wenn diese aufgrund der beruflichen und gesellschaftlichen Lebenssituationen erforderlich werden“ (ebd., S. 2).

Neue Lernkultur wird in der Definition von Erpenbeck/von Rosenstiel bezeichnet als „das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert.“ (Erpenbeck/Rosenstiel v., 2003, S. XIII)

### 1.3 Zur Rolle der Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Bestand das vorherrschende Paradigma der Erwachsenenbildung in den 1970er-Jahren noch eher in einer Belehrungsdidaktik, die mit einer zunehmenden Institutionalisierung einherging, so ist seit den 1990er-Jahren eine zunehmende Entstrukturierung und Entgrenzung von Lernprozessen feststellbar (vgl. Kade, 1997), die sich an einer stärkeren Fokussierung informellen und selbstgesteuerten Lernens festmacht. Das Konzept des lebenslangen Lernens habe zu einem „autodidactic turn“ in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geführt, so Arnold (1999).

Autodidactic turn

„Das Fazit des autodidactic turn liegt in einer Akzentverschiebung von der Institutionalisierung zur Veralltäglichsung des Erwachsenenlernens sowie von Formen des synchronen zu Formen des asynchronen Lehrens und Lernens (z.B. Telelernen), d.h. an die Stelle der traditionell darbietenden Weiterbildung mit ihrer Sachorientierung treten Formen einer erarbeitenden Weiterbildung (Aneignungsorientierung)“ (Arnold/Lermen, 2003, S. 28).

Lernen als Leitbegriff der Erwachsenenbildung

Nicht mehr das Lehren, sondern das Lernen ist nun der Leitbegriff der Erwachsenenbildung. Der Lernende tritt in den Mittelpunkt des Lerngeschehens und wird zum aktiven Gestalter seiner Lernprozesse.

Dass damit die Rolle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geschwächt wird, ist eine verbreitete Befürchtung, die allerdings angesichts der Bedeutung des Umgangs mit Wissen und der Notwendigkeit von Weiterbildung unter den gesellschaftlichen Herausforderungen widerlegt ist. Erwachsenenbildung/Weiterbildung bekommt die wichtige Aufgabe, die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen und fungiert als Schlüssel

zur Gestaltung der persönlichen Lebenswirklichkeit. Nach Nittel bekommt Weiterbildung sogar zunehmend den Status eines gesellschaftlichen Zentralwertes (vgl. Nittel, 2000, S. 18).

In Anlehnung an die Lern- und Bildungsinhalte, wie sie auf dem UNO-Weltgipfel 2002 im Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development – ESD) beschrieben worden sind, können folgende Lernbereiche für die Gesellschaftsfähigkeit von Erwachsenen beschrieben werden, in denen die Weiterbildung eine wichtige Rolle spielt:

Weiterbildung als  
gesellschaftlicher  
Zentralwert

1. *Lernen, Wissen zu erwerben:* Als Fundament lebenslangen Lernens wird eine breite Allgemeinbildung betrachtet, auf deren Basis vertiefende Kenntnisse erworben werden können;
2. *Lernen, zu handeln* beinhaltet den Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit, welche sich im beruflichen wie im privaten Lebenskontext sowohl im kompetenten Umgang mit unbekanntem als auch in der Fähigkeit zur Teamarbeit äußern kann;
3. *Lernen, mit anderen zu leben* gilt als wesentliche Voraussetzung eines friedlichen Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften. Verständnis für seine Mitmenschen zu haben, für ihre Geschichte, Traditionen und Wertvorstellungen, bildet die Grundlage eines dazu notwendigen, interkulturellen und generationenübergreifenden Verständnisses;
4. *Lernen für das Leben* bedeutet die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, vor allem auch durch die Herausbildung von Urteilsvermögen, der Betonung von Eigenständigkeit und gleichzeitiger Entwicklung eines persönlichen Verantwortungsgefühls für seine Mitmenschen und seine ökologische Umwelt“ (Baaden, 2003, o. S.).

Der Erwachsenenbildung und Weiterbildung kommt die Unterstützung einer bewussten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu. Nach Klafki werden der Bildungstheorie und der Bildungspraxis „die Möglichkeit und die normative Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen, dessen Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten. Pädagogik tut oder täte dabei nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dass sie das programmatische Selbstverständnis vieler moderner Gesellschaften, so auch der Bundesrepublik Deutschland, beim Wort nimmt“ (Klafki, 1996, S. 50-51).

Vor diesem normativen Anspruch an Lernen und Bildung erwachsener Menschen erscheint dann Erwachsenen- und Weiterbildung als ein „offener Prozess subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verständigungsmöglichkeiten mit einer besonderen Qualität informierter, kritischer Auseinandersetzung mit der Umwelt, den sie prägenden Traditionen, Strukturen und sich selbst“ (Meueler, 2005, S. 683).

Wenn die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Sinne der neuen Lernkultur die Aufgabe hat, die Entwicklung persönlicher Kompetenzen, verstanden als Selbstorganisations- und Handlungsdispositionen, zu unterstützen und zu fördern, so ist damit auch das Selbstverständnis der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner tangiert.

Lernarrangeur „Erwachsenenpädagogisches Personal, das solche Lernprozesse begleitet, hat mit dem Dozenten oder der Referentin traditioneller Prägung nur noch wenig gemeinsam. Es ist vielmehr auf die Rolle eines Lernarrangeurs, einer Lernberaterin sowie eines Coaches für die Lernenden verwiesen und spielt damit die Rolle eines ‚Facilitators‘ (‚Ermöglicers‘)“ (Arnold/Schüßler, 2001, S. 6).

Für eine Erwachsenenbildung, die die neue Lernkultur zugrunde legt und einer Ermöglichungsdidaktik folgt, sind die folgenden vier Aspekte maßgeblich:

- Ermöglichungsdidaktik
1. Die eher traditionell begründete Trennung von Lehre und Lernen wird zugunsten einer Aneignungsperspektive, die den Lernenden und den Lernprozess stärker in den Mittelpunkt setzt, aufgehoben. Der Lehrende gilt nicht länger als Vermittler des Wissens und der Lernende als dessen Rezipient. Der Lernende erhält vielmehr die aktive Rolle im Lerngeschehen, wohingegen der Lehrende die Rolle des Begleiters, der das Lernen durch die Schaffung eines entsprechenden Arrangements ermöglicht, innehat.
  2. Es findet eine Integration synchronen und asynchronen Lernens statt. Dies bedeutet, dass neben Präsenzveranstaltungen oder Lernsettings mit festgelegten Zeitstrukturen und Lernorten ebenso auch individuell gestaltete, zeit- und ortsunabhängige Lernprozesse stärkere Beachtung finden bzw. sich formale und informelle oder selbst- und fremdgesteuerte Lernphasen ergänzen.
  3. Im Zusammenhang mit dem Ansatz der selbstgesteuerten Gestaltung des Lernprozesses steht auch die Forderung nach einer intensiveren Förderung individueller Lernstrategien, Lernmethoden und Möglichkeiten der Lernselbstkontrolle.
  4. Es findet eine Akzentverschiebung der Lerninhalte von der Vermittlung von Wissensbeständen (*Know-how*) hin zur (Lern-)Vermittlung von Lernmethoden und -strategien (*Know-how-to-know*) statt, d. h., es erfolgt ein Wandel „vom materialen Wissen zum reflexiven Wissen“. Dabei geht

es um ein ganzheitliches System der Wissensaneignung und -verarbeitung, das sowohl fachliche Inhalte abdeckt als auch verstärkt reflexive Wissensformen und persönliche Kompetenzen in den Fokus nimmt. Reflexives Wissen beinhaltet sowohl methodische Fähigkeiten, d.h. das „Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation“, als auch das „Wissen zum Erkennen eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen“ (Persönlichkeitswissen) und die Kompetenz, Entwicklungen kritisch hinterfragen, deren Konsequenzen abschätzen und das eigene Handeln entsprechend austarieren zu können (Reflexionswissen) (vgl. Arnold/Lermen, 2003 S. 47 f.).

Diese Auffassung zum Selbstverständnis der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner liegt dem vorliegenden Studienbrief zugrunde. Wenn Reflexions- und Handlungskompetenzen für die Lernenden in den Vordergrund rücken, so gilt das umso mehr für die in der Weiterbildung Beschäftigten.

Die Themen „Didaktisches Handeln“ und „Kommunikation in Lerngruppen“ bekommen angesichts der geschilderten Entwicklungen per se eine erhöhte Bedeutung. Es geht um inhaltliche Angebote, die Sie mit Ihrem Deutungssystem kompatibel machen müssen.

Didaktisches Handeln und Kommunikation in Lerngruppen bekommen Bedeutung

Darüber hinaus werden Ihnen Reflexionsanregungen geboten, mit denen Sie sich auseinandersetzen und die Sie zur Entwicklung einer normativen Haltung als Weiterbildnerin oder als Weiterbildner heranziehen können. Reflexionsanregungen und die selbstständige Anwendung theoretischer Zusammenhänge auf die je unterschiedliche Praxis treten an die Stelle eines „Meisterlehreprinzips“ bzw. der Darbietung von Rezepten zur Durchführung von Seminaren.

## Überblick

Der vorliegende Studienbrief befasst sich nach der Einleitung im zweiten Kapitel mit Didaktik und didaktischem Handeln. Nach einer Definition von Didaktik lernen Sie die bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik sowie die konstruktivistische Didaktik kennen. Anregungen zum didaktischen Handeln verzichten auf Rezepte und bewegen sich eher auf der Ebene von Reflexionsanregungen.

Im dritten Kapitel geht es um Kommunikation in Lerngruppen. Nach Darlegungen über soziales und emotionales Lernen sowie Prozesse, Strukturen und Beziehungen in Gruppen bekommen Sie Grundlagenwissen zum Thema Kommunikation und Anregungen, um Kommunikationssituationen zu analysieren.

Das vierte Kapitel erläutert Interaktionen in Lerngruppen. Hier erfahren Sie, wie Sie Ihre Wahrnehmung von Interaktionsprozessen sensibilisieren und eine eigene Haltung als Weiterbildnerin oder Weiterbildner entwickeln können, wie Sie an-



Überblick

hand der Analyse einer Interaktionssequenz zu eigenen Beurteilungen und Vorschlägen kommen und welche Interventionen vonseiten der Gruppenleitung sinnvoll sind.

Zum Schluss, im fünften Kapitel, wird der Studienbrief eingebettet in eine Reflexion über die pädagogische Professionalität von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern und über das Theorie-Praxis-Verhältnis.

Mögliche Lesarten des Studienbriefes

Sie können den Studienbrief vom Anfang zum Ende lesen und werden dabei feststellen, dass die Anregungen sich von einer reflexiven Theorieebene zunehmend zu einer erläuternden Handlungsebene hin entwickeln.

Denkbar ist aber auch, dass Sie das Kapitel „Didaktisches Handeln“ einerseits und die Kapitel „Kommunikation in Gruppen“ und „Interaktionen in Gruppen“ andererseits jeweils getrennt rezipieren. Das heißt auch, dass Kapitel drei und vier enger aufeinander bezogen sind.

Wir wünschen Ihnen interessante Anregungen und auch viel Spaß bei der Lektüre.

Übungsaufgabe

### **Übungsaufgabe 1:**

Was zeichnet die neue Lernkultur aus?

Nennen Sie Grundbedingungen und Kriterien, die Ihre Arbeit als Weiterbildnerin oder Weiterbildner prägen!

## 2 Didaktisches Handeln

### Überblick:

#### 2.1 Was ist Didaktik?

##### 2.1.1 Didaktik als Lehrkunst

##### 2.1.2 Didaktik als wissenschaftliche Reflexion

#### 2.2 Didaktische Ansätze

##### 2.2.1 Die bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

##### 2.2.2 Die konstruktivistische Didaktik

##### 2.2.3 Vergleich der Ansätze

#### 2.3 Didaktisches Handeln

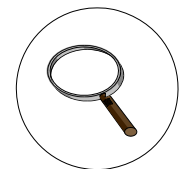
##### 2.3.1 Didaktisches Handeln als Lehrkunst

##### 2.3.2 Didaktisches Handeln als Anregung zur Reflexion

Der Studienbrief trägt den Titel „Didaktisches Handeln und Kommunikation in Lerngruppen“. Sie als Studierende des Fernstudiums sollen also u. a. mit didaktischem Handeln vertraut gemacht werden. Das impliziert neben einer Erläuterung des Begriffs Didaktik auch eine praxisorientierte Ausrichtung, die auf Handeln ausgelegt ist und Sie auf Ihre (spätere) Berufstätigkeit vorbereiten soll. In diesem Kapitel soll es um ein Ausloten von Theorie und Praxis des Begriffes Didaktik gehen, um die Darstellung von didaktischen Ansätzen und um eine Erläuterung dessen, was mit didaktischem Handeln gemeint ist.

Das Kapitel soll Antworten auf folgende Fragen geben:

- Was ist Didaktik?
- Worin unterscheiden sich ausgewählte didaktische Ansätze?
- Welche Denkprämissen liegen den didaktischen Ansätzen zugrunde und welche Folgerungen ergeben sich daraus?
- Was ist unter didaktischem Handeln zu verstehen?



Überblick

## 2.1 Was ist Didaktik?

Das Wort „Didaktik“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutete als Verb „didáskein“ so viel wie „unterrichten“ oder „lehren“ bzw. intransitiv benutzt „belehrt werden“ oder „lernen“.

Johann Amos Comenius (1592 – 1670) schrieb eine bis heute grundlegende Programmschrift mit dem Titel „Didactica Magna“ (Große Didaktik, 1628/1638), in der er „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ darlegen wollte.

„Alle Menschen alles zu lehren“

Ihm ging es darum, die gesamte Jugend möglichst ohne Unterschied auf das Leben vorzubereiten, indem Grundlagen, Strukturen und Ziele der Lehrkunst erläutert wurden.

Interessant ist dabei folgender Abschnitt des Titels: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung und Ruhe“ (ebd., zit. nach Jank/Meyer, 2002, S. 12).

### 2.1.1 Didaktik als Lehrkunst

Dieses Verständnis von Didaktik als Lehrkunst, in der die Lehrenden geeignete Unterrichtsweisen anwenden, um Lernende zum Lernen zu bringen, ist nach wie vor die am meisten verbreitete Auffassung von Didaktik, vor allem im Bereich der Schulpädagogik. Der Didaktikbegriff wird hier an die Perspektive der Lehrenden gebunden, die die Lernprozesse möglichst umfassend planen und alle Bedingungen vorher bestimmen sollen. Im Kapitel 2.3 „Didaktisches Handeln“ gehen wir näher darauf ein.

Perspektive auf die Lehrenden

In diesem Sinne begründen sich die bei Comenius vorhandenen Grundsätze, sich als Lehrende vor allem zurückzunehmen, das Lernen mit Vergnügen und Spaß zu verbinden und dabei lichte Erkenntnisse entstehen zu lassen, auch in der Didaktik als Lehrkunst. Diese Auffassung von Didaktik bildet auch heute noch die wesentliche Grundlage der Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, aber durchaus auch von Lehrenden in der Erwachsenenbildung.

Didaktik als Lehrkunst weist stark auf Handlungszusammenhänge hin. Indem die Gestaltungsmöglichkeiten vor allem den Lehrenden eingeräumt werden, die damit auch die wesentliche Verantwortung für den Lernprozess der Lernenden tragen, werden sie im Rahmen der Didaktik in erster Linie angesprochen.

## 2.1.2 Didaktik als wissenschaftliche Reflexion

Aber Didaktik bedeutet auch, eine wissenschaftliche Reflexion über Lehr- und Lernzusammenhänge anzustellen. Auf dieser Ebene geht es nicht allein um Handlungszusammenhänge, sondern es wird darüber nachgedacht, welche Auffassungen vom Lernen und Lehren grundsätzlich zur Debatte stehen.

Damit steht der Lernbegriff im Mittelpunkt, der je nach theoretischer Verortung eine unterschiedliche Auffassung über die Interventionsmöglichkeiten von Lehrenden nahelegt. Lernbegriffe, die im Rahmen der traditionellen pädagogischen Psychologie verwendet werden und sich beispielsweise auf der Grundlage des Behaviorismus, des Kognitivismus oder situierter Ansätze verorten, gehen weitgehend von Möglichkeiten der Instruktion aus. Lernforschung wird hier eng an die Lehrforschung gekoppelt, sodass das Lehren häufig als Anwendungsfeld für die Lernforschung fungiert.

Perspektive auf das Lernen

„Traditionelle Lerntheorien betrachten also das Lernen unter der Perspektive, dass die Lehrenden eine sehr starke Steuerungsfunktion einnehmen und den Behaltensprozess durch das häufige Anbieten der Inhalte beeinflussen können. Unterschieden werden können die traditionellen Lerntheorien außerdem danach, ob sie Lernen eher als Verhaltensänderung oder als Vorgang des Wissenserwerbs auffassen. Zu den stärker verhaltensändernden Lerntheorien gehören die Ansätze des Behaviorismus, die von bloßen Reiz-Reaktions-Mustern ausgehen. Wissenserwerbendes Lernen wird in kognitivistischen Lerntheorien beschrieben“ (Arnold, Gómez Tutor, 2007, S. 63-64).

Eine andere Auffassung vom Lernen vertreten konstruktivistische Lerntheorien. Lernen wird hier als konstruktive Aneignung von Realität begriffen. Lernen wird verstanden als aktiver Aneignungsprozess, der die Eigenleistung der Lernenden betont und nur zustande kommt, wenn neues Wissen an schon vorhandenes Wissen anschließen kann. Der entscheidende Unterschied zu den traditionellen Lerntheorien liegt darin, dass der konstruktivistische Ansatz nicht davon ausgeht, dass die Neuorganisation von außen gesteuert werden kann, sondern dass dies nur die lernende Person selbst vermag.

Konstruktivistische Lerntheorien

Versteht man Didaktik auch als Feld, in dem die Grundbedingungen des Lernens reflektiert werden, dann eröffnet sich in der Folge konstruktivistischer Lerntheorien die Diskussion um die Frage, inwiefern Lernprozesse überhaupt gesteuert, beeinflusst oder angestoßen werden können, mithin ob Lehren im herkömmlichen Sinn überhaupt möglich ist.

In der aktuellen Diskussion um den Begriff Didaktik, die von Rolf Arnold als Weg „von der Vermittlungs- zur Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold, 2007, S. 33) gekennzeichnet wird, geht es genau um die Rolle, die Lehrende in ihrem didaktischen Handeln bezogen auf das Lernen einnehmen.

Rolle der Lehrenden im didaktischen Handeln

Zugespitzt gesagt, stellt sich die Frage, ob Didaktik allein eine forschende Betrachtung der komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen sei oder ob weitergehende Interventionen in diese Zusammenhänge grundsätzlich für möglich gehalten werden.

Bevor Sie weiterlesen:

Wie würden Sie die gerade gestellte Frage beantworten?

Arnold argumentiert gegen eine sogenannte Vermittlungsdidaktik, die Vermittlung eher als „Übermittlung“ im Sinne einer absichtsvollen Beeinflussung der Lernenden und nicht als „Verbindung“ im Sinne der Dialogfähigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden versteht, und plädiert für eine sogenannte „Ermöglichungsdidaktik“, die von der prinzipiellen Wirkungsoffenheit und „Nicht-Erzwingbarkeit“ (Meueler) des Lehr-Lernprozesses ausgeht (vgl. ebd., S. 34-36).

Didaktik reflektiert und begleitet Lernen

Kann Didaktik damit nichts anderes sein als die Reflexion und Begleitung eines Lernprozesses, der im Wesentlichen vom Lernenden selbst bewirkt wird? Arnold selbst weist auf diverse Fußangeln der Argumentation hin und auf den schmalen Grat zwischen „restinterventionistischer Illusion“ und „autochtoner Entwicklung“ (ebd., S. 37).

Letztlich verortet er sich in der Position, dass didaktische Planung die Vermittlung nicht vorwegnehmen, sondern bloß gestalten könne und dass Lehr-Lern-Arrangements Selbsttätigkeitsräume erweitern und Aneignungschancen eröffnen. Er zitiert Sloane, der auch hier noch einmal aufgenommen werden soll:

„Die Vorstellung einer zeitlich auseinanderfallenden Sequenz von Planung, Anwendung und Kontrolle ist zu korrigieren, Planung muss viel stärker als Reflexionsvorgang begriffen werden, der ein Teil der Anwendung ist.

Die Reflexion des pädagogischen Geschehens geht den pädagogischen Prozessen nicht – zumindest nicht ausschließlich – voraus, sondern ist Bestandteil davon. Planung muss daher viel stärker als Vorbereitung und als Orientierung verstanden werden.

Orientierung bringt dabei zum Ausdruck, dass man Ziele formulieren muss für die pädagogische Arbeit, die einen Orientierungsrahmen in der Form darstellen, dass man als Lehrender Fixpunkte hat, die man im Unterricht erreichen will. Didaktische Entscheidungen werden nicht, zumindest nicht endgültig, vor dem Unterricht, sondern während des Unterrichts gefällt. Pädagogische Praxis und deren Reflexion dürfen nicht auseinanderfallen.

*Pläne sind vorläufig, sie sind Anhaltspunkte für mögliche Wege. Der tatsächliche Weg ergibt sich erst beim Gehen.*“ (Sloane, 1999, S. 52, Hervorhebung im Original, zit. nach Arnold, 2007, S. 38).

Arnolds Plädoyer geht dahin, den Lernprozess als subjektiven Aneignungsprozess zu verstehen, informelle und autodidaktische Lernprozesse stärker zu fokussieren und den „Eigensinn“ von Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Didaktik gestaltet und ermöglicht Lernen

Insofern sind die bevorzugten Themen der Ermöglichungsdidaktik:

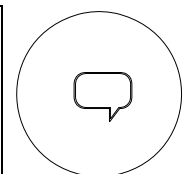
Ermöglichungsdidaktik

- „Die Frage nach den Selbstlernkompetenzen der Lerner und den Möglichkeiten ihrer Förderung,
- die Frage nach ‚dem Lehrenden, der kaum noch lehrt‘ (Arnold, 1993, S. 51 ff.),
- die Frage nach geeigneten Selbstlernkontexten – am Arbeitsplatz, im Netz, mit Selbstlernmaterialien,
- die Frage nach dem, was die Lerner ‚eigentlich‘ bewegt, d.h. nach ihrer Emotion (vgl. Arnold, 2005b), nicht nur – wie erzeugungsdidaktische Konzepte – nach ihrer Motivierbarkeit,
- die Frage nach den lernbiografischen Prägungen, welche die Aneignungs- oder Abwehrmuster der Lerner hervorgebracht haben, über die diese nun verfügen,
- die Frage nach der Irritierbarkeit (vgl. Bardmann et al., 1991) und der Umdeutbarkeit des Gewohnten sowie
- die Frage nach der umfassenden Bildung im Sinne einer reflexiven Bewusstwerdung und auch ‚Würdigung‘ der Muster, mit denen der Lernende bevorzugt Welt aufordnet, lernt, streitet, liebt und leidet“ (Arnold, 2007, S. 40).

Auch im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik werden in erster Linie die Lehrenden angesprochen, die sich Gedanken über den Lernprozess und ihre Einwirkungsmöglichkeiten darauf machen sollen.

Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass ein mögliches Einwirken sehr skeptisch gesehen wird, dass nicht mehr als Anstöße möglich sind und dass der Lernprozess nur in einem Dialog als Begleitung der Lernenden denkbar ist. Dennoch gilt es, Planungen vorzunehmen, die den Lernenden Anstöße, Lernräume und Lernhilfen zur Verfügung stellen, die aber nicht den gesamten Prozess beherrschen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Didaktik einerseits eine auf das Lernen und Lehren bezogene Theorie ist und damit Reflexions- und Forschungsfeld für Lern- und Lehrprozesse und dass sie andererseits Handlungsvorschläge für die Praxis bereitstellt und damit Anregungen für didaktisches Handeln gibt.



Merksatz

Überlegen Sie:

Was bedeutet diese Auffassung von Didaktik für Ihre Haltung und für Ihr Handeln als Weiterbildnerin/Weiterbildner?

Im folgenden Abschnitt sollen ausgewählte didaktische Ansätze vorgestellt werden, damit die jeweiligen Denkgebäude und die daraus abgeleiteten Handlungsvorschläge in ihrer Differenziertheit kennengelernt werden können.

## 2.2 Didaktische Ansätze



Überblick

Wir haben uns entschlossen, zwei didaktische Ansätze vorzustellen, die in ihren Denkansätzen und in ihren Folgerungen Unterschiede aufweisen:

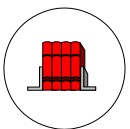
- Die bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik
- Die konstruktivistische Didaktik

Zunächst werden beide Ansätze in ihren didaktischen Prämissen und ihren Vorschlägen für didaktisches Handeln getrennt dargestellt. Im Anschluss daran folgt ein Vergleich.

### 2.2.1 Die bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

Dieser didaktische Ansatz ist mit dem Namen Wolfgang Klafki verbunden. Er entwarf in den 1960er-Jahren die bildungstheoretische Didaktik und entwickelte sie in den 1980er-Jahren zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiter.

Grundlage seiner Didaktik ist der Bildungsbegriff, den er in Anlehnung und kritischer Weiterentwicklung des traditionellen humanistischen Bildungsbegriffs des ausgehenden 18. Jahrhunderts versteht. Mit seinen didaktischen Entwürfen hat Klafki in erster Linie die Schulpädagogik im Blick, aber über den Bildungsbegriff, mit dem die Tradition der deutschen Erwachsenenbildung im 19. und 20. Jahrhundert bis in die 1970er-Jahre hinein eng verbunden war, hat die bildungstheoretische Didaktik auch im Feld der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle gespielt.



Literaturempfehlung

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Auflage, Weinheim und Basel, 1996

#### ***Bildungstheoretische Didaktik, der Begriff Bildung***

Mit dem Begriff der Bildung zeigt sich dieser didaktische Ansatz bereits als normorientierter Ansatz.

Klafki fasst in Anlehnung an die klassischen Bildungsvertreter wie Humboldt, Herder, Schleiermacher oder Herbart Bildung in einer ersten Bestimmung als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (zusammen).

Bildung ist das Ziel und der Weg zu Begriffen wie Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Bildung soll zu vernünftiger Selbstbestimmung befähigen, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt, als Befähigung zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Selbsttätigkeit sei insofern die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses (vgl. Klafki, 1985, S. 19).

In einer zweiten Bestimmung wird „Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ gesehen. Die zentralen klassischen Begriffe lauten hier: Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines. Bildung ist also kein subjektivistischer Prozess, sondern Bildung ist immer vermittelt mit Welt, Gesellschaft und dem Allgemeinen (vgl. ebd., S. 20 ff.). Bildung soll Allgemeinbildung sein in einem dreifachen Sinn:

- Allgemeinbildung ist Bildung für alle ohne Unterscheidung nach Herkunft, Geburt, gesellschaftlicher Klassenzugehörigkeit oder Besitz;
- Allgemeinbildung ist allseitige Bildung, also eine Bildung, die jeden möglichst vielfältig fördert in seinen geistigen und körperlichen Möglichkeiten durch moralische, kognitive, ästhetische, sinnliche und praktische Dimensionen;
- Allgemeinbildung ist Bildung im Medium des Allgemeinen, die der Einzelne gewinnt in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und vergangenen menschlichen Kulturtätigkeit.

Bildung umfasst also die tätige Auseinandersetzung von Ich und Welt mit den Zielen, Menschen zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu verhelfen.

Die bildungstheoretische Didaktik steht so auf dem Fundament bestimmter Normen und Ziele. Auch in der Erwachsenenbildung galt lange das grundlegende Ziel, Bildung im Sinne der Aufklärung zu betreiben. Die bildungstheoretische Didaktik bezieht sich auf den bekannten Aufsatz von Immanuel Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (1784), dessen wichtigste Sätze sind:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.

Erwachsenenbildung im Sinne der Aufklärung

Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant, 1968, S. 452, zit. nach Siebert, 2003, S. 74).

Erwachsenenbildung, die aufklären will, möchte die Menschen im Sinne kritischer Gesellschaftsanalyse zur Selbstbestimmung und zur Mündigkeit bewegen. Bildung ist in diesem Sinn die Fähigkeit, selber zu denken, die Bereitschaft, zuzuhören und vernünftigen Argumenten zuzustimmen. Dabei bezieht sich Vernunft nicht allein auf individuelle Interessen, sondern berücksichtigt im Sinne der Humanität die gesamte gesellschaftliche Situation.

Kategoriale Bildung als Verknüpfung von materialer und formaler Bildung

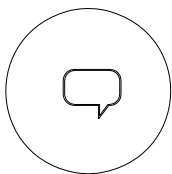
Die normative Ausrichtung des Bildungsbegriffs impliziert nach Klafki die „kategoriale Bildung“. Damit ist die dialektische Verknüpfung von materialen und formalen Bildungstheorieansätzen gemeint. Das bedeutet, dass die Lernenden nicht allein Wissen aufnehmen sollen und über einen Kanon an Bildungsinhalten enzyklopädisch verfügen sollen (materiale Bildung), sondern dass sie auch Methoden, Kompetenzen und instrumentelle Fähigkeiten erworben haben sollen, um den gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen (formale Bildung).

Doppelseitige Erschließung

In der dialektischen Verbindung von Inhalt und Form, also auch von Sache und Methode der Aneignung, geschieht Bildung. Indem die dingliche und geistige Welt für einen Menschen über allgemeine Kategorien erschlossen wird, geschieht gleichzeitig das Erschlossenein dieses Menschen für die Wirklichkeit.

„Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ (Klafki, 1963, S. 43).

„Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbst vollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (ebd., S. 44, Hervorhebung im Original).



Merksatz

Sich bilden heißt also in der bildungstheoretischen Didaktik: sich Themen über Kategorien zu erschließen und durch diese Erfahrungen und Einsichten die eigene Persönlichkeit zu verändern.

### ***Didaktische Analyse***

Für die Planung von Lernprozessen sollen Lehrende Bildungsinhalte aufschließen, indem sie die Bildungsgehalte freilegen, also die Grundprobleme, Grundverhältnisse, allgemeinen Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden, die in einem Inhalt stecken. Diese didaktische Analyse bildete das Zentrum der Unterrichtsvorbereitung im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik, die sich zunächst vor allem auf die Lernsituation von Kindern in der Schule bezog.

Klafki hat in der bildungstheoretischen Didaktik dazu die folgenden fünf Grundfragen formuliert:

Fünf Grundfragen der didaktischen Analyse

- **Gegenwartsbedeutung:** Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse? Welche Bedeutung soll er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
- **Zukunftsbedeutung:** Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
- **Struktur des Inhalts:** Welche ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
- **Exemplarische Bedeutung:** Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?
- **Zugänglichkeit:** Welche sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse, interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?

Didaktisches Handeln bedeutet in der bildungstheoretischen Didaktik also zunächst die Reflexion über die mögliche Bedeutung eines Inhaltes für die Lerngruppe und die entsprechende Strukturierung des Gegenstandes für die Lernenden.

### ***Kritisch-konstruktive Didaktik***

In der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik hat Klafki diese fünf Fragen zu sieben Fragen erweitert:

- **Begründungszusammenhang:** 1. Gegenwartsbedeutung, 2. Zukunftsbedeutung, 3. Exemplarische Bedeutung;
- **Thematische Strukturierung:** 4. Thematische Struktur, 5. Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit;
- **Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten:** 6. Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit (u. a. durch bzw. in Medien);
- **Methodische Strukturierung:** 7. Lehr-Lern-Prozessstruktur, verstanden als variables Konzept notwendiger oder möglicher Organisations- oder Vollzugsformen des Lernens (einschließlich sukzessiver Abfolgen) und entsprechender Lernhilfen, zugleich als Interaktionsstruktur und Medium sozialer Lernprozesse (vgl. Klafki, 1985, S. 273).

Sieben Fragen der kritisch-konstruktiven Didaktik

Kritisch sein als ethische Fundierung	„Kritisch“ nennt Klafki seine Didaktik nun, weil sie sich dezidiert an den Zielen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ausrichten soll, und zwar in einem ständigen Weiterentwicklungs- und Reformprozess in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen.
Konstruktiv handeln als Praxisbezug	Die Bestimmung „konstruktiv“ meint bei Klafki den durchgehenden Praxisbezug im Sinne eines Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresses. Klafki hat somit den Prozesscharakter von Lernprozessen stärker betont und die Lehr-Lern-Prozessstruktur als dialogischen Prozess mit einbezogen.
Schlüsselprobleme	<p>Anhand von sogenannten Schlüsselproblemen, wie z.B. der Friedensfrage, der Frage gesellschaftlicher Ungleichheit, der Umweltproblematik, der Gefahren und Möglichkeiten technischer Steuerungs- oder Informations- und Kommunikationsmedien möchte er exemplarisch Wissen, Einstellungen und Kompetenzen bearbeitet wissen. Dabei geht es nicht um einen abgeschlossenen Kanon von Inhalten, sondern um Problematiken, die sich je nach gesellschaftlicher Situation verändern oder die hinzukommen können.</p> <p>Die Bearbeitung von Schlüsselproblemen schlägt sich auch auf der methodischen Ebene nieder. Klafki plädiert bezogen auf die Schule für einen problemorientierten Unterricht, in dem die traditionellen Fächergrenzen und auch die traditionelle Zeitgestaltung der 45-Minuten-Stundengestaltung zugunsten längerer Zeitsequenzen überwunden werden.</p> <p>Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung organisiert Lernprozesse im Normalfall nicht in diesen engen Strukturen, sodass diese Anregungen in ihrem Rahmen ohne Weiteres übernommen werden können.</p>
Inhalt und Form	Klafki hat in seinen didaktischen Ansätzen das Interesse, Inhalt und Form, die wechselseitige Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und eine ethische Fundierung zugrunde zu legen und didaktisches Handeln unter diesen Prämissen als Reflexion und Begleitung eines Lehr-Lern-Prozesses zu fundieren. Den Lehrenden kommen die wesentlichen Entscheidungen zu, weil er davon ausgeht, dass eine ethische Fundierung und die Aufklärung über gesellschaftliche Situationen stets gesellschaftliches und pädagogisches Hintergrundwissen verlangen und Lernende mit ethischen Zusammenhängen zuallererst vertraut gemacht werden müssen.
Individuum und Gesellschaft	
Ethische Fundierung	

Überlegen Sie:

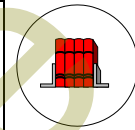
Welche Vorteile und welche Nachteile hat eine Didaktik, die sich auf den Bildungsbegriff stützt?

## 2.2.2 Die konstruktivistische Didaktik

Seit den 1990er-Jahren etablieren sich zunehmend Ansätze der konstruktivistischen Didaktik (die sich – um Missverständnissen vorzubeugen – von der kritisch-konstruktiven Didaktik grundlegend unterscheidet). Diese Ansätze gehen von Erkenntnistheorien des Konstruktivismus aus. Dazu gehören vor allem der radikale Konstruktivismus (von Foerster, von Glasersfeld) und der soziale Konstruktivismus (Berger/Luckmann, Knorr-Cetina). Kersten Reich erläutert zu den konstruktivistischen Ansätzen eine Reihe weiterer Differenzierungen (vgl. Reich, 2006, S. 85 ff.).

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim und Basel, 2006

Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg, 2007



Literaturempfehlung

### **Konstruktivismus**

konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Menschen keinen unmittelbaren Zugang zu der sie umgebenden Wirklichkeit haben. Das Gehirn erhält über die Sinnesorgane zwar Reize von außen, aber „keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt“ (Roth, 1997, S. 21).

Der Mensch konstruiert vielmehr auf der Basis unspezifischer Reize von außen und eigener neuronaler Aktivitäten das, was er als Information über die Welt und als Bedeutung versteht. Bedeutungen sind also *Konstrukte* des kognitiven Systems. Wahrnehmungen werden in diesem System nach Arnold in folgender Weise gesehen:

Bedeutungen als Konstrukte des kognitiven Systems

„Die Abläufe dieses Systems funktionieren ‚selbstorganisiert‘ (autopoietisch). Eine von außen an das System ‚Kognition‘ herantretende Störung (Perturbation) kann zwar Veränderungen im System auslösen, doch weder den Ablauf noch das Ergebnis dieser Veränderungen determinieren.

Autopoiesis

Diese sind ‚kontingent‘ (zufällig), weil sie in ihrer tatsächlichen Qualität nicht nur von dem an das System herangetragenen Input abhängen, sondern vielmehr auch von den im System bereits vorhandenen und autopoietisch zusammenwirkenden Elementen, Strukturen und Kräften.

Kontingenz

Ob das, was dabei herauskommt (z.B. Wahrnehmung), ‚adäquat‘ ist, bemisst sich dabei nach zweierlei Gesichtspunkten: a) nach der Integrierbarkeit des ‚Neuen‘ in das ‚Vorhandene‘, b) nach der ‚Viabilität‘ (Gangbarkeit) der Sicht- und Handlungsweisen, die dabei entstehen“ (Arnold, 2001, S. 176 f.).

Viabilität

Das kognitive System arbeitet selbstorganisiert und selbstreferenziell (auf sich selbst bezogen). Das bedeutet, dass die biologisch gegebenen und lebensgeschichtlich entwickelten Strukturen bewirken, was und wie jemand wahrnimmt, was jemand weiß und was und wie er denkt.

Die Ausformung der Selbstorganisation folgt dem Prinzip der Funktionalität und zielt auf Passung oder auf Viabilität. Viabel bedeutet begehbar, tauglich, möglich, es wird also die Bedeutung konstruiert, die am ehesten das mentale Gleichgewicht nicht gefährdet.

Radikaler  
Konstruktivismus und  
Sozialer Konstruktivismus

Die sozialen Konstruktivisten kritisieren an konstruktivistischen Richtungen, die zu subjektivistisch argumentieren, wie z.B. der radikale Konstruktivismus, dass sie die kulturelle Einbindung und damit die Intersubjektivität unterschätzen, also zu wenig über die soziale Konstruktion des Wissens arbeiten. So fokussieren sie beispielsweise auch die Interaktionen zwischen Menschen als soziale Konstruktionen, die Perturbationen auslösen.

Diese erkenntnistheoretische Grundlage hat deutliche Auswirkungen auf didaktische Ansätze in Hinsicht auf die Auffassung vom Lernen.

Konstruktivismus und  
Lernen

Wenn Lernende im Prinzip die Bedeutungen von Gegenständen selbst konstruieren, ist eine Belehrung von außen, also durch Lehrende nicht mehr möglich. Im Kapitel 2.1 war schon von der Ermöglichungsdidaktik die Rede, die an die Stelle der Vermittlungsdidaktik trete.

Was macht eine konstruktivistische Didaktik über ihren Bezug zur Erkenntnistheorie des Konstruktivismus hinaus aus? Am Beispiel der Didaktik von Kersten Reich (2006) möchten wir einige Prinzipien erläutern:

### ***Konstruktivistische Didaktik als Beziehungsdidaktik***

Reich ist der Auffassung, dass in „einer gemeinsamen Interaktion und Kommunikation [...] eine kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet [wird], die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt“ (Reich, 2006, S. 17). Für ihn ist die Beziehungsebene die entscheidende Ebene, auf der Lernprozesse allererst zustande kommen.

Reich wendet sich dagegen, bei der didaktischen Reflexion die Inhalte einseitig in den Vordergrund zu schieben. Er nennt verschiedene Begründungen:

Beziehungsstruktur geht  
vor Inhaltsstruktur

- „Wenn die Inhalte einseitig in den Vordergrund geschoben werden, dann wird zugleich ein Mangel an Beziehung erkennbar. Rationalisierungen, formale Denksysteme und Beurteilungen, einseitige Bevorzugung bestimmter Denk- und Lernmuster sind die Folge“ (ebd., S. 18).
- „In postmoderner Reflexion erkennen wir, dass wir Bildung heute nicht mehr als selbstverständlichen Hintergrund von Didaktik benutzen können:

- „Es gibt keine Einigung über einen Mindestbestand an Bildung mehr“ (ebd., S. 96);
- „Die Zunahme an Wissen subvertiert schon quantitativ jede Chance auf eine umfassende Bildung“ (ebd.);
- „Die Beschleunigung des Wissens und seine Zerfallszeiten entwerten vor allem die Bildungseinstellungen, da zunehmend weniger Menschen einen Sinn darin erkennen können, Bildung als ein Spiel der Tiefe von Wissen und Verstehen und nicht der kurzfristigen Nutzung und arbeitsteiligen Funktionalisierung zu akzeptieren“ (ebd.).

Als Grundsatz formuliert Reich: „Je kongruenter und dialogischer Beziehungen gestaltet werden, je mehr kommunikative Kompetenzen aktiv entwickelt und geleistet werden, desto wahrscheinlicher ist auch eine gelungene Inhaltsvermittlung“ (ebd., S. 104).

### ***Zugänge zur konstruktivistischen Didaktik***

Auch Reich geht davon aus, dass Didaktik sowohl wissenschaftliche Reflexion als auch Handlungsvorschläge bereitstellt.

Auf der theoretischen Ebene setzt er sich mit Zugangsweisen zu Inhalten und Beziehungen auseinander und bestimmt dabei die Ebenen

- **des Symbolischen, des Imaginären und des Realen.**

Darüber hinaus schlägt er vor, Didaktik auf folgenden Begründungsebenen zu verorten, den Ebenen

- **der Konstruktivität, Methodizität und Praktizität.**

Als praktische Zugänge zur konstruktivistischen Didaktik schlägt Kersten Reich vor, Lernen zu ermöglichen auf den Ebenen

- **Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion.**

Und die Lernenden und Lehrenden sieht er in drei didaktischen Rollen:

- **als Beobachter, Teilnehmer und als Akteure.**

Im Folgenden werden die genannten Begriffe nach Reich erläutert. Sie bilden die Grundlage für das Verständnis der konstruktivistischen Didaktik in diesem Sinn und sind die Voraussetzung, um diese Reflexionsanregungen flexibel in die Praxis umzusetzen.

***Reich unterscheidet drei Dimensionen der Welt- und Selbstsicht: das Symbolische, das Imaginäre und das Reale.***

Inhalte und Beziehungen sollen im Lernprozess sowohl symbolisch als auch imaginär als auch im realen Zusammenhang thematisiert werden. Was er mit diesen Begriffen meint, wird in folgenden Auszügen deutlich:

„Symbolische Leistungen bezeichnen etwas, was ‚hinter‘ den Zeichen, Worten, Begriffen, bloßen Sätzen, die wir sprechen, steht, was neben dem Gesprochenen oder Geschriebenen auch zugleich eine Intention, einen Sinn ausdrückt.

Dabei aber ist zu beachten, dass alle Zeichen, Begriffe, Aussagen, die wir in einer Kultur und in Verständigung miteinander verwenden, *als symbolische Bedeutungen* Konstruktionen von Wirklichkeiten sind, die eine Art Eigenleben führen.“ (ebd., S. 104).

Das Imaginäre „Gegenüber den symbolischen Leistungen, die sich immer auf Zeichen, Worte, Begriffe, auf schon Verstandenes oder zu Verstehendes, auf Wissen, Bildung, auf Kulturgüter und Kulturtechniken beziehen, ist das Imaginäre viel offener. Es steht hier für jene Vorstellungen und Bilder, die wir zunächst nur erleben, empfinden, innerlich spüren, aber deren Spuren noch so offen sind, dass wir den Gefühlen näher als dem Verstand, der Intuition näher als der Vernunft, dem Erleben näher als dem Bericht über Erlebnisse sind“ (ebd., S. 108 f.).

Das Reale „Wir können nicht einfach ein ‚Ding da draußen‘ für die Realität erklären, an der wir uns im Sinne einer empirischen Eindeutigkeit, einer Tatsächlichkeit orientieren, denn in alle Auffassungen über solche äußere Realität dringt immer schon unser Vorverständnis – aus kulturellen Setzungen, wertenden Annahmen, bisherigen Theoriebildungen usw. – mit ein [...] .

Insofern sprechen Konstruktivisten davon, dass wir unsere Welt konstruieren. [...] Jedoch passt nicht immer alles. Zwischen unseren Erklärungen und den tatsächlichen Erfahrungen, die wir in der bereits von uns so vielfältig konstruierten Realität (den verschiedenen Versionen) machen, klafft immer eine Lücke [...].

Alles, was wir imaginär oder symbolisch re/de/konstruieren, ist unsere Realität, das, was wir dabei nicht beachten können, übersehen, nicht wissen, erscheint uns – im Moment seines Auftretens – als Reales. [...] Es gibt keine Realität, die wir nicht konstruieren, dies ist eine Grundaussage konstruktivistischer Ansätze. Diese Aussage ist kein universalistischer Allsatz, sondern regulativ: Wir halten sie für die heutigen Erfordernisse der Wissenschaft für viabel“ (ebd., S. 114 ff.).

Reich hält es für notwendig, Lernen auf allen genannten Ebenen stattfinden zu lassen. Die bisherige Überbetonung des Symbolischen im Sinne von Wissen, Denken, Kognition soll abgebaut werden zugunsten des Imaginären, also des Zulassens von Gefühlen, Intuitionen, Vorstellungen und Bildern. Gleichzeitig kann

nicht auf die Vorstellung von etwas Realem verzichtet werden, weil alle Konstruktionen stets unvollständig und in Veränderung begriffen sind.

***Didaktik soll auf den Ebenen Konstruktivität, Methodizität und Praktikizität erfolgen.***

Konstruktivität: Als grundsätzliche erkenntnistheoretische Haltung soll die Konstruktivität von Inhalten, Auffassungen und Lösungsvorschlägen zugrunde gelegt werden. Das heißt, es gibt eine Pluralität von Anschauungen und eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten. Heutzutage geht es verstärkt um die Kompetenz, in Diskursen die eigenen Entscheidungen zu begründen.

Konstruktivität

„Es sind Begründungen und Problemstellungen im Kontext der Ressourcen zu beobachten, zu reflektieren und Lösungen im Blick auf ihre Relativität, Pluralität und Singularität zu diskutieren, um bewusst Entscheidungen für oder gegen etwas auf Zeit zu fällen“ (ebd., S. 120).

Methodizität: Aufgrund der Pluralität von Ansätzen und Anschauungen müssen konstruktivistische Didaktiker ihre Auffassungen methodisch sensibel begründen. Sie haben dabei zu beachten, dass sie neben anderen Ansätzen auch ihre eigenen Ansätze kritisch hinterfragen müssen und dabei Fremd- und Selbstbeobachter sein sollen. Auf der didaktischen Ebene bieten sich dafür die Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteure an.

Methodizität

Die „drei didaktisch reflektierten Perspektiven nach Beobachter, Teilnehmer und Akteur [...] helfen durch Ironie, Moderation und Aktion, eine methodische Einstellung zu erzeugen, die besonders vielversprechend für die Didaktik ist“ (ebd., S. 124).

Praktikizität: Konstruktivistische Didaktiker müssen in besonderer Weise die Unterschiede und Koppelungen zwischen Theorie und Praxis reflektieren. In der Praxis, die in einem bestimmten kulturellen Rahmen steht, wirken Gewohnheiten, Automatismen, Interessenlagen bestimmter Gruppen und strukturelle Bedingungen, es wirkt also Viabilität.

Praktikizität

„Die Praxis ist ein Ort der Realisierung und Überprüfung. Viabilität in einer Praxis kann nicht bloß von Lehrenden oder Experten definiert werden, sondern schließt Teilnehmerperspektiven und -deutungen notwendig mit ein. Auch ein Scheitern von Konstruktionen und Methoden in der Praxis kann eine gelingende Praxis sein, sofern die Perspektiven und Deutungen das Scheitern als Anregung zu einem anderen Lernen und einer anderen Lösung aktivieren können“ (ebd., S. 126).

***Im Hinblick auf didaktisches Handeln sieht Reich es als Grundaufgabe an, Lernen als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zu ermöglichen.***

- Konstruktion Konstruktion: „Eine konstruktivistische Didaktik sollte sowohl ihre Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und allen möglichen Unterrichtsformen grundsätzlich konstruktiv ausrichten: Selbst erfahren, ausprobieren, untersuchen, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. Ihr Grundmotto lautet: ‚*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit*‘“ (ebd., S. 138, Hervorhebungen im Original).
- Rekonstruktion Rekonstruktion: „Zeit, Raum und soziale Welt, unsere Lebensformen in unserer Kultur, werden zwar nur angeeignet, indem wir sie – psychologisch betrachtet – konstruktiv verarbeiten, aber hierbei erfinden wir nicht alles neu. Immer mehr Lernzeit wird darauf verwendet, die Erfindungen anderer für uns nachzuentdecken. Das Motto der Rekonstruktion lautet: ‚*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit*‘. [...] Entscheidend hierbei ist die Beobachterposition. [...] Zugleich wird es konstruktivistisch gesehen wichtig, dass wir in Prozessen der Rekonstruktion verstehen lernen, was die damaligen oder jetzigen Beobachter dazu veranlasst haben könnte, ihre Beobachtungen so und nicht anders festzulegen. Wir fragen nach Motiven und wollen nicht bloß Fakten lernen“ (ebd., S. 139).
- Dekonstruktion Dekonstruktion: „Aber diese beiden Positionen reichen nicht aus. Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und anderen gelangte Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: ‚*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!*‘ Hier ist nicht einfach ein skeptischer Zweifel an allem gemeint [...]. Vielmehr geht es bei der Dekonstruktion vor allem um die Auslassungen, die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachentdecken der Erfindungen anderer oder in der Selbstgefälligkeit der eigenen Erfindung so gerne verstellen. [...] In einer konstruktivistischen Pädagogik aber sollen alle zu Dekonstruktivisten werden können, um dann in den Zirkel der Konstruktion und der Rekonstruktion zurückzufinden. Wenn ich als Beobachter etwas in Zweifel ziehe, wenn ich nach Auslassungen frage, Ergänzungen einbringe, den Blickwinkel verschiebe, den Beobachterstandpunkt fundamental wechsele und so andere Sichtweisen gewinne, dann kann ich zugleich sehen und enttarnen“ (ebd., S. 141).
- Reich skizziert mit diesen Perspektiven, wie mit den Inhalten umgegangen und auf welcher Beziehungsebene miteinander gearbeitet werden kann. Die Anregungen haben Auswirkungen auf die Bearbeitung von Inhalten, auf das Denken, auf Methoden, Sozialformen und Beziehungsstrukturen.

**Die Lernenden und Lehrenden sieht er in drei didaktischen Rollen: als Beobachter, Teilnehmer und als Akteure.**

„Als Beobachter schaue ich auf das, was ich denke und tue. Ich nehme eine Selbstbeobachterposition ein, wenn ich eigene Erwartungen, Ansprüche und Normen markiere oder reflektiere. Ich beziehe eine Fremdbeobachterposition, wenn ich entweder andere Beobachter, Teilnehmer oder Akteure beobachte und deren Erwartungen, Ansprüche, Normen feststelle und beurteile oder mich selbst aus meinen üblichen Beobachtungen löse und aus einer imaginierten Fremdbeobachterperspektive mich kritisch beobachte“ (ebd., S. 164 f.).

Beobachter

„Als Teilnehmer erscheine ich jenen Beobachtern (mir selbst oder anderen), wenn ich im Rahmen von Sinnbildungen oder Verständigungen einer Gemeinschaft (von zufälliger bis institutioneller Organisation) angehöre, die für einen gewissen Zeitraum einen Kontext meines Beobachtens oder Agierens bilden. Als Beobachter schein ich noch frei, als Teilnehmer bin ich immer an die Vorverständigungen meiner Teilnehmerschaft gebunden“ (ebd., S. 165).

Teilnehmer

„Als Akteur wiederum agiere ich scheinbar ohne primär zu beobachten. Ich kann auch scheinbar frei von Teilnahmen agieren. Aber dies kann sich allenfalls auf sehr spontane Aktionen beziehen, in denen ich vorübergehend den Kontext meiner Aktionen vergesse – andere werden mich immer auf diese Vergesslichkeit hin ansprechen können“ (ebd.).

Akteur

Wichtig für Reich ist es, dass nicht nur Lehrende didaktisch planen und agieren sollen, sondern dass diese Tätigkeit auch von den Lernenden ausgeübt werden soll. Der Perspektivgebundenheit und Pluralität von Auffassungen und der Unterscheidung von Handeln und Urteilen kommt in der postmodernen Pädagogik dabei entscheidende Bedeutung zu. Weil alle Perspektiven konstruiert sind, ist es in der Interaktion notwendig, die Gleichzeitigkeit verschiedener Perspektiven gelten zu lassen und Rollen und Ebenen der eigenen Sichtweise deutlich zu machen.

Nehmen Sie Stellung zur konstruktivistischen Didaktik:

Welche Auswirkungen haben diese didaktischen Anregungen im Sinne postmodernen Denkens auf das Lernen und auf die Interaktionen in der Gruppe?

### 2.2.3 Vergleich der didaktischen Ansätze

Sie haben sicherlich festgestellt, dass sich die didaktischen Ansätze in ihren Prämissen, in ihren Fokussierungen und in ihren Schlussfolgerungen grundlegend unterscheiden. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben wir diese Ansätze gewählt, weil Sie damit eine recht große Bandbreite dessen, was unter Didaktik verstanden werden kann, präsentiert bekommen.

Bevor Sie weiterlesen:

Formulieren Sie bitte schriftlich die wichtigsten Unterschiede zwischen den dargestellten didaktischen Ansätzen!

Kersten Reich stellt in seinem zweiten Kapitel didaktische Ansätze der Moderne und der Postmoderne gegenüber und bietet damit eine Rahmung, die die unterschiedlichen Prämissen erkenntnistheoretisch verortet (vgl. ebd., S. 42 ff.).

### ***Bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik***

Didaktik im Denken der  
Moderne

Die bildungstheoretische Didaktik ist eine normorientierte Didaktik, die Lernende mit der Ethik des Humanismus und der Aufklärung bekannt machen möchte und damit auf dem Boden des Denkens der Moderne steht. Sie geht aus von der Dialektik von Individuum und Gesellschaft und hat damit eine bestimmte Vorstellung eines Allgemeinen, das jeweils in die Reflexion didaktischer Entscheidungen einbezogen werden soll.

Hermeneutische  
Auslegung

Insbesondere in der Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik liegt ein kritisches Gesellschaftsbild zugrunde, das Wirklichkeit nicht allein positivistisch, d.h. in der bloßen Anschauung auf die Welt, wahrnehmen will, sondern hermeneutisch, d.h. in den Bedeutungen, die sich hinter den subjektiven Perspektiven verbergen. Kategorien für diese hermeneutischen Betrachtungen werden in einer ethisch fundierten kritischen Gesellschaftsanalyse gegeben.

Gesellschaftsanalyse

Diese Auffassung impliziert, dass didaktische Entscheidungen ein gesellschaftliches und pädagogisches Hintergrundwissen verlangen, über das in erster Linie professionell ausgebildete Lehrende verfügen. Den Lehrenden kommt insofern die wesentliche Verantwortung für den Lehr-Lern-Prozess zu und damit eine Führungsrolle in den didaktischen Entscheidungen.

Vernunft

Damit ist auch die Ausrichtung auf argumentative Begründungen, Rationalität und Vernunft verbunden. Dem Vertrauen auf das „bessere“ Argument korrespondiert die Idee einer sachlich begründeten Planung von Lernprozessen und der begründeten Möglichkeit, angemessene Entscheidungen für den Unterricht zu fällen.

Bildung

In der Idee der kategorialen Bildung, die das Erschließen von Inhalten und über die Kategorien ein Erschlossensein der Lernenden für diese Inhalte zugrunde legt, wird Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt gedacht.

Der bildungstheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik wird eine Vorrangstellung des Inhaltlichen vorgeworfen, während die Vertreter dieser Didaktik stets den Vorrang der Didaktik vor dem Inhalt betonen. Das heißt, sie möchten ihren Ansatz als pädagogischen Ansatz verstanden wissen, der die Lernenden in den

Vordergrund stellt, und nicht allein als inhalts- oder sachbezogene Herangehensweise.

Lehrende sollen in diesem Sinn ihre didaktische Planung unter Einbezug möglichst vieler Aspekte und Anregungen vornehmen und dabei immer das Wohl der Lernenden im Auge haben.

Lehrende als Didaktiker

Gleichzeitig soll die Planung im Prinzip vor der Durchführung von Unterricht, Seminaren oder Lernprozessen abgeschlossen sein, wobei der Lehr-Lern-Prozess durchaus in seinem Prozesscharakter und als Dialog konzipiert wird. Sowohl die didaktische Analyse als auch die Vorschläge zur Unterrichtsplanung (Perspektivenschema) richten sich an Lehrende, die damit Unterricht konzipieren sollen.

Im Lehr-Lern-Prozess zeigt sich so eine Hierarchie zugunsten der Lehrenden, die inhaltlich und pädagogisch über ein Mehrwissen verfügen und die Lernende mit den ethischen Zusammenhängen und den erforderlichen Lernschritten erst vertraut machen sollen. In diesem Sinn überwiegt ein erzieherisches Moment.

### ***Konstruktivistische Didaktik***

Die konstruktivistische Didaktik hingegen ist skeptisch gegenüber eindeutig zu bestimmenden Normen, Inhalten und gesellschaftlichen Analysen. Für sie gilt die Pluralität von Anschauungen, weil sie davon ausgeht, dass alle Perspektiven subjektiv konstruiert sind. Insofern lässt sie sich erkenntnistheoretisch dem postmodernen Denken zuordnen.

Didaktik im Denken der Postmoderne

Lernende nehmen Inhalte stets autopoietisch wahr, verbinden sie mit den von ihnen bereits herausgebildeten Strukturen und behalten das, was für sie viabel ist.

Entsprechend können Lehrende Lernenden nicht bestimmte Inhalte vermitteln. Es gibt für die konstruktivistische Didaktik keine allgemein verbindlichen Inhalte, kein eindeutiges „richtig“ oder „falsch“ und auch keine festgelegten Normen, die es zu erreichen gilt.

Diese Didaktik sieht als Grundhaltungen Konstruktivität, Methodizität und Praktikizität vor, d.h., im Bewusstsein der subjektiven und sozialen Konstruktionen und damit der Pluralität von Anschauungen und Inhalten wird besonderer Wert auf die kritische Reflexion fremder und eigener Ansätze gelegt, auf die Berücksichtigung subjektiver und praktischer Viabilität sowie auf methodisch begründete Entscheidungen und Aushandlungen in Diskursen.

Pluralität von Anschauungen

Der Lernprozess kann nur dialogisch verlaufen, indem die Perspektiven der Lernenden Raum haben und indem im Lernprozess gemeinsam didaktische Entscheidungen getroffen werden. Entsprechend kann eine Planung nicht vor dem Lernprozess vollständig abgeschlossen sein, sondern wird im Prozess ausgehandelt.

Dialogischer Lernprozess

Lehrende und Lernende als Didaktiker In Hinsicht auf die didaktischen Entscheidungen legt Reich Vorschläge vor, die Lernen auf bestimmten Ebenen im Sinne postmoderner Erkenntnisse ermöglichen. Lernen soll auf den Ebenen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion erfolgen. Lernende und Lehrende sollen in den Rollen Beobachter, Teilnehmer und Akteure fungieren.

Beziehungsdidaktik Statt Normen und Inhalte in den Vordergrund zu stellen, legt die konstruktivistische Didaktik Wert auf eine gute Beziehungsebene, auf der gemeinsames Lernen stattfinden kann. Entsprechend kommt dem emotionalen und dem sozialen Lernen erhöhte Bedeutung zu. Reich möchte in diesem Sinn symbolische, imaginäre und reale Perspektiven miteinander verschränken.

Reflexionsaufgabe:

Nehmen Sie Stellung zu den didaktischen Ansätzen, indem Sie erläutern, welche Prämissen für Sie nachvollziehbar sind und welche Anregungen Sie teilen.

## 2.3 Didaktisches Handeln



Überblick

In diesem Unterkapitel geht es darum, Sie mit den Grundprinzipien didaktischen Handelns vertraut zu machen. Vermutlich ist Ihnen durch die bisherige Argumentation im zweiten Kapitel schon klar geworden, dass sich die Didaktik zunehmend zu einer Reflexionswissenschaft entwickelt hat, in der konkrete Handlungsanweisungen keinen Platz mehr haben. Es geht eher um Anregungen zur Reflexion, aufgrund der Sie dann Handlungsentscheidungen treffen können.

Dennoch halten wir es für sinnvoll, Ihnen in einem kurzen Überblick Begriffe und Vorgehensweisen der herkömmlichen Didaktik, die gemeinhin als Lehrkunst bezeichnet wird, zu erläutern. Aus dieser Vorlage heraus können Sie vermutlich klarer die Differenzen zum neueren didaktischen Handeln ableiten.

Es gibt eine Fülle von didaktischen Ansätzen, die wir hier nicht alle erwähnen. Es geht hier um die grundlegende Idee, Unterrichtsplanung als Aufgabe von Lehrenden zu verstehen (vgl. dazu u.a.: Döring/Ritter-Mamczek, 1997).

### 2.3.1 Didaktisches Handeln als Lehrkunst

Bei einer „Didaktik als Lehrkunst“ liegt der gesamte Planungsprozess in der Hand der Lehrenden, die damit das Geschehen als einzige überblicken, die einzelnen Phasen einleiten und beenden und Inhalte, Methoden und die Interaktion beherrschen. Lernende sind von dieser Planung abhängig und auf das Handeln der Lehrenden angewiesen.

Zunächst gilt es in diesem Rahmen für die Lehrenden, den Unterrichtsstoff auszuwählen oder ihn dem vorgegebenen Lehrplan zu entnehmen.

Mit **didaktischer Reduktion** ist dabei gemeint, Inhalte so zu reduzieren, aber nicht zu vereinfachen, dass sie in einer bestimmten Zeit bearbeitbar sind. Lehrende entscheiden dabei in Hinsicht auf

Didaktische Reduktion

- die Eigenheiten des Stoffes,
- Zeitvorgaben,
- Teilnehmende und ihre Lernbedingungen,
- institutionelle Vorgaben,

wie sie den Stoff aufbereiten, welche Aspekte sie vernachlässigen und mit welchen Inhalten sie beginnen (vgl. ebd., S. 42 f. und 184-192).

Weiterhin sind **Lernziele** aufzustellen und deren Operationalisierung anzustreben, damit sie in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden können. Es werden Richtziele, Grobziele und Feinziele formuliert, die vor allem die Kompetenzen, die erreicht werden sollen, ausdrücken (vgl. ebd., S. 44 ff. und 211-218).

Lernziele

Mit verschiedenen, den Inhalten und Zielen adäquaten **Methoden und Medien** gilt es, die Unterrichtsplanung so zu entwerfen, dass ein möglichst effektives Lernen stattfinden kann. Allgemein werden auf der Ebene der Methoden

Methoden

- Sozialformen (Plenumsarbeit, Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit),
- Handlungsmuster (Vortrag, fragend-entwickelndes Verfahren, Textarbeit, Diskussion und viele mehr)
- und Verlaufsformen (z.B. Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung)

unterschieden (vgl. ebd., S. 219-276). Medien gelten in dieser Unterrichtsplanung allgemein als Mittel und Techniken, um Inhalte zu transportieren (vgl. ebd., S. 277-307).

Medien

Darüber hinaus sind Lehrende aufgefordert, das Lernen durch Berücksichtigung von **soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden**, durch motivierende Inputs, durch vielfältige Methodenwechsel, interessante Medien und die Berücksichtigung von zeitlichen und räumlichen Bedingungen zu gewährleisten und in diesem Sinn entsprechende didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., S. 205-210).

Voraussetzungen der Lernenden

Schließlich soll versucht werden, einen **Zeitplan** aufzustellen, der – häufig bezogen auf Unterrichtsstunden – die Schritte in Minutentakten aufgliedert. Dieser geplante Stundenverlauf wird in eine Übersichtstabelle eingetragen, die die exakte Abfolge der Planung gewährleistet (vgl. ebd., S. 192-204).

Zeitplan

Dieser sehr kurze Überblick über herkömmliche Seminar- und Unterrichtsplanung soll nicht dazu dienen, Sie in eine herkömmliche Seminarplanung einzuführen, sondern lediglich dazu, Sie mit einer Vergleichsfolie für eine Gestaltung von Lernprozessen in aktueller Ausrichtung bekannt zu machen.

### 2.3.2 Didaktisches Handeln als Anregung zur Reflexion

Didaktische Planung als Begleitung des Lernprozesses

Grundlage der konstruktivistischen Didaktik ist es, dass didaktische Planung die Vermittlung nicht vorwegnehmen, sondern bloß gestalten könne und dass Lehr-Lern-Arrangements Selbsttätigkeitsräume erweitern und Aneignungschancen eröffnen sollen.

Das heißt, dass auch die konstruktivistische Didaktik nicht auf eine Planung verzichtet, aber diese Planung vorläufig ist und eher Lernchancen reflektiert, Lernräume anbietet, Lernumgebungen gestaltet und den Lernprozess mit den Lernenden aushandelt und ihn begleitet.

Checkliste für eine gute Lernumgebung

Kersten Reich bietet eine Checkliste, die Aspekte einer *guten Lernumgebung* versammelt:

- Handlungsebenen des Lernens vielseitig gestalten,
- Handlungsstufen des Lernens gezielt planen,
- Konstruktives Lernen entfalten,
- Rekonstruktives Lernen durchführen,
- Dekonstruktives Lernen nach Möglichkeit einsetzen,
- Kreatives Lernen fördern,
- Soziales Lernen immer beachten,
- Situiertes Lernen als Rahmenkonzept nutzen,
- Emotionales Lernen als Beziehungslernen sehen und positiv weiterentwickeln,
- Individuelles Lernen als diverses Lernen ermöglichen,
- Eine systemische Perspektive im Lernen einnehmen,
- Multiperspektivisches und multimodales Lernen als Ideal sehen,
- Lernkontrollen sinnvoll auf Handlungskontexte abstimmen,
- Wirkungen des Lernens evaluieren,
- Innere Lernbedingungen verbessern,
- Äußere Lernbedingungen verbessern.

Diese Aufzählung vermag Sie natürlich nicht in die Lage zu versetzen, didaktische Handlungen wirklich umzusetzen. Sie dient nur als Checkliste auf dem Weg,

sich die von Reich ausgeführten Prinzipien klarzumachen und selbst umzusetzen. Wir empfehlen, die weiteren Ausführungen bei Reich selbst nachzulesen (vgl. Reich, 2006).

In Hinsicht auf das Thema Planung schlägt Reich (2006) vor,

- elementare Planung,
- ganzheitliche Planung und
- situative Planungsreflexion zu unterscheiden.

Zur **elementaren Planung** gehören für ihn vor allem Überlegungen zur Abfolge von Handlungs- und Lernschritten. Er verweist vor allem auf die fünf Stufen des Lernens nach John Dewey (vgl. ebd., S. 239 f.). Diese sind: Elementare Planung

1. Emotionale Reaktion, Problem, Ereignis,
2. Anschlussfähigkeit,
3. Untersuchungen, Experimente, Hypothesen,
4. Lösungen,
5. Anwendungen, Übungen, Transfer.

In dieser möglichen Abfolge kann Lernen insofern geschehen, als ein bestimmtes Ereignis oder Problem emotionale Reaktionen auslöst, Raum gegeben wird für Anschlüsse an Vorerfahrungen und Alltagsverständnisse, gemeinsam Hypothesen für Untersuchungen oder anzuwendende Methoden aufgestellt werden, mögliche Lösungen diskutiert werden und letztlich Anwendungen in der Praxis oder Reflexion erfolgen.

Im Zentrum seiner Planungsvorschläge aber steht die **ganzheitliche Planung**, die gemeinsam von Lehrenden und Lernenden in ihren Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteure durchgeführt bzw. begleitet wird. Ein grobes Planungskonzept sieht folgende Handlungsstufen vor, die sich untereinander zirkulär bedingen und keinen Anfang und kein Ende markieren: Ganzheitliche Planung

- „Vorbereiten: Ein Didaktiker (Lehrender oder Lernender in der Vorbereitungsrolle) bereitet etwas vor, d.h. erstellt einen Plan, eine Information, stellt Material zusammen, macht Vorschläge usw.
- Informieren: Die gesamte Lerngruppe muss über etwas informiert werden (nach der Vorbereitung, nach einer Durchführung, einer Präsentation oder Evaluation), um weitere Handlungen/Beobachtungen festzulegen.
- Durchführen: Es wird gehandelt, indem etwas erarbeitet, erfunden, gefunden, gelöst, transformiert, modifiziert usw. wird.
- Präsentieren: Das, was vorbereitet, durchgeführt, evaluiert oder als Information gedacht ist, wird präsentiert; eine Präsentation schließt in der Regel eine didaktische Einheit ab, indem ein Resultat, ein Ergebnis, ein Werk, ein

Stück, ein Spiel usw. gezeigt und gemeinschaftlich betrachtet und reflektiert wird.

- Evaluieren: Eine Auswertung aller vorher genannten Stufen soll eine hinreichende Rückmeldung aller Beteiligten absichern (z.B. als Feedback über den Prozess auf der Inhalts- und Beziehungsseite, als Befragung, als Rückmeldung über Reflecting teams).

Handlungen emotionalen und sozialen Lernens

Im Hintergrund dabei fungieren weitere Handlungen, die auch Raum bekommen sollen:

- Imaginieren,
- Visionen entwickeln,
- Vorstellungen spiegeln,
- Anerkennen und Spiegeln,
- Imaginationen erfüllen.

Dieser Hintergrund des emotionalen und sozialen Lernens bewirkt nach Reich wesentlich, inwiefern Lernprozesse angetrieben oder gehemmt werden können.

Reich legt Wert darauf,

- dass Lehrende und Lernende gemeinsam an Entscheidungsprozessen mitwirken,
- dass sie unterschiedliche Rollen einnehmen,
- dass sie verschiedene Handlungen ausführen, die anhand verschiedenster Methoden umgesetzt werden können,
- dass symbolische und imaginäre Prozesse Raum bekommen und
- dass die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion angelegt werden.

Situative Planung

In Hinsicht auf die **situative Planungsreflexion** schlägt Reich fünf Planungsperspektiven vor:

1. Partizipatives Lehren und Lernen: Den Lernprozess begleiten gemeinsame Planungen, Abstimmungen, Evaluationen und Reflexionen.
2. Multimodales Lehren und Lernen: Die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe sollen stetig wachsen, damit es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt.
3. Inhalte im Blick auf Beziehungen planen: Lernende und Lehrende sollen gemeinsam Konstruktionen, Methoden und Praxis von Inhalten entwickeln.
4. Beziehungen im Blick auf Inhalte planen: Inhalte werden interessanter, vielgestaltiger und nachvollziehbarer, wenn die Beziehungen, die die Lernenden mit dem Inhalt haben, nicht ausgeschlossen, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens werden.
5. Methoden und Medien wählen: Lehrende und Lernende wählen gemeinsam Methoden aus, wobei Vielfalt, eigenständige Handlungsmöglichkeiten,

Imaginationsmöglichkeiten und ein Ausgleich von Erfahrungsbezug und ästhetischer und praktischer Umsetzung Vorrang haben sollen.

Kersten Reich bleibt mit seinen Vorschlägen auf der Ebene von Anregungen und Reflexionen. Das ist den theoretischen Grundannahmen des Konstruktivismus geschuldet. Wie die Planung von Lernprozessen konkret aussehen kann, bleibt denjenigen überlassen, die diese Anregungen umsetzen möchten.

Professionalität zeigt sich dann darin, inwiefern und mit welcher Kreativität die Prinzipien des didaktischen Ansatzes in der praktischen Handlung lebendig werden.

Auch Arnold (2007) sieht als grundlegende Orientierung der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung, „dass pädagogisches Handeln, will es situationsangemessen sein, auf Rezepte und Rezeptologien nach Möglichkeit zu verzichten habe und dass es gerade dieser Verzicht sei, der seine Professionalität ausmache“ (Arnold, 2007, S. 116). Verzicht auf Rezepte

Als ermöglichungsdidaktisches Handeln schlägt er die Schrittfolge „Handlung – Reflexion – Analyse – Handlung“ (ebd., S. 117) vor, wobei er die „Systematik des pädagogischen Feldes nur im Feld selbst und häufig auch bloß in der rückblickenden Reflexion“ (ebd.) zu erkennen vermag. Handlung – Reflexion –  
Analyse – Handlung

Pädagogische Intervention bedeutet also in erster Linie kritisches, auch selbstkritisches Beobachten, Handeln und Reflektieren der Handlung. Dabei sollte den Lernenden mehr zugetraut werden, als es herkömmlich geschieht.

„Eine grundlegende didaktische Folgerung aus den konstruktivistischen Lerntheorien ist die der ‚Situierung‘ des Lernens. Menschen – so diese Folgerung – lernen dann am nachhaltigsten, wenn man dem Rechnung trägt, was ohnehin stattfindet: Jeder lernt nur, was er lernt bzw. lernen kann. Indem er sich mit Neuem auseinandersetzt, deutet und interpretiert er dieses mithilfe dessen, was ihm bereits bekannt und vertraut ist. Aus diesem Grunde kommt dem Lernen *an* und *in* Situationen eine grundlegende Relevanz zu“ (Arnold, 2007, S. 102-103).

### Übungsaufgabe 2:

Geben Sie die wichtigsten Planungsgedanken in der Didaktik nach a) Klafki (bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik) und b) Reich (konstruktivistische Didaktik) wieder.

Nennen Sie dabei bitte jeweils mindestens fünf Punkte.

Übungsaufgabe

## 3 Kommunikation in Lerngruppen

### Überblick:

#### 3.1 Lernen: Soziales und emotionales Lernen

##### 3.1.1 Lernen

##### 3.1.2 Soziales Lernen

##### 3.1.3 Emotionales Lernen

#### 3.2 Lerngruppen: Prozesse, Strukturen und Beziehungen

##### 3.2.1 Was ist eine Gruppe?

##### 3.2.2 Gruppendynamik

##### 3.2.3 Strukturen und Beziehungen in einer Gruppe

#### 3.3 Kommunikation: Modelle zur Analyse von Kommunikationssituationen

##### 3.3.1 Watzlawick u.a.: Menschliche Kommunikation

##### 3.3.2 Schulz von Thun: Das Vier-Seiten-Modell

##### 3.3.3 Berne: Transaktionsanalyse

### Ziele des Kapitels:



Überblick

Sie lernen in diesem Kapitel die Bedeutung verschiedener Grundbegriffe in den Bereichen Lernen, Gruppen und Kommunikation kennen. Dabei bekommen Sie problemorientierte Hinweise auf Beobachtungsperspektiven und Handlungsnotwendigkeiten geboten.

Sie verfügen sicherlich bereits über mannigfache Erfahrungen im Bereich des Lernens, sonst wären Sie jetzt nicht in der Lage, ein Fernstudium durchzuführen. Dennoch werden Ihnen vermutlich theoretische Ansätze und Zusammenhänge des Lernens in der Gruppe bisher nicht gekannte Aufschlüsse geben.

Auch haben Sie wahrscheinlich bereits vielfältige Erfahrungen in Gruppen und auch speziell in Lerngruppen gemacht, beispielsweise in der Schule, in der Ausbildung oder in Freizeitgruppen. In diesem Kapitel geht es darum, die für Uneingeweihte meistens unbeschrieben ablaufenden Gruppenprozesse und Gruppenbeziehungen kennenzulernen und sich bewusst zu machen.

Ebenso wird es Ihnen mit Kommunikation gehen. Sie kommunizieren tagtäglich, denn – wie Paul Watzlawick sagt – man kann nicht nicht kommunizieren. Sich aber auch die dabei ablaufenden Prozesse und die zugrunde liegenden Strukturen klarzumachen, soll dazu führen, das Instrument „Kommunikation“ habhaft zu werden und es im pädagogischen Handeln einsetzen zu können.

Das Kapitel soll Antworten auf folgende Fragen geben:

- Was bedeutet Lernen in Gruppen?
- Wie lernt man von und mit anderen in der Gruppe?
- Welche Rolle spielen Emotionen beim Lernen?
- Wie entwickeln sich (Be)Deutungen in Diskussionen?
- Welche Gruppenprozesse prägen eine Lerngruppe?
- Welche Gruppenbeziehungen bestehen in Lerngruppen?
- Was bedeutet Kommunikation?
- Welche Prinzipien von Kommunikation sind für Lernprozesse in Gruppen wesentlich?
- Wie können Kommunikationssituationen analysiert werden?

### **3.1 Lernen: Soziales und emotionales Lernen**

Wir beginnen das Kapitel mit grundlegenden Gedanken zum Thema Lernen, wobei wir einen besonderen Schwerpunkt auf soziales und emotionales Lernen legen.

#### **3.1.1 Lernen**

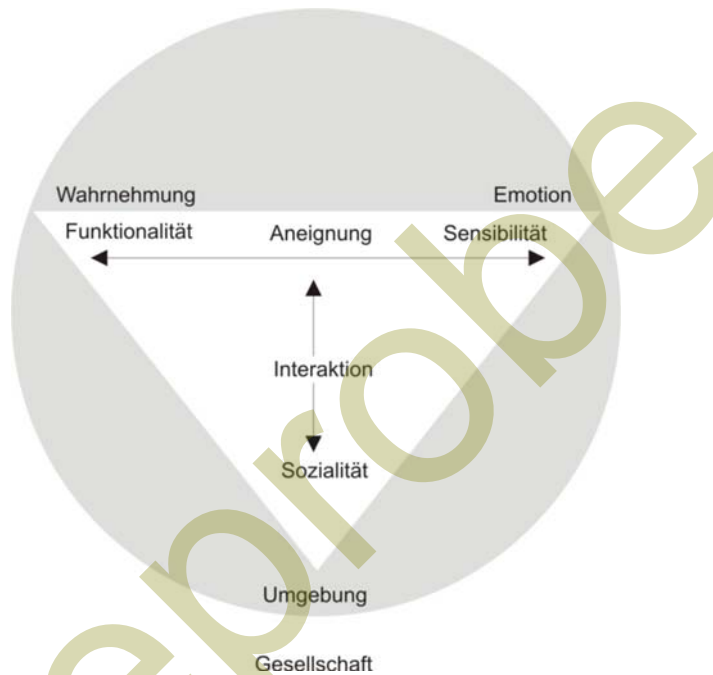
Zunächst stützen wir uns mit Illeris (2006) auf eine breite und offene Definition von

„Lernen, die alle Prozesse einbezieht, welche zu relativ dauerhaften Veränderungen im Bereich der Fähigkeiten führen, seien sie motorischer, kognitiver, psychodynamischer (z.B. emotional, motivational oder einstellungsbezogen) oder sozialer Art, und die nicht auf einem genetisch-biologisch bestimmten Reifungsprozess beruhen“ (Illeris, 2006, S. 30).

Definition von Lernen

Externer  
Interaktionsprozess und  
interner  
Verarbeitungsprozess

Illeris geht davon aus, dass „jedes Lernen zwei sehr unterschiedliche Prozesse beinhaltet, nämlich einen externen Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seinem/ihrer sozialen, kulturellen oder materiellen Umfeld und einen internen psychologischen Prozess der Aneignung und Verarbeitung“ (ebd., S. 31). Für ihn können Lernprozesse in einer Matrix mit drei Dimensionen dargestellt werden:



**Abb.1:** Lernprozesse in einer Matrix mit drei Dimensionen ( Illeris, 2006, S. 32)

- Funktionalität** Die kognitive Dimension ist die Dimension des Lerninhalts. Die Lernenden sind bestrebt, Bedeutung und Fähigkeit zu konstruieren und dabei eine umfassende persönliche *Funktionalität* zu erlangen.
- Sensibilität** Die emotionale oder psychodynamische Dimension umfasst mentale Energie, Gefühle und Motivationen und bildet eine persönliche *Sensibilität* heraus. Diese zwei Dimensionen werden stets durch vom Interaktionsprozess ausgehende Impulse initiiert und in den internen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess integriert. Kognition und Emotion bedingen sich gegenseitig.
- Sozialität** Die soziale Dimension kommt durch Interaktionen wie Teilnahme, Kommunikation und Kooperation zustande und entwickelt die *Sozialität* der Lernenden (vgl. ebd., S. 31-32).

### 3.1.2 Soziales Lernen

In diesem Modell nach Knut Illeris wird versucht, den Lernprozess sowohl kognitiv als auch emotional als auch sozial zu fundieren.

In Lerngruppen hat das soziale Lernen einen besonderen Stellenwert und die soziale Funktion des Lernens wird weitgehend über emotionale Bahnen transportiert. Lernen in Weiterbildungsveranstaltungen vollzieht sich überwiegend in Gruppen und damit im Zusammenhang mit anderen – sowohl Teilnehmenden als auch Veranstaltungsleitenden.

Soziales Lernen als Grundlage des Lernens in Gruppen

Die dabei entstehenden Beziehungen wirken als Einflussfaktoren mit eigenem Gewicht auf den Verlauf des Lernprozesses.

Auch vonseiten der Teilnehmenden richten sich die Erwartungen an die Weiterbildungsveranstaltung nicht ausschließlich auf Inhalte und Kenntnisse. Hinter dem Interesse an Wissensinhalten stehen auch immer soziale und emotionale Bedürfnisse, die durch Können und Wissen Geltung bekommen sollen. Lernprozesse umfassen daher immer mehr als das bloße Erarbeiten von Wissensstoff.

Wodurch ist das soziale Lernen nun besonders gekennzeichnet?

Das soziale Lernen ist wesentlich ein Lernen am Modell. Das hat Bandura in den 1960er-Jahren auf einer sozio-behavioristischen Grundlage, später im Rahmen einer sozial-kognitiven Lerntheorie herausgearbeitet.

Soziales Lernen nach Bandura

Bandura ging es darum herauszufinden, welche Funktion das Lernen durch Beobachtung bzw. das Lernen am Modell hat. Dabei zeigte er auch die Wirksamkeit stellvertretender Verstärkung auf. Das heißt, wenn ein Beobachter wahrnimmt, dass ein Modell für ein bestimmtes Verhalten verstärkt, also belohnt wird, dann ahmt er diese Verhaltensweisen mit großer Wahrscheinlichkeit nach, ohne dafür selbst verstärkt worden zu sein (vgl. Bandura/Walters, 1963).

In den 1970er-Jahren entfernte sich Bandura zunehmend vom Behaviorismus und entwickelte die sozial-kognitive Lerntheorie, für die zwei Annahmen charakteristisch sind:

Erstens die Annahme, dass das Verhalten durch selbst erzeugte Anreize und Konsequenzen gesteuert und verändert werden kann, was eine reziproke Determiniertheit (Umwelt und Selbst) des Lernens impliziert.

Die zweite Annahme besteht darin, dass der lernende Mensch Beobachtungen, Ereignisse und Erfahrungen zu symbolisieren und zu abstrahieren versteht und dass er diese Erfahrungen in seinem Gedächtnis festhalten bzw. repräsentieren kann, wodurch es ihm letztendlich möglich wird, unabhängig von aktuellen Sinneseindrücken nachzudenken, neue Ereignisse und Handlungen zu planen und schöpferisch tätig zu sein (vgl. Bandura, 1977b, zit. nach Hasselhorn/Gold, 2006, S. 49).

Damit hat Bandura wesentliche Weichen gestellt, um soziales Lernen als Lernen auf der Symbolebene zu verorten.

Symbolischer  
Interaktionismus

Ansätze wie der Symbolische Interaktionismus (vgl. Mead, 1974) gehen davon aus, dass Menschen ihr Selbst- und Weltbild vor allem durch symbolische, d.h. insbesondere sprachliche Interaktionen mit Bezugspersonen erwerben und diese durch Personen vermittelten Deutungsmuster durch neue soziale Kontakte und neue Interaktionen verändert und erweitert werden können.

Diese Zusammenhänge sozialen Lernens werden im Rahmen von konstruktivistischen Lerntheorien in spezifischer Weise gesehen.

Kersten Reich (2006) etwa bezieht sich auf den Ethnomethodologen Garfinkel (1984), für den soziale Situationen durch die Tätigkeiten der Akteure im Rahmen von übernommenen rekonstruierten Normen selbst konstruiert sind, d.h., soziale Akteure, also auch Lernende, beziehen sich auf einen Rahmen gemeinsamer normativer Erwartungen. Sie bilden die vorhandene Welt aber nicht bloß ab, sondern gestalten soziale Situationen jeweils.

Dialogizität

„Eine wesentliche Grundlage sozialen Lernens ist Dialogizität. Dialoge dienen dazu, z.B. die erwarteten Regeln zu interpretieren und je nach Situation auch Neudeutungen zu entwerfen. Dies betrifft aber nicht nur Regeln, sondern alle Inhalts- und Beziehungszuschreibungen.

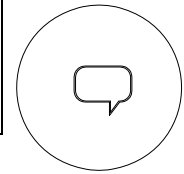
Gerade auf der Inhaltsseite sind deshalb viele Begriffe abstrakt und von hoher Deutungsdehnbarkeit. Dies ermöglicht situative Spielräume und veränderte Nutzungen im Gebrauch der Sprache.

In der Lebenswelt müssen die Kontexte mit ihren feinen Nuancen zwischen verschiedenen Verständigungsgemeinschaften dabei subtil angeeignet werden, wenn man mit Wahrnehmungen und Äußerungen nicht fehlgehen will. Es sind die menschlichen Praktiken, die interaktiven Verhältnisse, die im Bereich der sozialen Konstruktionen das generieren, was als wahr und objektiv gilt.

Hier greift das soziale Lernen stark ein, denn es sichert solche Wahrheiten und Zuschreibungen von ‚Objektivität‘. In solchen Kognitionen sind weniger die rationalen als vielmehr die mächtigen, mit der Pragmatik der gesellschaftlichen Gruppeninteressen verbundenen Maßstäbe jene, die als höchste Rationalität auf jeweiliger Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung erscheinen. Gerade dies zeigen Kulturvergleiche in auffälliger Weise.

Damit stellt sich das Problem einer rationalen Zurechnungsfähigkeit deutlich in den sozialen Kontexten von Verständigungsgemeinschaften“ (Reich, 2006, S. 202).

Indem Menschen in sozialen Situationen Deutungen austauschen und ihr Welt- und Selbstbild entwickeln, konstituiert sich Bedeutung zuallererst in Interaktionen.



Merksatz

Diesen grundlegenden Zusammenhang macht sich soziales Lernen in Gruppen zunutze. Der gegenseitige Austausch, das Kennenlernen und versuchsweise Einnehmen verschiedener Perspektiven und ein kooperativer Umgang mit Konsens und Dissens gehören zum sozialen Lernen.

„Insbesondere heterogene und unterschiedliche Lerner-Altersgruppen beeinflussen ihre Lernprozesse gegenseitig. Zu einer Verbesserung der Lernvorgänge führt dies dann, wenn Lernen nicht linear oder hierarchisch oder einseitig aufgefasst wird.

Lerner werden sich ihres Lernens immer dann bewusster, wenn sie Perspektivwechsel einnehmen können: hier Lerner, dort Lehrer; hier Zuhörer, dort Redner; hier Beobachteter, dort Beobachtender; hier Leistungsträger, dort Leistungsempfänger; hier Helfer, dort Geförderter. Zirkuläres, gleichberechtigtes und wechselseitiges Lernen ermöglicht Rückkopplungen, Feedback und Selbst- als auch Fremdrelexionen über Lernvorgänge, was Voraussetzungen einer konstruktivistischen Lernkultur bildet“ (Reich, 2006, S. 224).

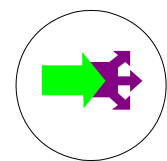
Perspektivwechsel

### 3.1.3 Emotionales Lernen

Lernen kann – wie anfänglich ausgeführt – nicht allein auf der kognitiven Ebene verortet werden, sondern hat auch eine emotionale Basis. Rolf Arnold hat wiederholt darauf hingewiesen, dass Lernende sich ihre Wirklichkeit selbst konstruieren, allerdings durchaus nicht nur rational, sondern auch so, dass sie sie für sich emotional „aushalten“ können (vgl. Arnold, 2005, S. 2).

Emotionale Konstruktion der Wirklichkeit

„Eine emotionspädagogische Erwachsenenbildung zielt auf die Entwicklung und Gestaltung einer Bildungspraxis, welche um die Doppelbödigkeit subjektiver Lern- und Klärungsbemühungen ‚weiß‘: Erwachsenen Menschen geht es ebenso wie Heranwachsenden niemals nur um eine nüchterne und differenziertere Sicht der Dinge, sondern gleichermaßen und gleichzeitig auch um subjektives Plausibilitätserleben, welches einer je spezifischen Logik ‚verpflichtet‘ ist. Diese Logik ist Ausdruck des routinemäßigen Umgangs mit sich selbst und der Welt, welcher – auch in seinen überwertigen Handlungen und Stellungnahmen – subjektiv als passend erlebt wird, wohl weil er sich aus Komponenten zusammensetzt, die dereinst funktional gewesen sind. Diese emotionalen Komponenten durchwirken beständig Wahrnehmung, Denken und Handeln, weshalb sie nicht weiterhin ausgeblendet bleiben dürfen“ (ebd., S. 2-3).



Querverweis

Vgl. auch Studienbrief EB 0620: Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung

Jede Wahrnehmung ist von Emotionen begleitet und ermöglicht im Alltag Orientierung und Reaktionen. Denken und Lernen sind nicht ohne Emotionen möglich, Emotionen ermöglichen, aber sie blockieren auch Lernprozesse.

Emotionen sind biografisch angeeignet und wirken über die Lebenszeit	„Sozial vorgegebene und schon früh im Heranwachsen und Erwachsenwerden angeeignete emotionale Empfindungsmuster wirken im weiteren Lebenslauf fortan als strukturbildende Organisatoren weiterer Erfahrungen und bekommen mit zunehmendem Alter den Charakter sich selbst erhaltender und erfüllender selbstreferenzieller Systeme“ (Mader, 1994, S. 100, zit. nach Siebert, 2003, S. 143).
Emotionen als Lernbedingung	Diese Stabilität emotionaler Muster gilt es in der Erwachsenenbildung zu beachten. Gefühle sind nicht lernbar wie kognitive Inhalte, sondern wirken eher als Lernbedingung, nicht als Lerngegenstand.
Gestaltung der Lernumgebung und lernförderlicher Umgang miteinander	Insofern ist besonderer Wert zu legen auf die Gestaltung der Lernumgebung und auf den Umgang mit Lernenden bzw. den Umgang miteinander in Gruppen. „Lernerfolge fördern die Selbstsicherheit, das Gefühl, von den Lehrenden und der Gruppe akzeptiert zu werden, positive Rückmeldungen auf eigene Diskussionsbeiträge zu erhalten, trägt zur Verbesserung des emotionalen Wohlbefindens bei. Auch die Erweiterung des ‚thematischen Universums‘ und die aktive Auseinandersetzung mit neuen Lernaufgaben hat häufig stabilisierende psychosoziale Auswirkungen“ (Siebert, 2003, S. 144).
Lernwiderstände	Eine lernförderliche Umgebung und die Sympathie von Gruppenleitenden und Gruppenmitgliedern haben erheblichen Einfluss auf Lernerfolge. Es können aber auch Abwehrmechanismen und Lernwiderstände aufgebaut werden, wenn die Themen „identitätsgefährdend“ erscheinen. Das kann beispielsweise bei Themen aus dem Bereich Politik, Ökologie oder Dritte Welt der Fall sein, wenn Überzeugungen infrage gestellt werden.
Lernen bedeutet auch Infragestellung von bisher Vertrautem	Denn „Lernen“ bedeutet für Erwachsene häufig auch Infragestellen von bisher Vertrautem, Gedachtem, für richtig Gehaltenem. Lernen ist ein Vorgang, in dem Erwartungen und Ängste eine große Rolle spielen. In einen Lernprozess bringen sich Lernende selbst und ihre ganze Lerngeschichte mit ein, sodass unter dem Aspekt emotionalen Lernens in besonderer Weise die Bedeutung der Bestätigung bisheriger Erfahrungen und des bisher Gewussten eine Rolle spielt.
Wirkung einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung	Kersten Reich aber betont auch, dass Gefühle individuelle Konstrukte in einem bestimmten Rahmen sind. Er führt aus, dass auf dieser Ebene die Wirkung einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung besonders gut beobachtbar ist. Hat jemand die Erfahrung gemacht, dass Mathematik für sie oder ihn ein „Buch mit sieben Siegeln“ ist, so wird die Person vermutlich Lernhemmungen gegenüber diesem Fach entwickeln. Oder jemand traut sich etwas zu, was er/sie bisher noch nicht geschafft hat, so kann eine solche Imagination „Berge versetzen“.

Wenn es gelingt, den Rahmen oder das Framing zu verändern, dann ist Lernen auch auf dieser Ebene möglich.

„Um dem Teufelskreis zu entkommen, müssen wir zunächst zugestehen, dass unsere Muster ihrerseits relativ veränderbar sind. Werden Muster reflexiv aufgearbeitet, dann besteht die Chance, sich selbst aus tiefen negativen Verstrickungen zu lösen.

Lehrende und Lernende berichten vielfach von der Erfahrung, dass ein erlebtes Reframing einer scheinbar festgefahrenen sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu einer einschneidenden Veränderung des subjektiven Fühlens und Handelns beitragen kann. Reframing

Hier mischen sich zwei Umstände: einerseits die gefühlsmäßige Erfahrung, die im Prozess gemacht wird (z. B. Wut und Ärger über das eigene Verhalten), andererseits eine kognitive Bearbeitung dieses Erlebens, die die Fremdbeobachterposition gegenüber eigenen (festgefahrenen) Selbstbeobachterpositionen betont (z.B. eine reflektierte kritische Distanz zum eigenen Verhaltensmuster).

Allerdings wird im emotionalen Lernen auch die Erfahrung gemacht, dass eine kognitive Überredung nicht ausreicht, um Gefühlsmuster entscheidend und langfristig zu verändern. Deshalb sind insbesondere mahnende Appelle an die Lerner, ihre Position zu wechseln, in der Didaktik meist erfolglos. Es gehört vielmehr zu einer erfolgreichen Didaktik, den Lernprozess so zu organisieren, dass in den gemachten Lernerfahrungen dieser Wechsel durch die Aufgabe und die methodische Organisation sich möglichst von selbst in der Handlungsregulation ergibt“ (Reich, 2006, S. 216-217).

Das gilt insbesondere für die Erwachsenenbildung. Erwachsene müssen bereit sein zu einem Reframing und dafür die entsprechende Energie aufbringen wollen. Lernprozess liegt in der Hand der Erwachsenen

„In einer Bildungssituation sollten die Lernenden darin unterstützt werden, diese konservativ eingebundene Energie selbst freisetzen zu können, und sei es nur temporär und probeweise. Entscheidend allerdings – und im Kontrast zur pädagogisch-technologischen Variante – dürfte sein, dass die freigesetzte Energie in der Verfügung des Subjekts bleibt und nicht vom Teamer oder anderen Teilnehmern für deren Zwecke vereinnahmt wird“ (Ziehe, 1982, S. 173, zit. nach Siebert, 2003, S. 146).

Soziales und emotionales Lernen spielen in allen Lernprozessen eine bedeutende Rolle, in Gruppenzusammenhängen haben sie aber ein besonderes Gewicht.

Überlegen Sie:

Welche Auswirkungen haben die Ausführungen über soziales und emotionales Lernen auf Ihr didaktisches Handeln? Was sollten Sie bei der Planung und Begleitung von Lernprozessen beachten?

## 3.2 Lerngruppen: Prozesse, Strukturen und Beziehungen

Wir kommen jetzt zum zweiten Teil dieses Kapitels, der Erläuterung der Zusammenhänge von Lerngruppen, Gruppenprozessen und Gruppenbeziehungen.

Formelles Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung geschieht überwiegend in Gruppen, in Form von Blockveranstaltungen (ganztägig oder über zwei oder drei Tage) oder in Form eines Seminars, das regelmäßig, etwa einmal wöchentlich zusammentrifft.

Mögliche Lerngruppen können beispielsweise folgende sein:

Drei Monate lang treffen sich Teilnehmende jeden Dienstag für 1½ Stunden, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Werksangehörige eines Großkonzerns machen von ihrem Recht auf Bildungsurlaub Gebrauch und treffen sich für fünf Tage zum Thema „Lean Production“ in einer Heimvolkshochschule. Langzeitarbeitslose nehmen an einer mehrwöchigen Vollzeitmaßnahme der Agentur für Arbeit zur Wiedereingliederung ins Berufsleben teil. Beispiele

Die Teilnehmenden an den verschiedenen Lerngruppen bringt ein Interesse, eine Aufgabe, ein Thema, eine Verpflichtung zusammen. Sie kommen teils freiwillig, teils auf Anregung von anderen oder auf Druck von außen.

Wir sind bisher davon ausgegangen, dass soziales Lernen durch den Kontakt mit anderen zustande kommt und ein Lernen in Interaktion ist. Wir haben uns aber noch nicht intensiv mit den Prozessen, Strukturen und Beziehungen in einer Gruppe beschäftigt. Darum soll es im Folgenden gehen.

### 3.2.1 Was ist eine Gruppe?

Definition „Gruppe nennen wir ein soziales Gebilde, das aus den wechselseitigen Kontakten und Beziehungen zweier oder mehrerer Menschen entsteht. In der Regel ist eine Gruppe zeitlich relativ beständig und hebt sich von ihrer Umwelt mehr oder minder deutlich ab“ (Loeber, 1994, S. 184). Loeber unterscheidet in seiner weiteren Argumentation formelle und informelle Gruppen:

„*Formelle Gruppe*: Das Ziel, der Zweck der Gruppe ist von ‚außen‘ vorgegeben. Die Gruppe existiert auch unabhängig von einzelnen Mitgliedern. Die Rollen sind durch den Zweck der Gruppe bestimmt.

*Informelle Gruppe*: Die Gruppe gründet sich auf Sympathiebeziehungen der Mitglieder untereinander. Ihr Zweck ist die Befriedigung gemeinsamer Interessen (Hilfe, Unterstützung, Information u.a.)“ (ebd., S. 185).

In informellen Gruppen spielen die emotionalen Beziehungen eine besondere Rolle.

Folgende Kennzeichen bestimmen also die Arbeit in Gruppen:

Kennzeichen für die Arbeit in Gruppen

- das gemeinsame Vorhaben oder Ziel (z.B. Lerngruppe, Familienkreis oder Trainingsgruppe),
- die Zusammensetzung (homogen oder heterogen) und Struktur (offen oder geschlossen) der Gruppe und die sich daraus ergebenden Beziehungen und Interaktionen,
- die Aufgaben- und Rollenverteilung (z.B. Leitung, Fachmann, Außenseiter, Mitläufer),
- die vorhandenen Norm- und Wertvorstellungen und
- die vorgegebenen äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Raum, Zeit, Ort).

In einer Weiterbildungsveranstaltung, die als formelle Gruppe bezeichnet werden kann, können auch informelle Beziehungen zwischen einigen Teilnehmenden bestehen. Beide Ebenen können sich ergänzen, etwa wenn Motivationen und Interessen durch die informellen Beziehungen verstärkt werden. Sie können aber auch in Konflikt geraten, etwa wenn die informellen Beziehungen Arbeitsprozesse oder die Produktivität der Gruppe behindern.

Daraus wird deutlich, dass in Gruppen in jedem Fall zwei Ebenen nebeneinander bestehen, die das Handeln bestimmen, aber auch in Konflikt miteinander geraten können: die *formelle Zielsetzung* und die oft nicht ausgesprochenen *sozial-emotionalen Bedürfnisse und Interessen* der Mitglieder.

Ziel einer guten Gruppenarbeit sollte es deshalb sein, die sozial-emotionalen Bedürfnisse und Interessen in hohem Maße zu berücksichtigen bzw. zu befriedigen, um für die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe keine Störungen in Kauf nehmen zu müssen. Das gelingt umso eher, je größer der Spielraum der Gruppe zur selbstständigen Formulierung von Zielen, Arbeitsschritten und eigenen Aktivitäten ist.

Für viele Menschen ist das Lernen in einer Gruppe die Voraussetzung für Kreativität und Leistungsfähigkeit. Eine Lerngruppe kann nämlich das Gefühl der Über-

Funktionen von Lerngruppen

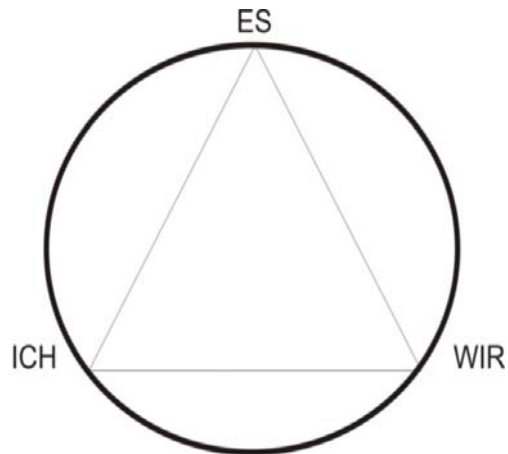
einstimmung erzeugen, Anerkennung verleihen, Unsicherheiten, Ängste und Blockierungen nehmen.

Zudem können in einer gelingenden Gruppenarbeit die Erfahrungen und Kenntnisse jeder und jedes Einzelnen zu einer Problemlösung beitragen und die Gefahr von Fehlern oder Fehlentscheidungen verringern. Aber Übereinstimmung, Entlastung von Unsicherheit oder ein positives Gruppenklima existieren nicht von vornherein, sondern sie müssen entwickelt werden.

### ***Das Modell der Themenzentrierten Interaktion***

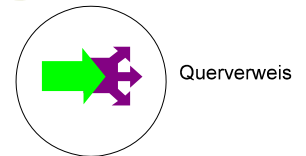
Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn ist ein Gruppen-Interaktionsmodell, das die gemeinsame Aufgabe bzw. das Thema („es“), die Person („ich“) und die Gruppe („wir“) immer als gleichwertig behandelt und stets die Umwelt („globe“) mit einbezieht.

- Thema „es“ Das Thema ist die Sache, um die es in der Lehrveranstaltung geht, also der Inhalt, der gelernt werden soll, z.B. Fremdsprachen, PC-Anwendung, Baufinanzierung oder interkulturelle Kommunikation.
- Person „ich“ Diese Themen werden nicht neutral bearbeitet, sondern von Personen, die Erwartungen, Erinnerungen, Interessen und Gefühle haben, die in das Lerngeschehen eingehen. Ohne die Berücksichtigung von Selbstwahrnehmung, der Wichtigkeit eigener Gefühle, der Empfindsamkeit nach innen bleiben pädagogische Lernprozesse erfolglos, weil die Einflüsse durch das Ich der Lehrenden und das Ich der Lernenden wesentlich sind für Motivation, Aufmerksamkeit und Speicherung des Gelernten.
- Gruppe „wir“ Damit aber noch nicht genug: Wenn sich mehrere Personen zum Lernen zusammenfinden, dann ist die entstandene Gruppe mehr als die Summe der einzelnen Ichs. Es entstehen Dynamiken und Wirkungen, die z.B. das Wohlbefinden, die Bereitschaft, das Verhalten zu ändern, und die Leistung beeinflussen. Diese Wirkungen sind vor allem emotionaler Art und steuern nachhaltig die Arbeitsfähigkeit und die Produktivität von Gruppen.
- Umfeld „globe“ Die drei Bestandteile lassen sich als gleichseitiges Dreieck in einem Kreis darstellen, wobei der Kreis als „globe“ alle Umfeldfaktoren symbolisiert. Grundsatz der TZI ist dabei, eine dynamische Balance aller Bestandteile zu gewährleisten.



**Abb. 2:** Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (Langmaack, 2001, S. 49)

Das Modell der TZI weist darauf hin, dass Lernen und Lehren nicht allein aus der Inhalts- oder Themenperspektive gesehen werden können, sondern dass die beteiligten Personen und die Dynamik der Gruppe mit im Auge behalten werden müssen, damit Lernen kreativ, nachhaltig und erfolgreich sein kann. Die Gruppenleitung sollte auf diese Balance achten, in Kapitel vier werden dazu konkrete Hinweise gegeben.



Vgl. auch Kapitel 4.1.

### 3.2.2 Gruppendynamik

Prozesse der Gruppenbildung weisen typische Verlaufsformen auf. In der Literatur gibt es verschiedene Modelle, die Entwicklungsphasen von Gruppen beschreiben (vgl. Sagebiel/Vanhoefer, 2006, S. 31):

Folgende Kennzeichen bestimmen also die Arbeitsprozesse in Gruppen:

Gruppenprozesse

- Forming, Storming, Norming, Performing (nach Tuckmann, 1965),
- Unfreezing, Change, Refreezing (nach Gassman, 1984),
- Orientierung und Exploration, Auseinandersetzung und Machtkampf, Bindung und Vertrautheit, Differenzierung und Festigung, Abschluss und Neuorientierung (nach Wellhöfer, 1993),
- Orientierungsphase, Positions- und Rollenklärungsphase, Vertrautheitsphase, Differenzierungsphase, Ablösungsphase (nach Bernstein und Lowy, 1969).

Man wird unschwer Übereinstimmungen in den genannten Modellen feststellen können. Unserer Meinung nach ist das Modell nach Bernstein und Lowy am aussagekräftigsten.

Was bedeuten nun die verschiedenen Phasen?

### 1. Orientierungsphase

**Orientierung** Diese erste Phase ist zunächst noch durch Unsicherheit gekennzeichnet. Die Teilnehmenden beobachten sich, ohne dass engere Beziehungen entstehen. Die bisherigen Erfahrungen mit Gruppen werden auf die neue Situation übertragen. Zunehmend entwickelt sich dann das Bedürfnis, sich in die Gruppe einzubringen. Allerdings besteht von allen Seiten noch starke Zurückhaltung, sodass ein Verhalten der Selbstkontrolle und Distanz überwiegt. Dieses Verhalten schützt die Einzelnen vor unnötigen psychischen und sozialen Risiken.

### 2. Positions- und Rollenklärungsphase

**Erste Auseinandersetzung** Sobald die Mitglieder der Gruppe die Situation erkundet haben und sich sicher fühlen, setzt eine Phase der Auseinandersetzung um die Stellung einzelner und um Einflussmöglichkeiten in der Gruppe ein. In diesem „Kampf“ werden die Rollen verteilt und es wird eine Rangordnung hergestellt. Auch die Gruppenleitung ist involviert und wird getestet. In dieser Phase bilden sich häufig informelle Gruppen und bieten eine mögliche Gegenautorität gegen die formelle Leitung an.

### 3. Vertrautheitsphase

**Aktives Engagement** Ist diese Auseinandersetzung zunächst einmal entschieden, sodass die Gruppe sich konsolidiert und Übereinstimmung über die wichtigsten Normen, Verhaltensweisen und Arbeitsschritte erzielt hat, beginnt eine Phase, in der bei den Mitgliedern ein aktives Engagement für die Gruppe überwiegt. Das Arbeiten in der Gruppe ist geprägt von Effizienz und Verständnis, ein starkes „Wir-Gefühl“ macht sich breit, sodass sich die Gruppe nach außen hin eher abschließt.

### 4. Differenzierungsphase

**Flexibles Arbeiten** Auf der Basis eines solchen Gruppenkonsenses erreicht die Gruppe ihre maximale Arbeitsfähigkeit. Das Gefühl der festen Zugehörigkeit zur Gruppe erlaubt es nun den Mitgliedern, auch individuelle Fähigkeiten und Stärken zu zeigen. Auch die Gruppe reagiert flexibler: Rollen und Funktionen können zwischen den Mitgliedern wechseln. Experten- oder Spezialistentum wird geschätzt und nicht mehr als Bedrohung empfunden wie noch in Phase zwei.

### 5. Trennungs- und Ablösungsphase

**Auflösung** In dieser Phase wird die bevorstehende Auflösung der Gruppe deutlich. Einige Mitglieder versuchen eventuell, eine Trennung zu verhindern, oder sie leugnen die Notwendigkeit, die Gruppenarbeit zu beenden. Andere verabreden neue Aktivitäten, oder die Gruppe setzt sich neu zusammen, sodass der Prozess von vorn beginnt.

Diese Phaseneinteilung ist eine theoretische Beschreibung, die in der Praxis vielfältiger abläuft und Überschneidungen aufweist. Aber zur Wahrnehmungsschulung ist es hilfreich, sich die Phasenentwicklung in Modellform vor Augen zu führen, um Entwicklungen einschätzen und gegebenenfalls Anregungen geben zu können.

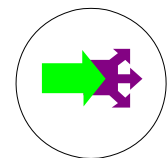
### 3.2.3 Strukturen und Beziehungen in der Gruppe

Im Prozess der Gruppenentwicklung bildet sich die Struktur einer Gruppe auf informeller und auf formeller Ebene heraus. Häufig entsteht ein Netz von Sympathie-Antipathie-Beziehungen, und es werden einzelne Personen mit bestimmten Etiketten belegt, z.B. „der Vielredner“, „die Ausgleichende“, „die Aggressive“, „der Schüchterne“. Damit werden Personen recht schnell mit Stereotypen versehen, die durchaus negativ auf den Gruppenprozess wirken können.

Gemäß dem formalen Gruppenzweck differenzieren sich Rollen und Funktionen heraus. Man kann „instrumentelle Aufgabenrollen“ von „sozial-emotionalen Erhaltungs- und Aufbaurollen“ unterscheiden, aber auch Negativrollen ausmachen. Um einen Eindruck von den Funktionen und Verhaltensweisen zu bekommen, sei eine Zusammenfassung von Antons (1976) wiedergegeben:

Aufgabenrollen, Erhaltungs- und Aufbaurollen, Negativrollen

Aufgabenrollen	Erhaltungs- und Aufbaurollen	Negativrollen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiative und Aktivität</li> <li>• Informationssuche</li> <li>• Meinungserkundung</li> <li>• Informationen geben</li> <li>• Meinungen geben</li> <li>• Ausarbeiten</li> <li>• Koordinieren</li> <li>• Zusammenfassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermutigung</li> <li>• Grenzen wahren</li> <li>• Regeln bilden</li> <li>• Folge leisten</li> <li>• Ausdruck der Gruppengefühle</li> <li>• Auswerten</li> <li>• Diagnostizieren</li> <li>• Übereinstimmung prüfen</li> <li>• Vermitteln</li> <li>• Spannung vermindern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggressives Verhalten</li> <li>• Blockieren</li> <li>• Selbstgeständnisse</li> <li>• Rivalisieren</li> <li>• Suche nach Sympathie</li> <li>• Spezialplädoyer</li> <li>• Clownerie</li> <li>• Beachtung suchen</li> <li>• Sich zurückziehen</li> </ul>



Querverweis

vgl. auch Kapitel 4.3.

Aufgabenrollen und Erhaltungs- und Aufbaurollen fördern den Gruppenprozess, Negativrollen wirken sich störend auf den Gruppenprozess aus. Sie sind ein Indiz dafür, dass die Balance im Sinne der Themenzentrierten Interaktion in einer Gruppe (bisher) nicht funktioniert.

Gruppenstruktur Langfristig bildet sich die Struktur der Gruppe heraus in der Wechselwirkung zwischen:

- den Aufgabenfunktionen im Hinblick auf die zielgerichtete Gruppenaktivität,
- den Aufbau- und Erhaltungsfunktionen im Hinblick auf die sozial-emotionalen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder und
- den Leitungs- und Führungsfunktionen im Hinblick auf die Rangordnung der Gruppe.

Die Struktur der Gruppe entscheidet letztlich über die Art der sozialen Kontakte, das Gruppenklima und die Leistungsfähigkeit der Gruppe. Dabei kommt der Leitung einer Gruppe eine besondere Funktion zu.

### *Führungsstile*

In der Diskussion um Führungsstile hat Tobias Brocher Ende der 1960er-Jahre die Studien Kurt Lewins für die Erwachsenenbildung analysiert. Sein Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ (1967) zählt heute zu den Klassikern auf diesem Gebiet.

Führungsstile In den Studien von Kurt Lewin und seinen Mitarbeitern wird zwischen dem

- Autoritären Führungsstil (Leitung ordnet an, bestimmt Ziele und kontrolliert), dem
- Laissez-faire-Stil (Leitung verhält sich passiv-nachgiebig und greift kaum ein) und dem
- Freiheitlich-demokratischen Führungsstil (Leitung lenkt, unterstützt Selbstständigkeit und hilft bei Problemen) unterschieden. Der freiheitlich-demokratische Stil wird heute auch sozial-integrativer Stil genannt.

Obwohl es inzwischen in der Erwachsenen- und Weiterbildung als entschieden gilt, dass der sozial-integrative Stil den Interaktionen in diesem Feld am ehesten entspricht, ist die analytische Darstellung der Unterschiede nach wie vor hilfreich, um die eigenen Erfahrungen mit Führungsstilen einordnen zu können und um den Blick für mögliche Mischungen, die in der Bildungspraxis vorkommen, zu schärfen.

Im Folgenden werden Verhaltensweisen der Leitung und Wirkungen der Führungsstile auf die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder aufgeführt:

<b>Verhaltensweisen der Leitung</b>	<b>Reaktion/Verhalten der Mitglieder der Arbeits-Gruppe</b>	Verhaltensbeschreibungen
<p><b>Autoritär</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle methodischen Entscheidungen und Richtlinien gehen von der Leitung aus.</li> <li>• Die Techniken und der Ablauf der Tätigkeit werden schrittweise von der Leitung angeordnet, sodass spätere Schritte immer weitgehend ungewiss bleiben.</li> <li>• Die Leitung weist gewöhnlich jeder und jedem eine besondere Aufgabe zu und stellt die Arbeitsgruppen zusammen.</li> <li>• Die Leitung verteilt Lob und Tadel nach persönlichen Gesichtspunkten. Sie hält sich von einer aktiven Beteiligung in der Gruppe fern, es sei denn, sie demonstriert etwas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Gruppe erzielt eine größere Leistungsquantität, jedoch eine geringere Qualität.</li> <li>• Die Arbeits- und Gruppenmoral ist sehr gering.</li> <li>• Die Mitglieder reagieren aggressiv oder unterwürfig und suchen häufig einen Sündenbock.</li> <li>• Die Arbeitsbeharrlichkeit bei Abwesenheit der Leitung ist gering.</li> <li>• Zunehmendes Desinteresse und Fluchttendenzen.</li> </ul>	
<p><b>Laissez-faire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es herrscht völlige Freiheit für individuelle und Gruppenentscheidungen, ohne dass sich die Leitung beteiligt oder eingreift.</li> <li>• Die Leitung stellt Arbeitsmaterial zur Verfügung und erklärt, dass sie nur zur Auskunft bereit ist, wenn sie gefragt wird. Sie nimmt an den Arbeitsbesprechungen nicht teil.</li> <li>• Die Leitung beteiligt sich nicht an der Aufgabenverteilung.</li> <li>• Die Leitung äußert sich kaum über</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird nur eine geringe Leistungsqualität und -quantität erreicht.</li> <li>• Die Zufriedenheit der Mitglieder ist ebenso gering wie die Arbeits- und Gruppenmoral.</li> <li>• Es entstehen infolge der Frustration Spannungen und aggressives Verhalten unter den Mitgliedern.</li> <li>• Es entstehen Rivalität und Cliquenbildung.</li> </ul>	

das Tun der Mitglieder oder über den Arbeitsablauf, wenn sie nicht gefragt wird.	
<b>Freiheitlich-demokratisch oder sozial-integrativ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Maßnahmen sind Sache der Gruppenbesprechungen und -entscheidungen, die durch die Leitung ermutigt und unterstützt werden.</li> <li>• Die einzelnen Schritte, die zum Ziel führen, ergeben sich aus der gemeinsamen Besprechung. Wo ein technischer Rat nötig ist, schlägt die Leitung alternative Mittel und Verfahren vor.</li> <li>• Mitglieder dürfen arbeiten, mit wem sie wollen, und die Verteilung der Aufgaben wird der Gruppe überlassen.</li> <li>• Die Leitung ist objektiv und sachlich beim Loben und Tadeln. Die Leitung versucht, ein normales Gruppenmitglied zu sein, ohne selbst zu viel von der Arbeit zu tun.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird eine geringere Leistungsquantität, aber eine höhere Qualität erzielt.</li> <li>• Die Gruppe entwickelt die höchste Arbeits- und Gruppenmoral und große Zufriedenheit.</li> <li>• Es entstehen weniger Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern, es werden weniger Sündenböcke gesucht, und es gibt weniger aggressives Verhalten.</li> <li>• Bei Abwesenheit der Leitung zeigt die Gruppe eine größere Selbstständigkeit und Beharrlichkeit in der Arbeit.</li> </ul>

**Abb.3:** Leiterverhalten und die Reaktion der Lerngruppe (vgl. Loeber, 1994, S. 201)

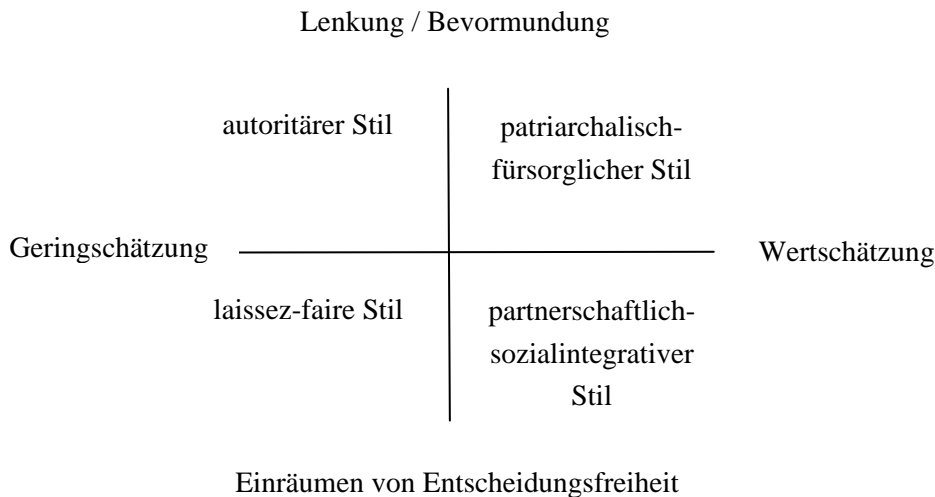
### *Das Verhaltenskreuz*

Führungsstile hängen eng mit den Beziehungsstrukturen in der Gruppe zusammen.

Verhaltenskreuz Nach Tausch und Tausch (1977) gibt das sogenannte „Verhaltenskreuz“ Hinweise darauf, nach welchen Merkmalen ein Vorgesetzten- oder Erzieherverhalten bestimmt werden kann.

Das Verhalten unterscheidet sich je nach

- Wertschätzung vs. Geringschätzung,
- Lenkung/Bevormundung vs. Einräumen von Entscheidungsfreiheit.



**Abb. 4:** Verhaltenskreuz nach Tausch und Tausch (vgl. Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 164)

Schulz von Thun erläutert:

„1. Wertschätzung. Damit ist gemeint: In dem, was der Sender sagt, bringt er zum Ausdruck, dass er den Empfänger als achtenswerte, vollwertige, gleichberechtigte Person ansieht und dass er ihm Wohlwollen entgegenbringt. Dazu gehören Höflichkeit und Takt, freundliche Ermutigung und Reversibilität [Umkehrbarkeit] im Sprachverhalten. [...]

Mit Geringschätzung ist gemeint: Der Sender behandelt den Empfänger als minderwertige Person – abweisend, herabsetzend, demütigend, emotional kalt, von oben herab. Weiter gehören dazu: nicht ernst nehmen, lächerlich machen, beschämen, Abneigung zeigen. Dann auch ‚Irreversibilität‘.

2. Lenkung/Bevormundung. Damit ist ein Verhaltensstil gemeint, der darauf angelegt ist, den Empfänger in seinem Denken und Handeln weitgehend unter den eigenen Einfluß zu bringen, z.B. durch Anweisungen, Vorschriften, Fragen, Verbote usw. Wenig Lenkung und Bevormundung liegt vor, wenn der Sender dem Empfänger durch seine Nachricht zu verstehen gibt, dass er ihm weitgehend eigene Entscheidungen und selbständige Aktivität einräumt“ (Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 162-163).

Reflexionsaufgabe:

Verknüpfen Sie die Ausführungen über Prozesse, Strukturen und Beziehungen in Gruppen mit Ihren eigenen Erfahrungen. Welche Verhaltensweisen von Gruppenmitgliedern waren besonders förderlich, welche besonders hinderlich für die Arbeit in der Gruppe?

### 3.3 Kommunikation: Modelle zur Analyse von Kommunikationssituationen

Führungsverhalten und Beziehungsstrukturen in Gruppen verweisen bereits deutlich auf Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge, die jetzt intensiver dargestellt werden sollen. In diesem Unterkapitel geht es dabei zunächst um die Darlegung von Grundlagen und Wissensbausteinen der Kommunikation. Sie sollen Anregungen geben zur Analyse von Kommunikationssituationen und insbesondere von Kommunikationsstörungen. Hinweise zur Anwendung werden im vierten Kapitel gegeben.

#### *Was ist Kommunikation?*

Definition Kommunikation ist der komplexe Austausch von Mitteilungen aller Art zwischen Personen. Nach Harold Lasswell (1948) sind daran folgende Komponenten beteiligt:

Wer (Sender) sagt was (Nachricht) zu wem (Empfänger) womit (Zeichensignal) durch welches Medium (Kanal) mit welcher Absicht (Intention) und mit welchem Effekt (Reaktion des Empfängers)?

Diese Lasswell-Formel ermöglicht es, den Kommunikationsprozess detailliert zu beschreiben. Es gibt eine Reihe von Kommunikationsmodellen, die Aufschluss geben über ein besseres Verstehen von Kommunikationsabläufen und die Kommunikationsstörungen erklären.

Sender – Empfänger –  
Modell

Den meisten Kommunikationsmodellen liegt das Sender-Empfänger-Modell nach Shannon und Weaver (1949) zugrunde, das auf der Nachrichtentechnik basiert. Es besteht aus fünf Elementen:

Sender	Codierer	Kanal	Decodierer	Empfänger
--------	----------	-------	------------	-----------

Ein Sender schickt eine Nachricht auf einem bestimmten Kanal los, die vom Empfänger erhalten wird. Oder anders ausgedrückt: Ein Sprecher sagt etwas oder er verhält sich in einer bestimmten Weise und der Hörer oder der Wahrnehmende nimmt das Gesagte oder das Verhalten zur Kenntnis.

Der Kanal ist hier Sprechen und Hören bzw. Verhalten und Wahrnehmen. Der Sender bzw. der Sprecher hat diese Nachricht entsprechend der Situation codiert, d.h., er formuliert das Gesagte so, dass es in die Situation passt und dass es vom Empfänger aufgenommen werden kann.

Der Empfänger wiederum versteht das Gesagte in einer bestimmten Weise, seine Erfahrungen lassen ihn das Gesagte oder das Verhalten in einer bestimmten Art decodieren.

Im Idealfall entsprechen sich das vom Sprecher Gemeinte und das vom Empfänger Verstandene. Das ist allerdings häufig nicht der Fall, sodass konstatiert werden muss, dass Missverständnisse bei der Kommunikation an der Tagesordnung sind.

Wir erläutern Ihnen im Folgenden drei unterschiedliche Modelle der Kommunikation, die jeweils Hintergründe und Zusammenhänge menschlicher Kommunikation aufdecken und damit Möglichkeiten eröffnen, Kommunikation zu verstehen und Kommunikationssituationen – vor allem bei Missverständnissen oder Kommunikationsstörungen – zu analysieren.

### 3.3.1 Watzlawick u. a.: Menschliche Kommunikation

Der Grund für Missverständnisse liegt darin, dass jede Nachricht mehrere Aspekte hat. Paul Watzlawick hat durch die von ihm formulierten Axiome auf grundlegende Aspekte aufmerksam gemacht:

**Axiom 1:** „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u. a., 1982, S. 53).

Man kann nicht nicht kommunizieren

Sobald Menschen in einer Situation zusammenkommen, wird kommuniziert. Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter, selbst wenn jemand nicht beabsichtigt, in Kontakt zu anderen zu treten, so wird dieses Verhalten doch als Mitteilung aufgenommen. Sprechen, Schweigen, Handeln oder Nichthandeln sind Kommunikationsweisen, die von den anderen interpretiert werden.

Schulz von Thun gibt dazu ein Beispiel: „Angenommen, ich betrete ein Zugabteil. Jemand sitzt darin, und ich begrüße ihn mit einer freundlichen Bemerkung. Er reagiert nicht und liest weiter in seiner Zeitung. Die Nachricht, die ich höre [...] [kann sein:] ‚Ich will meine Ruhe haben‘, ‚Fangen Sie bloß kein Gespräch mit mir an!‘, ‚Sie sind kein attraktiver Gesprächspartner für mich““ (Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 34-35). Das Schweigen des Reisenden ist beredt und eröffnet Kommunikationsinterpretationen.

**Axiom 2:** „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und von daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick u. a., 1982, S. 56).

Inhalts- und Beziehungsaspekt

Der Inhaltsaspekt enthält die Sachinformation, der Beziehungsaspekt weist darauf hin, wie die Information aufzufassen ist. Eine reine Vermittlung eines Inhalts kann es nicht geben, da durch Wortwahl, Tonfall, Mimik, Gestik u.a. dieser Inhalt

transportiert wird und Botschaften darüber enthält, wie der Sprecher die Beziehung zu seinem Gegenüber interpretiert.

Watzlawick u.a. bieten ein Beispiel an: „Wenn Frau A auf Frau B’s Halskette deutet und fragt ‚Sind das echte Perlen?‘, so ist der Inhalt ihrer Frage ein Ersuchen um Information über ein Objekt. Gleichzeitig aber definiert sie damit auch – und kann es nicht *nicht* tun – ihre Beziehung zu Frau B. Die Art, wie sie fragt (der Ton ihrer Stimme, ihr Gesichtsausdruck, der Kontext usw.) wird entweder wohlwollende Freundlichkeit, Neid, Bewunderung oder irgendeine andere Einstellung zu Frau B. ausdrücken“ (ebd., S. 54). Eine Metakommunikation stellt der Beziehungsaspekt insofern dar, als er näheren Aufschluss über den Sachaspekt beinhaltet und quasi eine Kommunikation über die Kommunikation darstellt.

Interpunktion prägt  
Kommunikation

**Axiom 3:** „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (ebd., S. 61).

Kommunikation ist ein ununterbrochener Austausch von Mitteilungen, der kreisförmig, ohne Anfang und Ende verläuft. Subjektiv aber gehen Kommunikationspartner davon aus, dass das eigene Verhalten eine Reaktion auf das Verhalten des anderen war und ist.

Sie unterlegen der Kommunikation eine Struktur – oder anders ausgedrückt: Sie gehen von einer Interpunktion der Kommunikationsabläufe aus –, die auch einen Anfang unterstellt, auf den die andere Seite reagiert. Bei Kommunikationsproblemen findet man häufig gegenseitige Schuldzuweisungen, derart, dass die Ursache beim jeweils anderen liege und man selbst nur reagiert habe.

Ein Ehepaar etwa, bei dem der Ehemann eine passiv-zurückgezogene Haltung zeigt, die Ehefrau Vorwürfe und Forderungen an ihren Mann richtet, kann in eine solche Kommunikationsstörung geraten, weil beide Seiten ihr eigenes Verhalten lediglich als Reaktion auf das negative Verhalten der/des anderen werten. Einen Ausweg aus dem Kreislauf bietet die Metakommunikation, also eine Klärung über die Art der Kommunikation und damit der Beziehung.

Digitale und analoge  
Kommunikationswege

**Axiom 4:** „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten“ (Watzlawick u. a., 1982, S. 68).

„Es gibt zwei grundsätzlich verschiedene Weisen, in denen Objekte dargestellt und damit zum Gegenstand von Kommunikation werden können. Sie lassen sich entweder durch eine Analogie (z. B. eine Zeichnung) ausdrücken oder durch einen Namen“ (ebd., S. 62). Ausgehend davon, dass jede Mitteilung einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat, wird deutlich, dass digitale und analoge Kommunikationsweisen nicht nur nebeneinander bestehen, sondern dass sie sich gegenseitig ergänzen. Der Inhaltsaspekt wird häufig digital, der Beziehungsaspekt häufig analog übermittelt.

**Axiom 5:** „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“ (ebd., S. 70).

Symmetrische oder komplementäre Beziehung

„Symmetrische Beziehungen zeichnen sich [...] durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus, während komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschieden basieren“ (ebd., S. 69).

Inhalts- und Beziehungsaspekte von Kommunikationen können darüber hinaus jeweils explizit oder implizit sein, d.h., der Sender kann etwas direkt ausdrücken oder indirekt, z. B. „,Erna, hol Bier!‘ oder ‚Erna, das Bier ist alle‘“ (vgl. Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 33).

Expliziter oder impliziter Ausdruck

Weiterhin können Inhalts- und Beziehungsaspekt kongruent oder inkongruent sein, d.h., sie können in die gleiche Richtung gehen und also zueinander passen, wie etwa eine laute Stimme zu dem Satz: „Ich will dich nicht sehen, du Schuft!“ (vgl. ebd., S. 35).

Inhalt und Beziehung kongruent oder inkongruent

Oder sie können nicht zueinander passen und in Widerspruch zueinander stehen. „So mag jemand auf die Frage ‚Ist etwas los mit Ihnen?‘ antworten: ‚Es ist alles in Ordnung!‘, aber durch Tonfall und Mimik deutlich ausdrücken, dass doch etwas nicht in Ordnung ist“ (ebd., S. 35-36).

Der Empfänger einer solchen Nachricht ist natürlich verwirrt und weiß nicht, welcher Ebene der Mitteilung er glauben soll. In der Psychologie spricht man in einem solchen Fall von double-bind-Situationen (vgl. Watzlawick u.a., 1982, S. 194 ff.).

Double-bind-Situationen

Es kann aber auch sein, dass der Sender noch nicht mit sich im Reinen ist und beide gegenläufigen Bestrebungen in sich fühlt. „Zwei typische Seelen in der Brust von Eltern [gegenüber ihren Kindern] sind: – ‚Ich möchte, dass Du selbständig und erwachsen wirst, dass Du auf eigenen Beinen stehst und von mir unabhängig wirst‘: – ‚Ich möchte, dass Du mich immer brauchst, mich nicht verlässt und von mir so abhängig bleibst, wie ich von Dir abhängig bin‘“ (Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 39-40).

Überlegen Sie:

Haben Sie bereits Kommunikationssituationen erlebt, auf die die analytischen Beschreibungen passen? Bieten die Kommunikationshinweise Ihnen Anregungen zum besseren Verständnis der Situationen?

Eine Selbstklärung und eine Klärung der Kommunikation können die Beweggründe zutage fördern und Konflikte vermeiden. Die Axiome Watzlawicks weisen

auf grundlegende Kommunikationszusammenhänge hin, sodass damit bereits einige Kommunikationsprobleme erklärbar oder analysierbar sind.

### 3.3.2 Schulz von Thun: Das Vier-Seiten-Modell

Friedemann Schulz von Thun (1981, 2005) hat die Anregungen Watzlawicks und anderer aufgenommen und sein Vier-Seiten-Modell entwickelt, das weitere Aufschlüsse bietet.



**Abb. 5:** Vier-Seiten-Modell (Schulz von Thun 1981, 2005)

Vier Seiten: Nach Schulz von Thun enthält eine Nachricht immer vier Seiten, die analytisch zu unterscheiden sind. Der Sender vermittelt Sache

- Selbstoffenbarung • einen *Sachinhalt*, also das, worüber er informieren möchte,
- Beziehung • eine *Selbstoffenbarung*, also etwas, was er von sich selbst kundtut,
- Appell • eine *Aussage zur Beziehung*, also das, was der Sender vom Empfänger hält und in welcher *Beziehung* er zu ihm steht (positiv oder negativ),
- einen *Appell*, also das, wozu er den Empfänger veranlassen möchte.

Beispiel Schulz von Thun selbst gibt ein Beispiel: Eine Frau und ein Mann sitzen im Auto. Der Mann sagt zu seiner am Steuer sitzenden Frau: „Du, da vorn ist grün!“ (ebd., S. 26).

Auf der Sachinhaltsseite geht es um eine Ampel, die gerade Grün zeigt.

Was heißt das Beispiel nun auf der Ebene der Selbstoffenbarung? „Dem Beispiel können wir entnehmen, daß der Sender offenbar deutschsprachig und vermutlich farbtüchtig ist, überhaupt, daß er wach und innerlich dabei ist. Ferner, dass er es vielleicht eilig hat usw.“ (ebd., S. 26-27). Ein Sender kann also gar nicht anders, als etwas über sich kundzutun, und zwar immer, wenn er etwas sagt.

Gehen wir weiter zur Beziehungsebene. Was kann der Satz über die Beziehung aussagen, die der Sender zum Empfänger oder zur Empfängerin hat? „In unserem

Beispiel gibt der Mann durch seinen Hinweis zu erkennen, daß er seiner Frau nicht recht zutraut, ohne seine Hilfe den Wagen optimal zu fahren“ (ebd., S. 27-28). In der Situation kann der Satz des Mannes so interpretiert werden, denn eigentlich müsste die Fahrerin des Wagens selbst alle wichtigen Signale erfassen können, wenn man sie für eine gute Verkehrsteilnehmerin halten würde.

Jetzt zur Appellseite: „In unserem Beispiel lautet der Appell vielleicht: ‚Gib ein bißchen Gas, dann schaffen wir es noch bei grün!‘“ (ebd., S. 29). Jede Nachricht, die gesendet wird, hat auch die Funktion, den Empfänger zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen. Eine Nachricht möchte einen bestimmten Einfluss nehmen auf den Empfänger, denn kaum etwas wird „nur so gesagt“ (vgl. ebd., S. 29).

Die analytische Unterscheidung der vier Aspekte einer Nachricht ist unter dem Aspekt der Vermeidung von Kommunikationsstörungen vor allem für die Seite des Empfängers von Bedeutung. Schulz von Thun spricht auch davon, dass man mit „vier Ohren hören solle“, womit er ausdrücken möchte, dass der Empfänger eine Botschaft unterschiedlich wahrnehmen kann und die Kenntnis der vier Seiten mit etwas Übung durchaus die Kommunikation verbessern kann. Mit „vier Ohren“ hören

Bevor Sie weiterlesen:

Wenn Sie Empfängerin oder Empfänger der Nachricht aus dem Beispiel wären:

Welche Möglichkeiten gäbe es für Sie, darauf zu reagieren?

Um auf das Auto-Beispiel zu sprechen zu kommen: Wie hätte die Frau reagieren können? „Angenommen, die Frau antwortet etwas ungehalten: ‚Fährst Du oder fahre ich?‘ – Dies wäre eine Beziehungs-Reaktion: Sie wehrt sich damit gegen die Bevormundung, die sie auf der Beziehungsseite der Nachricht spürt.

Sie hätte aber auf den Sachinhalt (z.B. ‚Ja, hier ist grüne Welle, das ist ganz angenehm‘) oder auf die Selbstoffenbarung (z.B. ‚Du hast es eilig?‘) oder den Appell (z.B. durch Gas geben) reagieren können“ (ebd., S. 46). Je nach ihrer Reaktion hätte der Verlauf der Kommunikation eher entspannt oder eher Konflikt auslösend weitergehen können.

Mit diesem Beispiel ist vermutlich deutlich geworden, dass der Empfänger mit seiner Auswahl der Decodierung einerseits Kommunikationsstörungen hervorrufen kann – wenn er z.B. auf eine Seite Bezug nimmt, die vom Sender nicht intendiert war oder wenn er überwiegend einseitig hört und damit alle anderen Botschaften ignoriert. Er kann andererseits Kommunikationsstörungen vermeiden, wenn er alle Seiten der Nachricht wahrnimmt und je nach Situation unterschiedlich reagiert und damit den Sender besser versteht. Rolle des Empfängers

Dazu gehört allerdings, dass der Empfänger sein Gehör schult. Schulz von Thun (ebd., S. 74) nennt drei Vorgänge, aus denen sich die innere Reaktion des Empfängers auf eine Mitteilung aufbaut:

- etwas wahrnehmen,
- etwas interpretieren,
- etwas fühlen.

Normalerweise sortieren die Kommunikationspartner diese Vorgänge nicht, sondern sie verschmelzen zu einem undurchdringlichen Knäuel an Empfindungen. Aber um sich klarzumachen, dass die Reaktion des Empfängers immer *seine* eigene Reaktion ist, in die starke eigene Anteile eingehen, ist es nützlich, die eigene Wahrnehmung zu schulen.

Schulung der eigenen Wahrnehmung

Eine erste Möglichkeit besteht darin, die drei Vorgänge zu unterscheiden: Was nehme ich wahr, d.h., was höre ich und was sehe ich? Was interpretiere ich, d.h., welche Bedeutung gebe ich dem Wahrgenommenen. Ist meine Interpretation richtig oder könnte sie auch falsch sein? Was fühle ich, d.h., was löst die Nachricht in mir aus? Fühle ich Angst, Ärger, Freude?

Natürlich ist es nicht möglich, vor jeder Reaktion diese metareflexiven Überlegungen anzustellen. Aber man kann in einer ruhigen Minute, in der man über bestimmte unklare oder konfliktreiche Situationen nachdenkt, diese Reflexionen heranziehen und damit längerfristig die eigene Wahrnehmung schärfen.

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich weitere Fragen zu stellen, um eventuelle Missverständnisse der Kommunikation damit erklären zu können:

Selbstreflexion

- Welches Bild habe ich von mir selbst? (Ist mein Selbstkonzept eher positiv oder negativ besetzt? Lasse ich mich leicht irritieren oder bin ich mir meiner sicher? Kenne ich meine Gefühle und Sachinteressen? Bin ich fähig, Störungen wahrzunehmen, oder bin ich eher ‚dickfällig‘? Kann ich flexibel reagieren?)
- Welches Bild habe ich vom Sender? (Was weiß ich über ihn? Wo stütze ich mich auf Vermutungen? Wann haben wir miteinander zu tun gehabt? An wen oder was erinnern mich gemeinsame Erfahrungen? Was äußern andere? Zusätzlich kann ich ähnliche Fragen wie an mich selbst richten).

Fantasien über sich und andere sind notwendig, sie müssen aber nicht stimmen.

Diese oder vergleichbare Fragen dienen der Realitätsüberprüfung von „Fantasien“ über sich selbst und die Mitmenschen. Dabei ist es notwendig, Fantasien und Interpretationen zu haben. Es ist nur wichtig zu wissen, dass es die eigenen Fantasien sind, dass sie zutreffen können oder auch nicht und dass sie auf Realität überprüft werden können.

Wenn Menschen im Käfig ihrer eigenen Fantasien gefangen bleiben, isolieren sie sich oder produzieren selbst, was sie beklagen.

Schulz von Thun formuliert: „Es ist aufregend zu entdecken, in welchem Maße wir *heimlicher Regisseur unseres Schicksals auch dort sind, wo wir ihm passiv zu erliegen scheinen*“ (ebd., S. 77, Hervorhebung im Original).

„Die Geschichte mit dem Hammer“ von Paul Watzlawick (1983) zeigt, welche Wirkung Fantasien im Kommunikationsprozess haben können.

#### „Die Geschichte mit dem Hammer

Ein Mann will ein Bild aufhängen. Den Nagel hat er, nicht aber den Hammer. Der Nachbar hat einen. Also beschließt unser Mann, hinüberzugehen und ihn auszuborgen. Doch da kommt ihm ein Zweifel: Was, wenn der Nachbar mir den Hammer nicht leihen will? Gestern schon grüßte er mich nur so flüchtig. Vielleicht war er in Eile. Aber vielleicht war die Eile nur vorgeschützt, und er hat etwa gegen mich. Und was? Ich habe ihm nichts angetan; der bildet sich da etwas ein. Wenn jemand von mir ein Werkzeug borgen wollte, ich gäbe es ihm sofort. Und warum er nicht? Wie kann man einem Mitmenschen einen so einfachen Gefallen abschlagen? Leute wie dieser Kerl vergiften einem das Leben. Und dann bildet er sich noch ein, ich sei auf ihn angewiesen. Bloß weil er einen Hammer hat. Jetzt reicht's mir wirklich. –Und so stürmt er hinüber, läutet, der Nachbar öffnet, doch bevor er ‚Guten Tag‘ sagen kann, schreit ihn unser Mann an: ‚Behalten Sie sich Ihren Hammer, Sie Rüpel!‘“

(Quelle: Watzlawick 1983, S. 35f.)

Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun ist eines der am meisten verbreiteten Kommunikationsmodelle. Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gehört es zur Grundausstattung, um Kommunikationsabläufe zu durchschauen und im Sinne einer möglichst störungsfreien und fruchtbaren Kommunikation zu agieren und zu reagieren.

#### Reflexionsaufgabe:

Erinnern Sie sich an eine Situation, in der es eine Kommunikationsstörung gab. Bitte bemühen Sie sich, Ihre Wahrnehmungen von Ihren Deutungen und von Ihren Gefühlen zu unterscheiden und sich jeweils der eigenen Anteile bewusst zu werden.

### 3.3.3 Berne: Transaktionsanalyse

Weitere Anregungen für eine gelungene Kommunikation und Interaktion bietet die Transaktionsanalyse (TA) nach Eric Berne (1982), die die wechselseitige Interaktion – oder hier genannt Transaktion – von Menschen in einem systemischen Zusammenhang sieht.

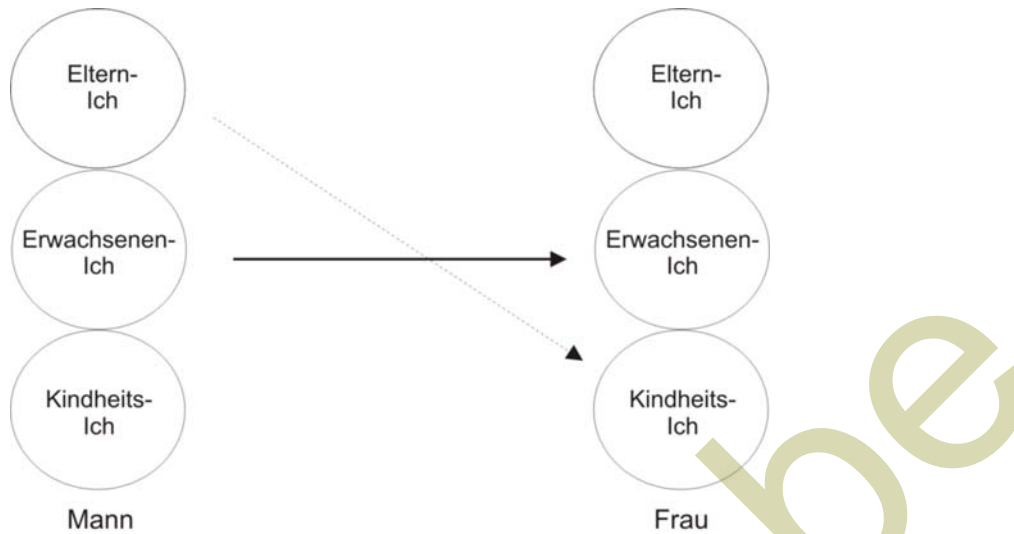
Eltern-Ich Die TA geht davon aus, dass in jeder Person drei Persönlichkeitsinstanzen vor-  
 Kindheits-Ich handen sind, die sich als sogenannte „Ich-Zustände“ äußern. Es sind: das Eltern-  
 Erwachsenen-Ich Ich, das Kindheits-Ich und das Erwachsenen-Ich. Im Einzelnen werden folgende  
 Ich-Zustände unterschieden:

- das fürsorgliche Eltern-Ich, das Verhaltensweisen wie loben, behüten und fürsorglich sein beinhaltet;
- das kritische Eltern-Ich, das korrigieren, verbieten und schimpfen umfasst;
- das freie Kindheits-Ich, das Intuition, Kreativität und spontane Freude umfasst;
- das angepasste Kindheits-Ich, das bemüht ist, Erwartungen zu erfüllen, und sich daher im Verhalten anpasst;
- das rebellische Kindheits-Ich, das sich trotzig, patzig oder wehleidig verhält;
- das Erwachsenen-Ich, das rational, relativ emotionslos auf Wahrnehmung und Wissen ausgerichtet ist und von der Symmetrie zwischen den Kommunikationspartnern ausgeht.

In einer Interaktion haben die Kommunikationspartner die Wahl zwischen diesen Ich-Zuständen. Um eine Kommunikation zu analysieren und möglichen Störungen auf die Spur zu kommen, lassen sich Sender und Empfänger durch je drei Kreise darstellen und die Nachricht als einen Pfeil, der von einem Ich-Zustand des Senders zu dem Ich-Zustand des Empfängers geht.

Komplementär- oder  
 Überkreuz-Transaktion Dabei kann man Komplementär-Transaktionen (Parallelität der Pfeile) und Über-  
 kreuz-Transaktionen (Pfeile überkreuzen sich) sowie einfache und verdeckte  
 Einfache oder verdeckte  
 Transaktion Transaktionen (Bedeutung auf unterschiedlichen Ebenen) unterscheiden.

Beispiel:



**Abb. 7:** Persönlichkeitsinstanzen und Überkreuz-Transaktion in Anlehnung an Berne (1982)

Am oben bereits erwähnten Beispiel des Ehepaars im Auto lassen sich die Zusammenhänge verdeutlichen: Beispiel

Bei der Aussage des Mannes als Beifahrer seiner Frau „Du, da vorn ist grün!“ handelt es sich vordergründig betrachtet um eine Sach-Mitteilung, die vom Erwachsenen-Ich zum Erwachsenen-Ich gesendet wird.

Dahinterliegend aber enthält die Nachricht eine fürsorgliche Mahnung aus dem Eltern-Ich. Diese verdeckte Transaktion ist im Schaubild gestrichelt gezeichnet.

Die Frau hat nun mehrere Reaktionsmöglichkeiten. Die verdeckte Transaktion aus dem Eltern-Ich verführt zu einer Antwort aus dem Kindheits-Ich – entweder angepasst (a) oder rebellisch (b). Das wäre eine komplementäre Transaktion.

Möglich wären aber auch z.B. eine Erwachsenen-Ich-Reaktion (c) oder eine Eltern-Ich-Reaktion (d) – diese beiden Transaktionen würden die (verdeckte) Transaktion des Mannes „durchkreuzen“:

- a) ‚Oh ja, entschuldige, ich bin so unaufmerksam heute.‘
- b) ‚Ich habe selber Augen im Kopf! Wer fährt, du oder ich?‘
- c) ‚Ja, danke.‘
- d) ‚Mein Gott, du kommst schon noch rechtzeitig! Sei doch nicht immer so ungeduldig! Und es gehört sich auch nicht, dem Fahrer dauernd hereinzureden!‘

(Schulz von Thun, 1981, 2005, S. 173-174).

Auch die Transaktionsanalyse gibt Anregungen, eine Kommunikationssituation zu analysieren und sich klarzumachen, welche eventuellen Störungen zugrunde liegen.

In diesem Kapitel 3 „Kommunikation in Lerngruppen“ haben wir Sie mit Grundlagen des Lernens, Grundlagen von Gruppenprozessen und Gruppenstrukturen sowie mit Grundlagen der Kommunikation vertraut gemacht.

Im nächsten Kapitel 4 „Interaktion in der Gruppe“ werden stärker Anwendungsbezüge und Anregungen für eine Umsetzung dieser Grundlagen deutlich werden.

Übungsaufgabe

**Übungsaufgabe 3:**

Erläutern Sie die ersten drei Axiome nach Watzlawick, indem Sie jeweils ein Beispiel anführen und daran die Prinzipien verdeutlichen.

## Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

### Übungsaufgabe 1:

Was zeichnet die neue Lernkultur aus? Nennen Sie Grundbedingungen und Kriterien, die Ihre Arbeit als Weiterbildnerin oder Weiterbildner prägen.

### Lösungsvorschlag:

In der neuen Lernkultur geht es um

- einen „autodidactic turn“,
- eine stärkere Aneignungsorientierung,
- die Entstrukturierung und Entgrenzung von Lernprozessen,
- selbstorganisiertes, reflexives Lernhandeln,
- eher methodische, soziale und reflexive Kompetenzen als um Fachwissen,
- Lernen statt Lehren als Leitbegriff der Erwachsenenbildung/Weiterbildung,
- Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die eher Lernarrangeure, Lernberater, Coaches, Facilitators sind,
- die Unterstützung und Förderung persönlicher Kompetenzen in Form von Selbstorganisations- und Handlungsdispositionen der Lernenden,
- die Integration von synchronem und asynchronem Lernen.

### Übungsaufgabe 2:

Geben Sie die wichtigsten Planungsgedanken in der Didaktik nach a) Klafki (bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik) und b) Reich (konstruktivistische Didaktik) wieder.

Nennen Sie dabei bitte jeweils mindestens fünf Punkte.

### Lösungsvorschlag:

a) Didaktik nach Klafki:

- Die bildungstheoretische Didaktik stützt sich auf den Bildungsbegriff und ist damit normorientiert.
- Bildung als Allgemeinbildung in dreifacher Bedeutung: Bildung für alle, Bildung als allseitige Bildung, Bildung im Medium des Allgemeinen.

- Kategoriale Bildung als Verknüpfung von materialer und formaler Bildung und als doppelseitige Erschließung der Welt und des Menschen.
- Didaktische Analyse mit fünf Grundfragen.
- Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik.

b) Didaktik nach Reich:

- Die konstruktivistische Didaktik ist eine Beziehungsdidaktik.
- Zugänge zu Inhalten und Beziehungen liegen auf den Ebenen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen.
- Didaktik soll auf den Ebenen Konstruktivität, Methodizität, Praktikizität begründet werden.
- Lernen soll als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion ermöglicht werden.
- Lehrende und Lernende haben drei Rollen: Beobachter, Teilnehmer, Akteur.

### Übungsaufgabe 3:

Erläutern Sie die ersten drei Axiome nach Watzlawick, indem Sie jeweils ein Beispiel anführen und daran die Prinzipien verdeutlichen.

### Lösungsvorschlag:

Zu den drei Axiomen Watzlawicks:

1. „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Sobald Menschen aufeinandertreffen, findet Kommunikation statt, selbst wenn nicht gesprochen wird oder kein Blickkontakt aufgenommen wird.

Beispiel: In einem Zugabteil sitzt ein Mensch und liest Zeitung. Er reagiert nicht auf andere Mitreisende, die das Abteil betreten und freundlich grüßen. Sein Schweigen ist beredt und bedeutet vermutlich: „Ich will meine Ruhe haben“.

2. „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt“. Die Bedeutung einer Kommunikation kann zum einen aus dem Inhalt, zum anderen aus der Vermittlung des Inhalts geschlossen werden.

Beispiel: Wenn Frau A. auf die Halskette von Frau B. deutet und sagt: „Sind das echte Perlen?“, dann kann damit Wohlwollen oder Neid oder ein anderes Interesse ausgedrückt werden.

3. „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe bestimmt“. Kommunikation hat keinen Anfang und kein Ende. Streit kann dadurch entstehen, dass die eine Seite behauptet, lediglich auf die andere Seite zu reagieren, die mit dem Streit angefangen habe.

Beispiel: Bei einem Ehepaar zeigt der Mann eine zurückhaltende Haltung und die Frau richtet Vorwürfe an ihren Mann. Beide Seiten beschuldigen sich gegenseitig, nur als Reaktion auf die andere Seite das jeweilige Verhalten zu zeigen.

#### **Übungsaufgabe 4:**

Erläutern Sie in einem zusammenhängenden Text die Grundhaltungen, die sich in den Axiomen, Postulaten und Spielregeln der TZI ausdrücken.

#### **Lösungsvorschlag:**

Axiome und Postulate der TZI:

- Das anthropologische Axiom: Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit.
- Das pragmatisch-politische Axiom: Der Mensch ist gleichzeitig unabhängig und unterliegt bestimmten Abhängigkeiten und Grenzen.
- Das ethisch-religiöse Axiom: Dem Lebendigen gebührt Ehrfurcht.
  - Postulat 1: Sei deine eigene Chairperson.
  - Postulat 2: Störungen angemessenen Raum geben.

Die Grundhaltung der TZI, die sich in den Axiomen, Postulaten und Spielregeln ausdrückt, möchte die gleichzeitige Bedeutung von einzelnen Personen (ich), anderen Personen (der Gruppe, wir) und dem Thema (es) ausdrücken und daran appellieren, dass es immer um einen Ausgleich von eigenen Interessen, Gruppeninteressen und dem Interesse der Sache geht. Alle Beteiligten sollen selbstreflexiv und rücksichtsvoll einschätzen, was für die Gruppe, das Thema oder einzelne Personen in einer Situation das Beste ist, dabei soll es nicht darum gehen, die eigenen Interessen zurückzustellen.