

Menschen-Studieren



Didaktische Modelle in der Erwachsenenbildung

Samstag 11. Januar 2020

Johanna Schneider



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

**AUFSTIEG DURCH
BILDUNG >>**
OFFENE HOCHSCHULEN

Evangelische Hochschule Dresden

University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing

Lehrziele in Zhg. der Lerneinheit „Didaktische Modelle in der Erwachsenenbildung“

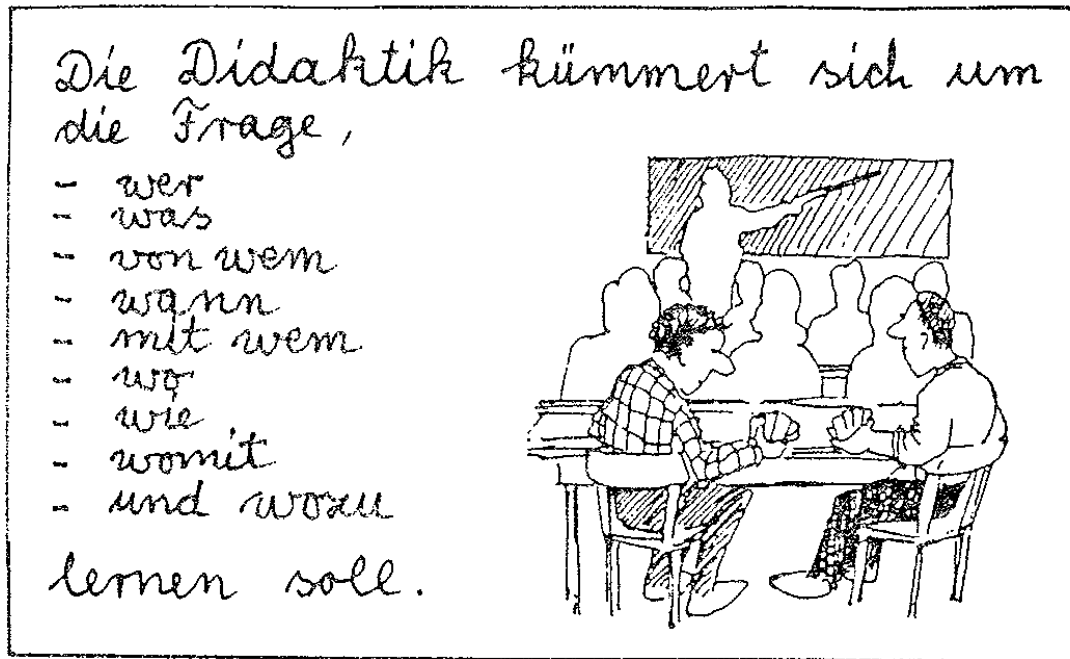
Ziel des zweiten Präsenztages ist es, die Frage nach der Begründung von Lern- und Bildungsbedarfen sowie Zielen zu stellen und weiterzuentwickeln.

Es werden unterschiedliche wissenschaftstheoretische Erklärungsmodelle zur Didaktik der Erwachsenenbildung vorgestellt. Diese können erinnert und vertieft werden und in Bezug auf die o.g. Fragestellung diskutiert werden.

Eigene Handlungsentwürfe und Methoden (z.B. das geplante Lernsetting im Rahmen des Praxisauftrages) kann in Bezug zu theoretischen Diskursen gesetzt werden. Daraus können Handlungsorientierung gezogen werden, eigene Handlungsentwürfe diskutiert und weiterentwickelt werden.

Didaktik

„didáskein“ [griech.] – unterrichten, lehren aber auch belehrt werden, lernen



„Didaktica magna“ (1628/38) – Johann Amos Comenius

Die vollständige Kunst, allen Menschen alles zu lehren

Didaktikbereiche

Allgemeine theoretische Didaktik

- Bildungstheorien
- Lerntheorien
- Lehrplantheorien
- ...

pragmatische Didaktik

- Methoden
- Entwürfe guter Praxis

empirische Didaktik

- Lehr-Lernforschung
- Entwicklungsforschung
- Performanzforschung, Unterrichtsforschung
- Weiterbildungsforschung
- Berufs- und Arbeitsmarktforschung
- ...

Erwachsenenbildung

Fachdidaktik

fachwissenschaftliche
Bezugsdisziplinen zu den
jeweiligen Themen



Werbung der Dresdner Volkshochschulen zum 100jährigen Bestehen

Bildnachweis: <https://www.vhs-dresden.de/ueber-uns/100-jahre-volkshochschule.html> [Zugriff 08.01.2020]

Begriff zur Erwachsenenbildung

seit 19. Jhd. /1960: Von der *Volksbildung* zur *Erwachsenenbildung*

von liberalen zu demokratischen Bildungszielen (Weimarer Verfassung)

1918-1920 Gründung der Volkshochschulen, Verbandsstrukturen

»Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Deutscher Ausschuss des Erziehungs- und Bildungswesen, 1966, S. 20)

seit 1970: Von der *Erwachsenenbildung* zur *Weiterbildung*

von allgemeinbildendem Wissen zu praktisch verwertbaren Kenntnissen

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen, S. 197) flächendeckendes öffentliches Weiterbildungssystem

seit 1990: Von der *Weiterbildung* zum *Lebenslangen Lernen (Lifelong Learning)*

vom Wissenskanon zu Grundfähigkeiten, von der Vorratsbildung zum ununterbrochenen Lernen in unterschiedlichen Lernformen, bildungspolitische und wirtschaftliche Interessen der Wissensgesellschaft

Memorandum für lebenslanges Lernen der europäischen Kommission (Europäische Kommission: *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK 2000.; OECD (Hrsg.), 1996: *Lifelong Learning for All*. OECD Publishing, Paris 1996.)

Zum Diskurs des Lebenslangen Lernens: Katrin Kraus: *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann 2001.

Quellen: Nolda 2012; Faulstich, Zeuner, 2010

ALLGEMEINDIDAKTISCHE MODELLE

Bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

Bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

Wolfgang Klafki (*1927, +2016), Erziehungswissenschaftler



Geisteswissenschaftliche Pädagogik

- Verstehen der Erziehungswirklichkeit
- Erziehung und Bildung erfolgen in der Verwobenheit von individueller und gesellschaftlicher Existenz und Sinnggebung

Anknüpfung an klassische Bildungstheorien (W. v. Humboldt, J.H. Pestalozzi, F.D. Schleiermacher, J.F. Herbert)

- Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung
- Bildung im Rahmen historisch-gesellschaftlicher-kultureller Gegebenheiten
- Jeder für sich kann Selbstbestimmung erwerben.

Curriculum- und Unterrichtsforschung

Bildungstheoretische Didaktik

Didaktische Analyse mit 5 Grundfragen

Vorbereitung eines Inhaltes danach, „ob das, was man den Teilnehmern /Schülern anzubieten hat, lohnt“.

Erschließung des Bildungsgehaltes in den Bildungsinhalten (vorgegebener Lehrplan)

Gegenwartsbedeutung	1. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im Leben der Lernenden und welche Bedeutung sollte er vom pädagogischen Gesichtspunkt aus haben?
Zukunftsbedeutung	2. Worin liegt die Bedeutung für die Zukunft der Lernenden?
Struktur des Inhalts	3. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogischen Sicht gerückten) Inhaltes?
Exemplarische Bedeutung	4. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?
Zugänglichkeit	5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Lernenden dieses Alters, dieser Gruppe ... interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?

Bildungstheoretische Didaktik

materiale Bildung



formale Bildung

„jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben und Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materiellen) und eines subjektiven (formalen) Moments inne werden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen. Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und einer geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materielle Aspekt: Aber das heißt zugleich: Erschlossensein des Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.“ (Klafki 1963 a, S. 43; Hervorh. im Orig.)

„**Kategoriale Bildung**“ ist der Versuch, die objektbezogene materielle Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen Seite zu verschränken. (Jank, Meyer 2014, S. 217)

Die in den **Bildungsinhalten** durch die didaktische Analyse aufgespürten **Bildungsgehalte** (Bildungswerte) – wenn Lernende sich diese innerlich zu eigen machen, befähigen, in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt ‚eine gewisse Ordnung herzustellen‘, Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen, Lebensmöglichkeiten zu ergreifen.

(Quelle: Klafki 1963, S. 43; Jank, Meyer 2014, S. 214 - 217)

Hinweis Podcast: Kristian Kießler: Kategoriale Bildung <https://www.youtube.com/watch?v=Ky7hehBS2dQ>



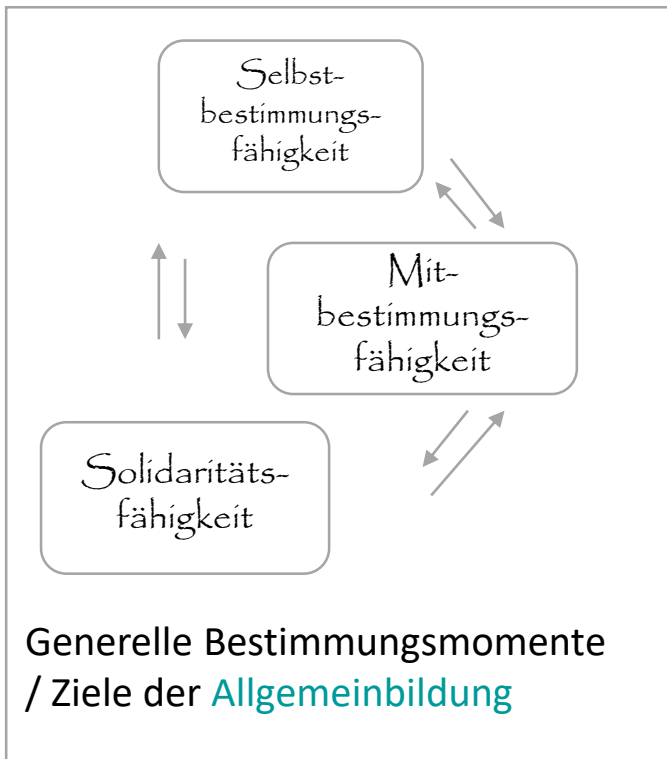
Michelangelo: Atlas Sklave. Uffizien Florenz

Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Atlas_Slave%27_by_Michelangelo_-_JBU_01.jpg,
Jörg Bittner Unna [CC BY-SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>)] Zugriff: 08.01.2020

Kritisch-konstruktive Didaktik

nicht mehr innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen, sondern begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, „für eine humanere und demokratischere Schule“ (Klafki 1985, S. 38)

Interesse an einem politischen Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule

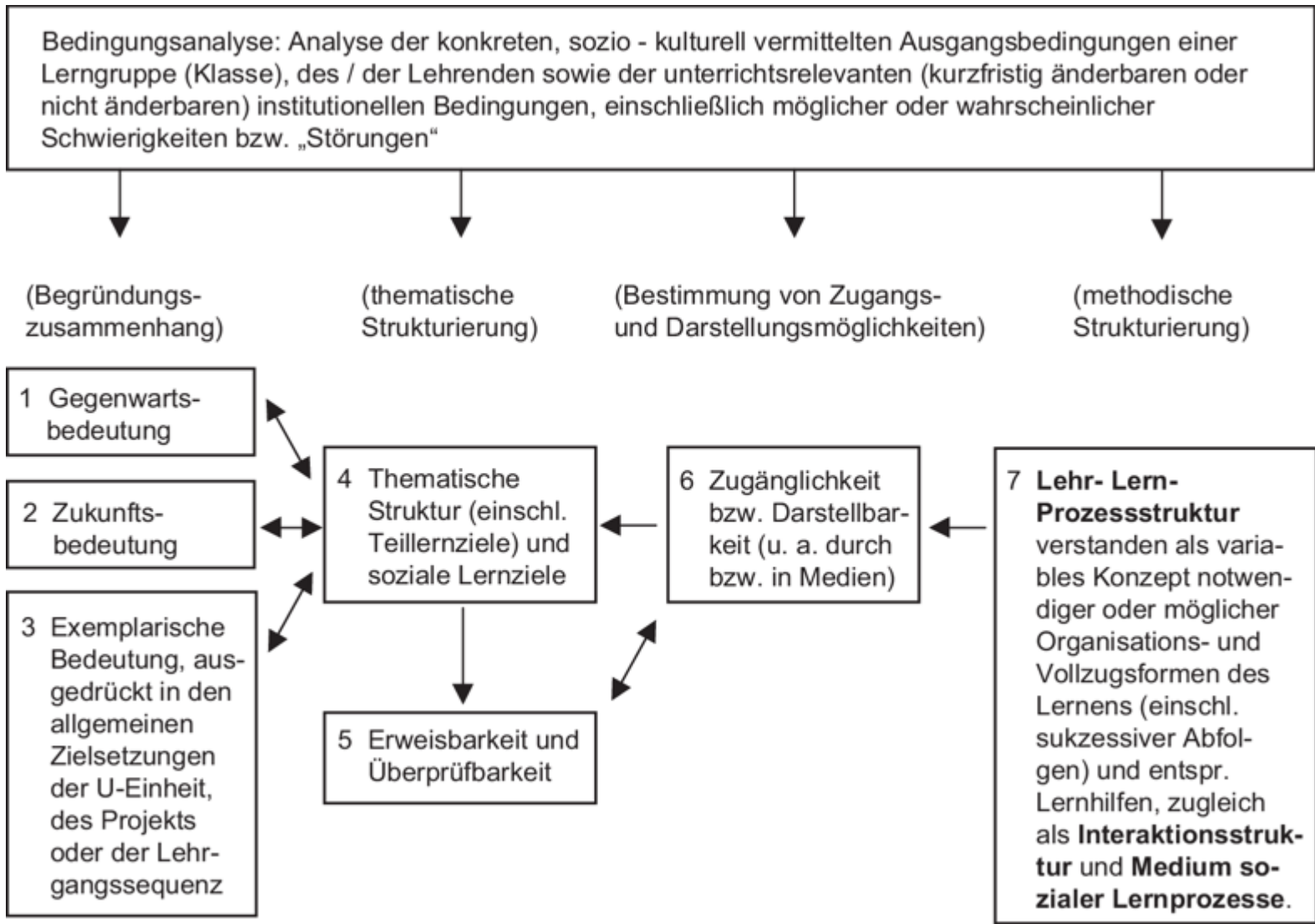


Problemunterricht beinhaltet:

„epochaltypische Schlüsselprobleme der kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz“ im Diskurs und Konsens gesellschaftlicher Interessengruppen erarbeitet (Friedensfrage, Umweltprobleme, soziale Ungleichheit, Digitalisierung ...)

und

Vielseitigkeit der Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten



Quelle: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung, Klafki 1985, S. 215 in Jank, Meyer 2014, S. 236

Bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik

Weitere Unterrichtsdidaktiken:

Dialektische Didaktik (Lothar Klingberg 1926 – 1999)

Prozesstheorie des Unterrichts und didaktische Relationen zwischen Lernendem und Lehrendem

Lerntheoretische Didaktik (Berliner Modell und Hamburger Modell)

Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz

Faktoren: Konstante Faktoren für die Strukturanalyse des Unterrichts

Variante der Bildungstheoretischen Didaktik, aber auch ohne empirisch begründeter Lerntheorie

Konstruktivistische Didaktik



Nach Johann Christian Vollaert. Antropomorphe Landschaft. Deutschland um 1750, Sammlung Werner Nekes

Konstruktivistische Didaktik

Konstruktivismus ist keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres Paradigma

Wahrheitsansprüche vs. beobachterabhängige Wirklichkeit

Menschen erkennen die Welt im Rahmen ihrer Erkenntnismöglichkeiten (Immanuel Kant)

Es gibt keine Objektivität sondern Standortgebundenheit der Erkenntnis

Interesse für den Prozess der Wahrnehmung – der Interpretation – der Konstruktion

Vertreter der Konstruktivistischen Didaktik



Jean Piaget (1896 – 1980)

Schweizer Biologe und Entwicklungspsychologe

Vertreter des Kognitivismus

Erkenntnisse konstruiert das Individuum aktiv in seinem Inneren

Notwendigkeit der Interaktion mit der materiellen und sozialen Umwelt

Unterscheidung zwischen zwei Prozessen der Konstruktion:

- Assimilation: Informationen werden aus der Umwelt und entsprechend der Vorkenntnisse interpretiert
- Akkomodation: Bereits vorhandenes Wissen wird durch neue Informationen modifiziert.

Erkenntniskonstrukte = Schemata

Vertreter der Konstruktivistischen Didaktik

Kersten Reich (*1948) Professur für Allgemeine Pädagogik und für Internationale Lehr- und Lernforschung an der Uni Köln

- Interaktionistischer Konstruktivismus (Lebenswelt und Interaktion)

Horst Siebert (*1939) Professur für Pädagogik an der Leibniz Universität in Hannover

- Führender Konstruktivist, Spezialist in der Erwachsenenbildung
- Systemtheoretisch beeinflusst

Rolf Arnold (* 1952), Professor für Pädagogik an der TU Kaiserslautern

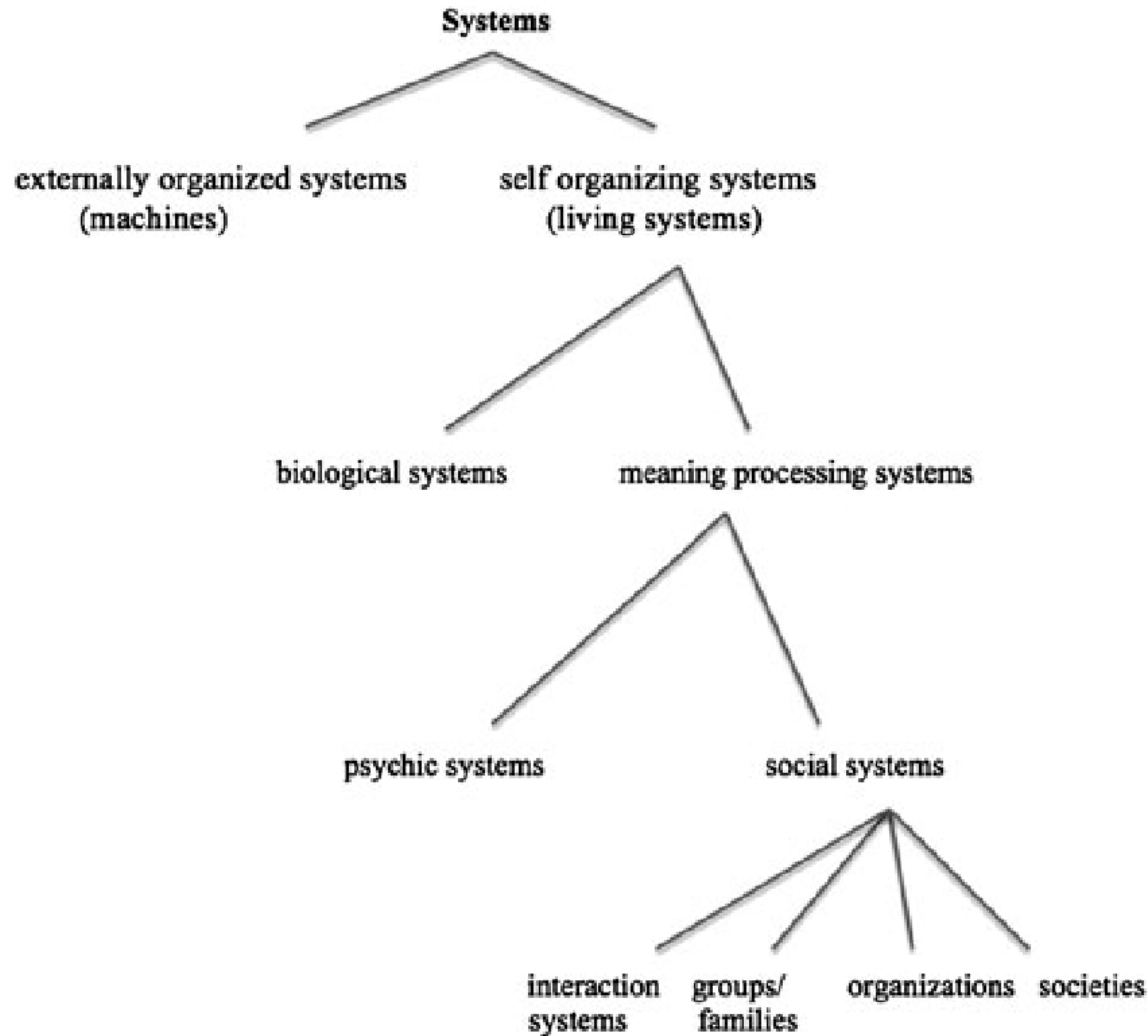
Seit 2007 Wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Center (DISC) bis 2011 Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

- Begründer der Ermöglichungsdidaktik, Emotionaler Konstruktivismus

Systemtheoretisch begründeter Konstruktivismus

„Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d.h. wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem „struktur determiniert“, d.h. auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbst gesteuerte „Systeme“ können von der Umwelt nicht determiniert werden, sondern allenfalls perturbiert werden, d.h. „gestört“ und angeregt werden.“
(Siebert 2005: 11)

Konstruktivistische Didaktik



Systeme und Autopoiesis

Soziale Systeme (Kommunikation) und psychische Systeme (Denken) und biologische Systeme (Körper) sind unterschiedliche, in sich operational geschlossene Systeme



Zwei Strömungen innerhalb des systemtheoretisch begründeten Konstruktivismus, die die Bedeutung individueller und sozialer Konstruktionsprozesse unterschiedlich stark in ihrer Bedeutung sehen.

(Abb. Siebert, 2005, S. 25)

Abb. 5: individueller und sozialer Konstruktivismus

Konstruktivistische Didaktik

Lernen und Bildung

Erwachsene **lernen** dauerhaft. Sie lernen nicht das, was sie lernen sollen, sondern das, was sie wollen, was viabel und konsensfähig ist.

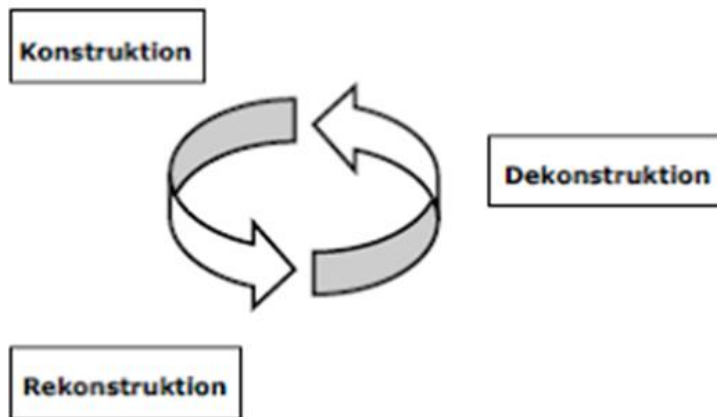
aktives, selbst gesteuertes Lernen im problemorientierten, situativen Kontext; oft als sozialer Prozess;

das Wissen wird nicht transportiert, sondern der Lernende konstruiert seinen Wissenserwerb selbst

Bildung ist Formgebung und setzt Lernen voraus.

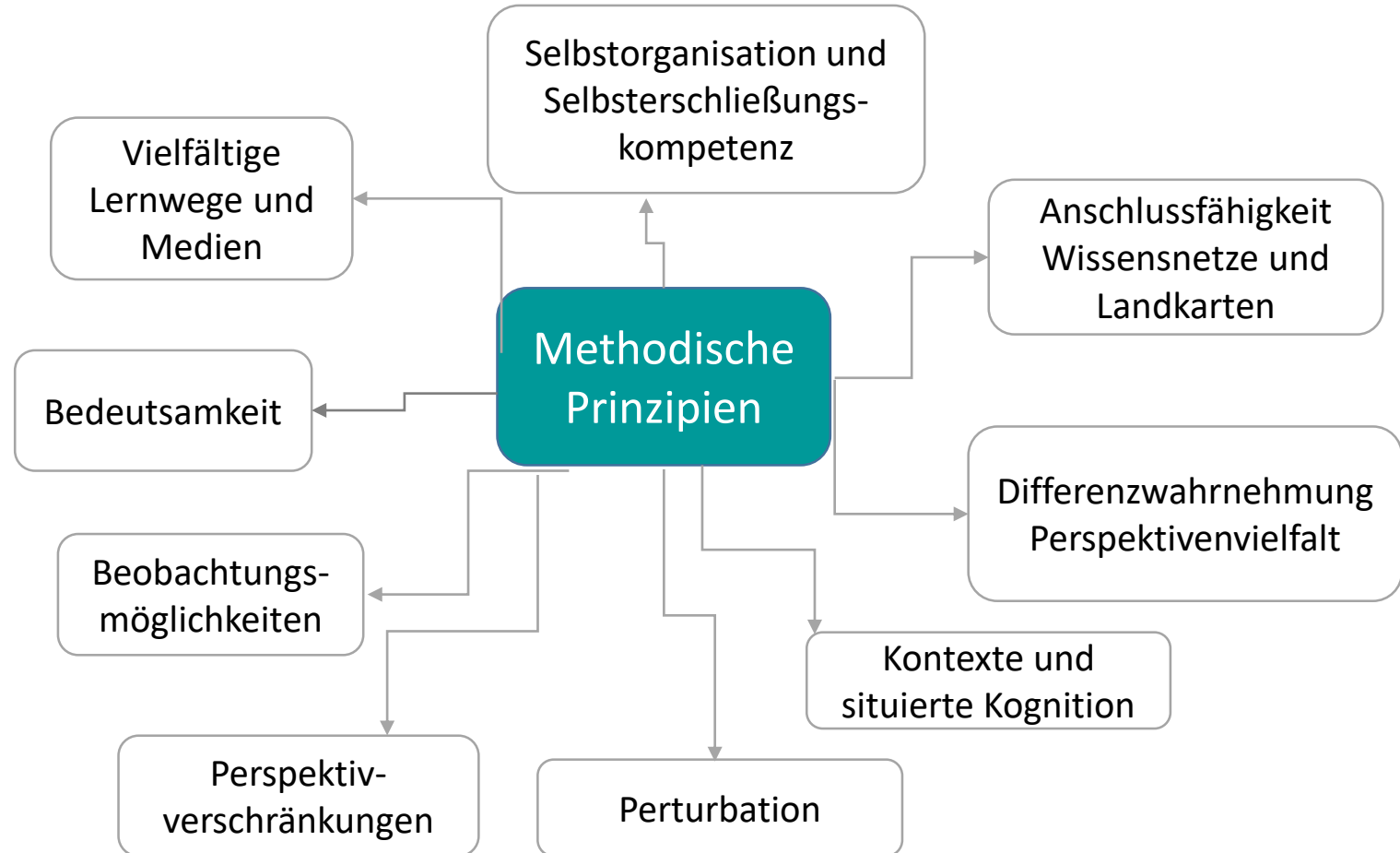
Bildung ist eine verantwortungsvolle Haltung zur Welt, zur Gesellschaft, zu sich selbst. Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion (Lernen 2. Ordnung), die sich der Konstruktivität bewusst wird. Aber auch das folgt der Autopoiesis – es muss viabel und lohnend erscheinen.

Konstruktivistisch Lehren und Lernen



1. **Rekonstruktion** einer Sache durch aktive Teilnahme und Beobachtung, probeweise handeln
2. **Konstruktion** durch Umsetzung des Gelernten in einem eigenen geeigneten Projekt
3. **Dekonstruktion** durch die Analyse, Würdigung und Kritik der eigenen Lernvorgänge und Lernergebnisse selbst, durch Lerngruppe und Lehrende

Methodische Prinzipien



Themenzentrierte Interaktion (TZI) – ein Beispiel für ein integratives didaktisches Modell

Themenzentrierte Interaktion (TZI)



Ruth C. Cohn (1912 – 2010)

Psychoanalytikerin, Begründerin der TZI

Vertreterin der psychodynamischen und humanistischen Psychologie

Ruth-Cohn-Institut für Themenzentrierte Interaktion (RCI)

Keine didaktische Theorie im engeren Sinne, aber ein integrativer Ansatz, der wertorientiert geisteswissenschaftliche Positionen sowie lerntheoretische und psychoanalytische Erkenntnisse aufnimmt und zu einem Konzept der pädagogischen Gruppenarbeit zusammenführt

Hörimpuls:

<https://www.youtube.com/watch?v=HixEo3srlF4>

Themenzentrierte Interaktion (TZI)

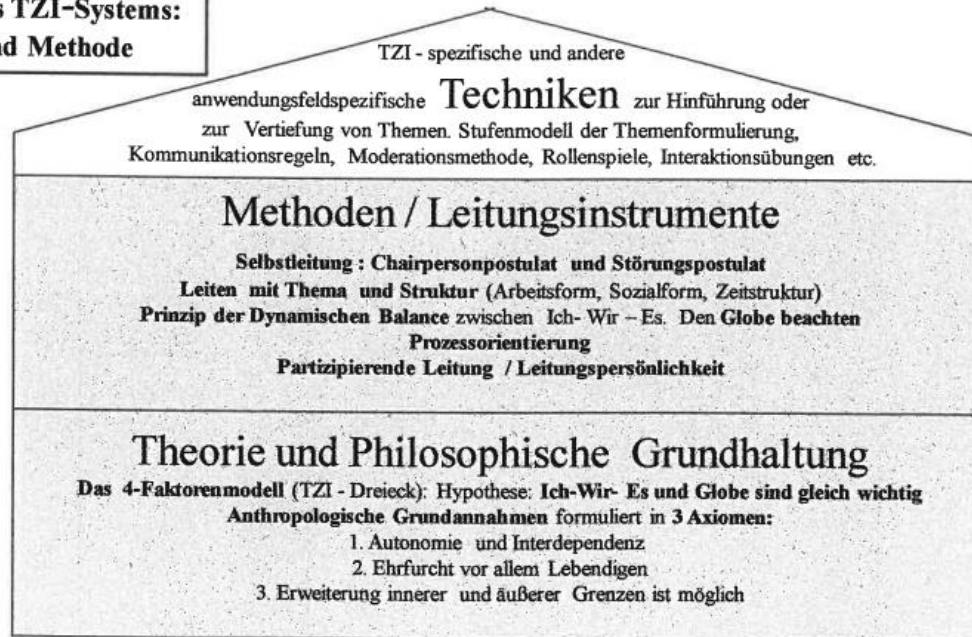
Ganzheitliches Handlungskonzept: Intellekt und Emotionalität, Geist und Körper, Denken und Fühlen, sowie Handeln und Reflektieren gleichermaßen in der Arbeit und beim Lernen zu berücksichtigen.

In den 1970er Jahren noch oft als Ansatz sowohl zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung, als auch zur Förderung gesellschaftstherapeutischer Fragestellungen, seit den 1980ern verstärkt als Ansatz zur Leitung von Gruppen und Teams angewendet und weiterentwickelt

- Leitung und Begleitung von Lernprozessen in verschiedenen Bildungssettings (Schule, Hochschule und Weiterbildung)
- Steuerung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen,
- Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstleitung (TZI als „Lebenskunst“)
- Führungs- und Leadership-Konzept

Begründungen der TZI

**Ebenen des TZI-Systems:
Haltung und Methode**



Ruth Cohns Biographie: Gesellschafts-
politische Situation zur Nazizeit.
Emigration. Ausbildung und Arbeit als
Psychotherapeutin in USA und Schweiz

Pädagogische und
philosophische Grundlagen:
Progressiv education/
amerikanischer Pragmatismus/
Reformpädagogik/

Einflüsse aus **Psychoanalyse** und
Humanistischer Psychologie :
Experiental therapy und Gruppen-
bewegung/Gruppendynamik der 70 er
Jahre in USA

Axiome - grundlegende Wertorientierungen der TZI

Autonomie und Interdependenz: Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).

Das Bewusstwerden des Selbst ist von der Beziehung zu anderen abhängig. "Denn die Beziehung zum Selbst ist zugleich die Beziehung zum Mitmenschen, und keiner hat einen Zusammenhang mit diesem, er habe ihn denn zuvor mit sich selbst." (Jung GW 16, §445) Die Ganzheit findet sich in der Zusammensetzung von "Ich und Du". Der Weg zur Ganzheit ist durch eine intrapsychischen Vorgang gekennzeichnet, der als bewusste Verbindung des Ich mit all dem, was sich als Projektion im »Du« birgt, beschrieben werden kann.

Wertschätzung: Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend.

Grenzen erweitern: Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.

Bewusstwerdung

Auf Basis der Axiome wurden drei Postulate formuliert. Diese sind gleichzeitig Ziele wie auch in der pädagogischen Praxis einzulösende Ansprüche.

Chairperson: Sei deine eigene Chairperson, die Chairperson deiner selbst!

Bewusstwerdung subjektiver Zustände und Handlungsmuster, Selbstleitung und Erweiterung der Handlungsspielräume im Erkennen der wechselseitigen Abhängigkeit und Verbundenheit.

Störungen haben Vorrang!

Hierin spiegelt sich zum einen die Ganzheitlichkeit des Lernens und zum anderen das Einbeziehen und Bewusstwerden von Widerständen und Lernhindernissen als Lernchance.

Verantworte dein Tun und Lassen - persönlich und gesellschaftlich!

In Beziehungtreten zu Themen, Menschen und globalen Ereignissen und die eigenen Handlungsspielräume erkennen und wahrnehmen. „Ich bin nicht ohnmächtig, ich bin nicht allmächtig. Ich bin teilmächtig.“ (Ruth C. Cohn)

Bedeutung der Gruppe

TZI hat sich aus der psychoanalytischen Gruppenarbeit über die thematisch interaktionelle Methode zur pädagogischen Gruppenarbeit entwickelt.

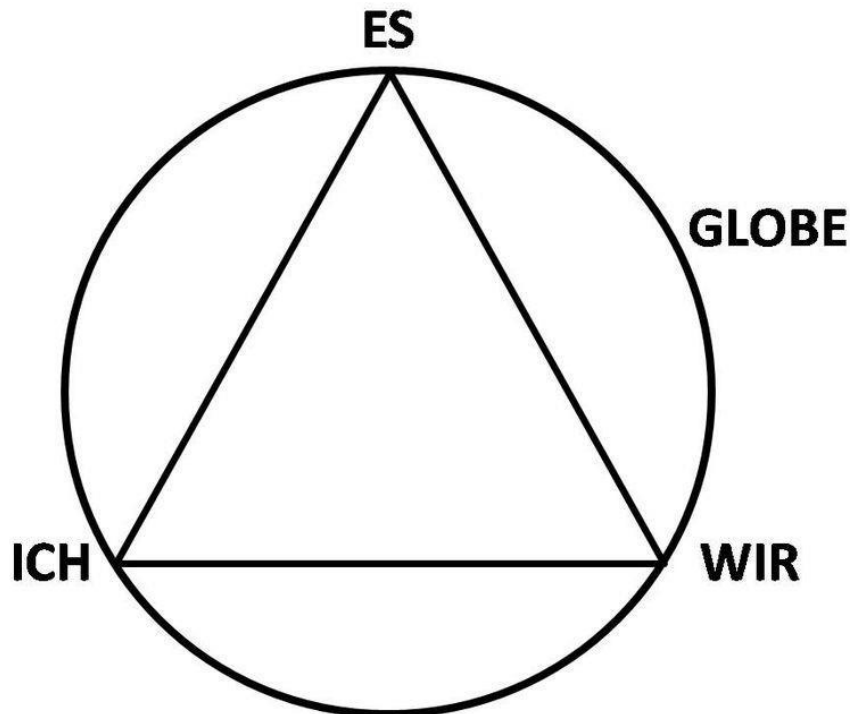
In der TZI besitzt die Gruppe als Erfahrungsraum eine zentrale Bedeutung.

Gruppen sind Grunderfahrungen menschlichen Daseins, darin aktualisieren sich Prägungen früherer Erfahrungen (Übertragungen), die beim Lernen förderlich und hinderlich sein können.

Bewusstseinsweiterung des Einzelnen ist mit der Bewusstwerdung in der Gruppe verbunden.

Beachtung von WIR-Themen – aus den Gruppenkonstellationen, Gruppendynamiken, Rollenerfahrungen – als gleichwertig zu SACH- und ICH-Themen.

Strukturmodell



Lernsituationen werden bestimmt durch die drei gruppeninterne Faktoren und den Globe

Nicht gleichzeitige, aber gleichwertige Beachtung, indem etwas aus den Bereichen zum Thema gemacht wird.

Dynamische Balance und systematische Beachtung

Analyse-, Planungs- und Reflexionsinstrument für Leitungen

Resonanz zwischen dem Ich und dem ES und dem WIR wahrnehmen und fördern.

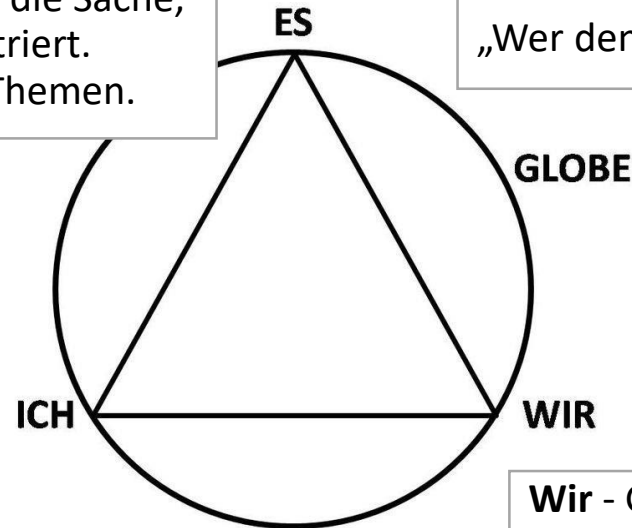
Arbeitsfähigkeit im Hier-und Jetzt

Analyseinstrument

ES – das Thema, der Auftrag, die Sache, um die sich eine Gruppe zentriert. Relevante und konstruktive Themen.

Globe – Menschen und Geschehnisse außerhalb der Hier- und Jetzt-Gruppe – familiäre, berufliche, hierarchische, organisatorische, politische Situation, Geschichte, bekannte und unbekannte materielle Kräfte.

„Wer den Globe nicht kennt, den frißt er.“



Ich – Individuum. jede Person der Gruppe, auch ich als Leitung
Als bio-psychologischer Organismus in der aktuellen Gruppensituation, biografische Erfahrungen und Prägungen, momentane Lebenssituation, Interessen, Ängste, Kompetenzen

Wir - Gruppe, die Interaktion der Ichs und ihre Interaktion, die sich auf dasselbe Thema, eine Aufgabe beziehen, die Rollen. Der Einzelne in der Gruppe. Das Klima.

Aktionsraum für Individualität, Beziehung, Anerkennung.

Schematischer Vergleich theoretischer Positionen

	Materiell bildungstheoretisch	(formal) bildungstheoretisch, (z.B. W. Humboldt, W. Klafki)	konstruktivistisch
Paradigma	normativ	normativ	interpretativ
Lernen als	... Abbildung Wissen und Bildung als kanonisierte Vorgaben, Widerspiegelung von Welt	... Aneignung Idealisierte Bildungsziele, gebildet ist, wer seine schlummernden körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte entfaltet	... Konstruktion, Erzeugung von Wirklichkeiten in individuelle geprägten kognitiven Strukturen
Lehre	Reproduktive Lernmethoden, Kontrollen, Standardisierung Belohnung bei Anpassung	Wissensvermittlung und Steuerung Dominanz von Plänen Belohnung bei Erfolg	Perturbationen ermöglichen und Beobachtungen 2. Ordnung einführen Belohnung in Relation zur Ausgangslage
Didaktik	Inhaltsorientierung und festgelegte Lernwege, Standardisierung, Überprüfbarkeit	Ziel-/Inhaltsplanung, ergebnisorientiert, vielfältige Lernmethoden	Gestaltung von Settings, prozessorientiert, Ermöglichung struktureller Kopplungen, Erfahrungsräume, Differenzwahrnehmung, Perspektivenvielfalt
Autorität	Persönliche Autorität und Hierarchie	Gleichheitsideal, aufgeklärte und sachliche Autorität	„Experience“ vor Autorität, demokratische Grundstruktur mit Bevorzugung von kommunikativer Beziehungsverflechtung

Betonung bestimmter Aspekte in den Hauptströmungen didaktischer Theorien
(Siebert 2005, S. 107; Neubert, Reich, Voß, 2001, S. 253)

Diskussion

1. Wie wird die Frage nach Lern- und Bildungszielen in den didaktischen Modellen beantwortet?
2. Wenden Sie die Modelle auf Ihren Praxisauftrag an! Von welchen Interessen oder Annahmen werden die Lernziele für Ihr gewähltes Lernsetting geleitet?
3. Was können Sie mithilfe der einzelnen Modelle bearbeiten? Was bleibt offen?

Quellennachweis

Erwachsenenbildung und Didaktische Modelle:

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel, Beltz Verlag

Jank, Werner; Meyer, Hilbert, 2014: Didaktische Modelle. S. 33 ff

Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, 2. Auflage, Darmstadt, WBG

Kraus, Katrin, 2001: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Download: <https://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>

Bildungstheoretische Modelle:

Klafki, Wolfgang, 1985: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. Weinheim, Basel, Beltz

Klafki, Wolfgang, 1963: Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, Beltz Verlag

Klafki, Wolfgang, 1962: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich; Blumenthal, Alfred, (Hrsg.): Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die deutsche Schule. Hannover, Schroedel, S. 5-32

Konstruktivistische Modelle:

Arnold, Rolf u.a. 2014: Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. Baltmannsweiler.

Reich, Kersten, 1997: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 2. durchges. Aufl. Neuwied u.a. Luchterhand

Reich, Kersten, 2014: Systemisch-konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik. In: Levold, T./Wirsching, M. (Hg.) (2014): Systemische Therapie und Beratung - das große Lehrbuch. Heidelberg: Auer, S. 36 - 40. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_89.pdf

Siebert, Horst, 2005: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Neubert, Stefan; Reich, Kersten; Voß, Reinhard, 2001: Lernen als konstruktiver Prozess. In: In: Hug, T. (Hg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1.

Baltmannsweiler 2001. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_35.pdf

Themenzentrierte Interaktion:

Cohn, Ruth, 1986: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Klett Cotta

Klein, Irene, 2000: Gruppenleiten ohne Angst, Auer

Langmaack, Barbara, 2001: Einführung in die TZI, Beltz, 2001. Langmaack, Barbara, 1992: Wie die Gruppe laufen lernt, Psychologie Verlags Union

Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger, 2006: TZI – Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten, Klett-Cotta

Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter, 2010: Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), Vandenhoeck & Ruprecht

Impressum

Erprobung Zertifikatskurs *Didaktik und Methodik der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften*

Autor_innen: Johanna Schneider

PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster

Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Das diesem Material zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.