

Elke Gruber

# Lernen mit Erwachsenen

---

Grundlagen für KursleiterInnen

Herausgeber:  
Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Abteilung Pädagogik



Edition Volkshochschule

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:  
Verband Wiener Volksbildung, 1150 Wien, Hollergasse 22

Mit Unterstützung der Stadt Wien (Magistratsabteilung 15 – Abteilung  
für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbetreuung)

Vervielfältigung im Eigenverlag.  
Wien 2007



## Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b> .....	5
<b>1. Lernen mit Erwachsenen</b> .....	7
Warum lernen Erwachsene? .....	9
Wer sind unsere Teilnehmer/innen? .....	10
Sind Erwachsene lernfähig? .....	11
Wie lernen Erwachsene erfolgreich? .....	14
Meine Rolle als Kursleiter/in .....	17
<b>2. Der Unterricht</b> .....	19
Erwachsenenbildung ist mehr als Unterricht im herkömmlichen Sinn! .....	21
Die Planung ist der halbe Kurserfolg – Didaktische Überlegungen bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen .....	22
Lernziele – der Schlüssel zum Kurserfolg? .....	26
Aufbau einer Lehreinheit .....	28
Wie gestalte ich Lernprozesse teilnehmerorientiert? .....	29
<b>3. Lehr- und Lernformen</b> .....	33



## Einführung

In den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, in denen Menschen anderen Menschen begegnen, müssen *alle Beteiligten* dazu beitragen, daß sie „gelingen“.

Die Teilnehmer/innen wie auch die Kursleiter/innen bringen Neigungen, Absichten, Fähigkeiten und Kenntnisse in den Kurs mit. Diese *wechselseitige Beeinflussung* hat zur Folge, dass das gemeinsame Lernen ausgehandelt werden muss.

- Möchte ich als Kursleiter/in selbst bestimmen, was gelernt wird und was die Teilnehmer/innen zu tun haben, muss ich mir darüber im Klaren sein, dass auch die nicht berücksichtigten Teilnehmer-/innenwünsche und -fähigkeiten das Lernen beeinflussen.
- Befürworte ich ein gemeinsames Lernen und ein Aushandeln dieses Lernprozesses, so werde ich mir überlegen, wie ich die Beteiligung und Mitbestimmung der Teilnehmer/innen am Kursgeschehen fördere.

Beide pädagogischen Grundhaltungen – die mehr an den Teilnehmer/innen orientierte oder die mehr auf den Leiter/die Leiterin konzentrierte Haltung – bestimmen wesentlich die Vorbereitung, Durchführung und Nacharbeit von Kursen.



*Elke Gruber*

## **1.**

### **Lernen mit Erwachsenen**

- Warum lernen Erwachsene?
- Wer sind unsere Teilnehmer/innen?
- Sind Erwachsene lernfähig?
- Wie lernen Erwachsene erfolgreich?
- Meine Rolle als Kursleiter/in



Elke Gruber

## 1. Lernen mit Erwachsenen

### 1. Warum lernen Erwachsene?

*„Die vielen Angebote der Erwachsenenbildung,  
die ich in meinem Briefkasten finde,  
beweisen mir, dass ich in einer Spezial-Adressenkartei  
für Schulversager stehen muss.  
So eine Liste von Volkshochschulkursen hat etwas,  
was mein Interesse so heftig erregt,  
wie das bisher nur ein Katalog für Flitterwochen-  
Utensilien aus Hongkong gekonnt hat.“  
(Woody Allen)*

Die Gründe, Ursachen und Anlässe, die Menschen dazu bewegen sich weiterzubilden, sind vielfältig – eine bevorstehende Reise etwa, Interesse am beruflichen Aufstieg, Arbeitslosigkeit, der Wunsch nach einer gesünderen Lebensweise, eine neue Rolle als Vater oder Mutter, ein politisches Engagement, die Notwendigkeit, einen abgebrochenen Schulabschluss nachzuholen. Zumeist handelt es sich um Anlässe, die für die Menschen wichtig und bedeutsam sind und die in der Person und ihrer Lebenssituation liegen. Verstärkt wird aber auch vom Arbeitsmarkt und von der Gesellschaft an den einzelnen herangetragen, dass und wie er sich weiterbilden soll.

Häufig besuchen Menschen aber auch Kurse – vor allem in der allgemeinen Erwachsenenbildung –, ohne dass sie zu Beginn schon ein klares Ziel oder konkrete Verwertungsabsichten haben. Sie sind einfach neugierig – auf neues Wissen, auf andere Sichtweisen, auf fremde Menschen. Es werden unterschiedliche Themen, Institutionen, Seminarleiter/innen und Gruppen ausprobiert – wir bezeichnen diesen Prozess in der Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ und „Probearbeiten“. Manche finden im Verlauf des Kurses neue Interessen, einige können „geheime“, bisher noch nicht artikulierte Wünsche und Bedürfnisse entdecken, wieder andere sehen sich in ihren ursprünglichen Intentionen bestärkt und wollen weiter zum Thema arbeiten, manch einer verlässt aber auch die Veranstaltung.

Im Unterschied zur Schule nehmen Menschen in der Erwachsenenbildung freiwillig – allerdings nicht immer aus freiem Willen (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit oder der Einführung neuer Technologien) Lernanstrengungen auf sich. Ein Kursbesuch stellt zumeist Gewinn *und* Belastung zugleich dar. Gewinn in dem Sinne, dass man sich neue Erkenntnisse und erweiterte Handlungsmöglichkeiten, aber auch Unterhaltung und Entspannung verspricht. Belastend wirkt ein Seminarbesuch dann, wenn man sich die Zeit dafür „stehlen“ muss, wenn andere Aktivitäten zu kurz kommen, wenn der Seminarort weit weg ist oder man sich über- oder auch unterfordert fühlt.

„Nach unseren Untersuchungen ist nicht nur die Intensität der Teilnahmemotivation, sondern vor allem die Motivvielfalt zu berücksichtigen. Wenn jemand aus thematischem Interesse *und* kommunikativen Bedürfnissen teilnimmt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Enttäuschung und eines Kursabbruchs geringer, als wenn nur *ein* Motiv vorhanden ist oder befriedigt wird. Meist ist eine Koppelung intrinsischer *und* extrinsischer Motive wünschenswert.“ (Siebert 2001, S. 256) Bei Wegfallen der entsprechenden Motivation, aber auch aus verschiedenen anderen Gründen können sich Erwachsene der Lernanstrengung jederzeit wieder entziehen. Häufige Folge ist dann der Kursabbruch.

*Erwachsene wollen einen Nutzen aus dem Besuch der Bildungsveranstaltung ziehen, etwas Neues lernen und dieses verwerten, sich möglicherweise aber auch mit netten und interessanten Menschen treffen, miteinander sprechen und sich wohl fühlen. Dementsprechend wollen Teilnehmer/innen gefordert, aber nicht überfordert werden! Sie schätzen eine ansprechende Lernortgestaltung, eine klare Zeiteinteilung, ein angenehmes Gruppenklima sowie ein interessantes, abwechslungsreiches Lerngeschehen.*

## 2. Wer sind unsere Teilnehmer/innen?

Die Appelle von Bildungsverantwortlichen, Unternehmer/innen, Gewerkschafter/innen und aus den Medien, sich in Zukunft einem lebenslangen Lernprozess zu unterziehen, zeigen Wirkung. Die Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung hat sich in den letzten zwanzig Jahren in Österreich ständig erhöht – man spricht derzeit von etwa 30 Prozent der Bevölkerung. Diese Expansion geht in erster Linie auf die berufliche Weiterbildung, etwas weniger auf die allgemeine und gar nicht auf die politische Erwachsenenbildung zurück. Daneben bilden sich viele Erwachsene informell und selbst organisiert weiter, das heißt über Medien, Bücher, in Vereinen, Selbsthilfegruppen und Parteien, am Arbeitsplatz, auf Reisen und im Internet. Natürlich lernen Menschen auch ungeplant, sozusagen nebenbei im Alltag. Die Umgangssprache bezeichnet solche Lernprozesse als Lebenserfahrung. So gesehen lernt jeder Mensch ein Leben lang – „Nichtlernen“ ist eigentlich nicht möglich!

Trotzdem ist nach wie vor die Weiterbildungsteilnahme ein Spiegel der sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse in unserem Land. Wer, wann, wie oft an Kursen teilnimmt, hat nicht nur mit den vorangegangenen Lernerfahrungen und der eigenen Motivation und Einstellung zu Bildung zu tun, sondern hängt stark mit den äußeren Lebensbedingungen und dem Sozialmilieu zusammen, in dem der Mensch lebt.

Insgesamt gilt, dass die Teilnahmewahrscheinlichkeit um so höher ist, je jünger der Mensch ist, je höher der Bildungsabschluss und die Berufsposition sind, er oder sie in der Stadt lebt (noch immer weist das Weiterbildungsangebot in Österreich ein deutliches Stadt-Land-Gefälle auf) und Österreicher/in ist. Die Geschlechter nehmen mittlerweile zwar ungefähr gleich häufig an Weiterbildung teil, allerdings überwiegen die

Männer in der beruflichen Weiterbildung, wohingegen die Volkshochschulen Frauenbildungseinrichtungen sind. Hinzu kommt, dass durch die Alterung der Gesellschaft nicht nur der Anteil pflegebedürftiger Menschen steigt – wie oft einseitig betont wird –, sondern sich auch die Gruppe aktiver und damit potentiell bildungsinteressierter älterer Menschen ausweitet. Um diese Zielgruppe stärker für die Erwachsenenbildung zu gewinnen, müssen künftig neue Konzepte entwickelt werden.

Im Unterschied zur Schule ist die Struktur der Teilnehmenden in Veranstaltungen der Volkshochschulen vielfältig. Wir finden junge und ältere Menschen, Berufstätige und Nichtberufstätige, Männer und Frauen, Lerngewohnte und Lernungewohnte. Jeder Mensch verfügt über eine ihm eigene Biographie, bringt Einstellungen und Wertmuster aus seiner Lebenswelt mit und hat je eigene Lernerfahrungen in seinem bisherigen Leben gemacht. Diese Heterogenität macht die pädagogische Arbeit in der Erwachsenenbildung schwierig und spannend zugleich. Denn kein Kurs ist gleich, jeder erfordert eine individuelle Planung und Gestaltung. Lehren an der Volkshochschule wird zur ständigen pädagogischen Herausforderung!

*Nimmt man eines der didaktischen Grundprinzipien in der Erwachsenenbildung – die Teilnehmerorientierung – ernst, dann ist eine Bildungsarbeit gefordert, die die Lernenden in ihrer Verschiedenartigkeit wahrnimmt und die die unterschiedlichen Lerninteressen und Lernkompetenzen nicht als Hindernis sondern als Lernanlass sieht.*

### 3. Sind Erwachsene lernfähig?

*„Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte,  
begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘  
‚Oh!‘ sagte Herr K. und erbleichte.“  
(Bertolt Brecht)*

Jede/r kennt den Ausspruch: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Unüberhörbar steckt in dieser Redewendung, was in der Vergangenheit als selbstverständlich galt: Lernen ist auf den ersten Lebensabschnitt, auf Kindheit und Jugend, begrenzt und einmal Versäumtes kann im Alter nicht mehr nachgeholt werden. Beide Ansichten sind schon lange überholt. Trotzdem wird immer wieder gefragt, ob Erwachsene – insbesondere ältere – wirklich noch lernfähig sind und ob sie anders lernen als Kinder. Der bekannte deutsche Bildungswissenschaftler Horst Siebert (2000, S. 23) gibt darauf eine kurze und prägnante Antwort: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar! Was heißt das?

Die Forschung geht heute davon aus, dass Erwachsene nahezu unbegrenzt lernfähig sind. Wenn keine schweren degenerativen Störungen des Zentralnervensystems oder andere, das Leben stark beeinträchtigende Krankheiten auftreten, ist lebensbe-

## Lernen mit Erwachsenen

---

Sind Erwachsene lernfähig?

gleitendes Lernen bis ins hohe Alter möglich. Ein im Alter möglicherweise geringeres Lerntempo und Schwierigkeiten beim Lernen von Fakten können durch eine höhere Motivation, größere Genauigkeit, ein verstärktes Verantwortungsbewusstsein, einen größeren Erfahrungshintergrund und günstige Lebensverhältnisse ausgeglichen werden – dies sagt zumindest die Kompensationsthese.

Wichtige Parameter für das Lernen von Erwachsenen sind Motivation und Interesse. Nur solche Lerninhalte, die als notwendig und sinnvoll anerkannt werden, ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess. Oft sind Erwachsene weniger bereit wie Kinder, sich auf Lernen als vermeintlich „sinnloses“ Spiel einzulassen. Erwachsenenlernen steht vielmehr im Kontext konkreter Lebenssituationen und -ereignisse wie Übergänge, Übernahme neuer Rollen, Krisen, veränderte Anforderungen aus der Arbeitswelt, eine bevorstehende Reise und ähnliches. Was hier als „typisches“ Erwachsenenlernen dargestellt wird, finden wir natürlich mehr und mehr auch bei Kindern und Jugendlichen: Lernen soll auch in dieser Lebensphase stärker selbstorganisiert, selbstbestimmt, kommunikativ und erfahrungsorientiert verlaufen. So gesehen ist die Frage nach den Spezifika des Erwachsenenlernens schwierig zu beantworten – am ehesten ist sie im Zusammenhang mit der bestehenden Biographizität, mit unterschiedlichen familiären und gesellschaftlichen Rollen und der Stellung als Erwachsener im (Erwerbs-)Leben zu sehen.

Überhaupt wird die „Lernfähigkeit“ von Menschen – so neuere Forschungen – weniger vom Alter als vielmehr von den im Leben übernommenen Rollen, von Herkunft und Sozialisation, vom Grad der geistigen Aktivität und dem damit verbundenen Aktivierungspotential bestimmt. „So sind (...) individuelle Lernunterschiede innerhalb einer Altersgruppe oft größer als intergenerative Unterschiede“ (Siebert/Seidel, In: Arnold o.J., S. 54) Mit dieser Ansicht wird auch Abschied genommen von der These, dass Erwachsene prinzipiell anders lernen als Kinder.

Schrader (In: Arnold o.J., S. 56) hat auf der Grundlage empirischer Forschungen in der beruflichen Weiterbildung folgende Lerntypen bei Kursteilnehmer/innen identifiziert:

### Typ 1: Der Theoretiker

Typ 1 hat Freude am Lernen, ist zuversichtlich, gelassen, hat konkrete Vorstellungen von dem, was er lernen will. Er ist nicht nur an praktischer Anwendung, sondern auch an theoretischen Grundlagen interessiert. Er lernt gern und gut aus Texten. Wenn er sich etwas Neues aneignet, bemüht er sich darum, Zusammenhänge zu verstehen (...).

### Typ 2: Der Anwendungsorientierte

Ihn leitet stets die Frage, was er mit neuen Inhalten anfangen kann (...). Theorien und reines Faktenwissen genügen ihm nicht. Schwierig wird es, wenn die Anschauung fehlt und Lerninhalte theoretisch, (...) dargestellt werden (...).

#### Typ 3: Der Musterschüler

Typ 3 ist ehrgeizig, fleißig und strebsam, er lernt für gute Noten, für Zeugnisse und Zertifikate. Typ 3 lernt lieber angeleitet als eigenständig, lässt sich die Inhalte lieber erklären, als dass er vieles selbst herausfinden möchte (...). Schwierigkeiten hat er beim Lernen durchaus, vor allem mit Situationen, in denen es keine eindeutige Lösung gibt.

#### Typ 4: Der Gleichgültige

Typ 4 lernt nicht mehr, als er unbedingt gegen das Leben braucht. Er hat weder ausgeprägte Vorlieben noch besondere Abneigungen, ihm scheint alles gleich recht (bzw. unrecht) (...). Schwierigkeiten tauchen durchaus auf, wecken aber weder seinen Ehrgeiz noch sind sie Anlass für Hektik, Nervosität oder Selbstzweifel (...).

#### Typ 5: Der Unsichere

Typ 5 geht davon aus, dass er beim Lernen zahlreiche Schwierigkeiten haben und vermutlich vieles nicht verstehen wird. Er beschränkt sich daher darauf, sich die wichtigsten Inhalte so gut wie möglich einzuprägen. Schwierigkeiten betrachtet er als Folge seiner mangelnden Fähigkeiten, er reagiert hektisch und nervös.

Freilich gibt es auch Lernwiderstände und Barrieren. Diese sind jedoch nicht mit einer abnehmenden Lernunfähigkeit zu erklären, sondern hier spielt vielfach die biographische Situation eine wichtige Rolle. So verhindern beispielsweise eingefahrene Muster, deren Revidierung eine Bedrohung der aufgebauten Identität darstellt, das Umlernen („Die andere Sichtweise verunsichert mich nur!“), oder eine veränderte Rolle im Leben, die eine Weiterbildung als nicht mehr sinnvoll erscheinen lässt („Was soll ich mich weiterbilden, wo ich doch bald in Pension gehe?“) oder mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Lernen im Erwachsenenalter überhaupt („Warum soll ich etwas Neues lernen, wo es doch auch so geht?“).

Manch eine/r erlebt die permanente Anpassung an sich ständig verändernde Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch als äußeren Zwang. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Karlheinz A. Geißler hat dafür den prägnanten Begriff des „lebenslänglichen Lernens“ geprägt. Lernen wird unter den Bedingungen permanenter Modernisierungsdynamiken für manche zur Zumutung, die Druck und Angst vor möglichen Versagen produziert. Die Chance auf personale Entfaltung ist unter diesen Bedingungen für den/die einzelne/n kaum mehr erfahrbar.

*„Der Konstruktivismus bestätigt die ‚Biographizität‘ der Weiterbildung: Unsere Konstrukte und die Art und Weise, wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren, sind im Laufe des Lebens entstanden und haben sich – mehr oder weniger – bewährt. Lernen ist ein selbstreferenzieller Prozess, d.h. er ‚rekuriert‘ auf vorausgegangenes Lernen und auf frühere Erfahrungen. Ob durch neues Lernen biografisch entstandene Konstrukte revidiert werden, muss der Entscheidung und Verantwortung eines jeden einzelnen überlassen werden.“ (Siebert 2000, S. 27)*

#### 4. Wie lernen Erwachsene erfolgreich?

*„Vielleicht kennen Sie den Scherz:  
Ein Erwachsenenbildner sucht im Dunkeln in einer fremden Stadt  
den Bahnhof. Er fragt einen Passanten, doch der antwortet:  
,Tut mir leid, ich bin auch fremd hier‘.  
Darauf der Erwachsenenbildner:  
,Macht nichts. Hauptsache, wir haben darüber geredet.“  
(In: Horst Siebert 2000, S. 129)*

Das Weiterlernen stellt für den Erwachsenen eine Herausforderung dar. Oft werden eingefahrene Positionen und Gewohnheiten in Frage gestellt, muss etwas verlernt werden zugunsten des Lernens neuer Verhaltensanforderungen. Das ist allerdings nicht mechanistisch zu sehen. Der Mensch ist kein Gefäß, das nach Belieben gefüllt und wieder geleert werden kann. Vielmehr bilden die vergangenen Erfahrungen und Einstellungen den Horizont, vor dem neues Wissen und neue Erfahrungen angenommen oder abgelehnt werden.

Dies ist der Ausgangspunkt für alle Formen des erwachsenenspezifischen Lernens wie Weiterlernen, Umlernen, Verlernen, Hinzulernen, Erfahrungslernen und innovatives Lernen. In seinem Kern ist Erwachsenenlernen „Anschlusslernen“. Das heißt, wir lernen nicht alles, was wir zum Beispiel sehen oder hören – dies würde uns völlig überfordern –, sondern wir nehmen das auf, was uns anschlussfähig erscheint, was wir verstehen, was in unser Schema passt, was uns brauchbar, interessant und bemerkenswert erscheint, was Ordnung schafft in unserer unübersichtlichen Welt. So gesehen ist Lernen, insbesondere Erwachsenenlernen, hoch selektiv und prinzipiell selbst gesteuert. Grundsätzlich gilt: Kein Mensch lernt gleich. (vgl. Arnold 2003, S. 43ff.)

Ein Sprichwort besagt: Ich kann zwar ein Pferd zur Tränke führen, trinken muss es jedoch selbst. Es ist wichtig, dass Erwachsene die Erfahrung machen, dass sie fähig sind zu lernen. Erfahrungen, Erlebnisse, Meinungen und Vorwissen müssen in den Lernprozess eingebracht werden können. Sie können als Lernanlässe dienen. Umgekehrt lernen Erwachsene hauptsächlich, um später praktische Probleme besser bewältigen zu können. In der Praxis erweist sich letztendlich der Lernerfolg. (Wobei mit Praxis nicht nur der Beruf, sondern auch die alltägliche Lebenswelt gemeint ist.) Wir nennen dieses Vorgehen in der Erwachsenenbildung: erfahrungsorientiertes Lernen und Handeln. Dieses zu ermöglichen, gehört – neben der Teilnehmerorientierung und dem selbstbestimmten, selbstgesteuerten Lernen – zu einem der wichtigsten didaktischen Grundprinzipien in unserem Bereich.

Das Gespräch nimmt darin eine Schlüsselstellung ein. Es setzt bei der eigenen Erfahrung an und lässt das eigene Leben oder das der anderen Kursteilnehmer/innen als Lerninhalt und Lernform zu. Das angestrebte Wissen wird nicht über abstrakte Inhalte, sondern konkret aus dem eigenem Erleben oder dem der Gruppe generiert. Darüber hinaus können weitere Lernsituationen gestaltet werden, die ein erfahrungsorientier-

tes Lernen ermöglichen. Lernen erfolgt vielfach als „learning by doing“, das heißt, entweder direkt in der Praxis (zum Beispiel am Arbeitsplatz) oder Praxis muss simuliert oder ins Kursgeschehen „hereingeholt“ werden. Gelernt wird dann über aktivierende und kreative Methoden wie Fallbeispiele, problemorientiertes Lernen, Simulationen, Rollenspiele, Exkursionen, Planspiele, Projekte und Experimente.

Während sich schulisches Lernen vornehmlich als Aneignung von nach Fächern gegliederten Lernstoff vollzieht, haben sich die Veranstalter und Kursleiter/innen in der Erwachsenenbildung mehr an den Lebens- und Denkgewohnheiten der Erwachsenen zu orientieren und weniger an der vorgegebenen Sachstruktur eines Wissensgebietes. Allerdings soll dies nicht bedeuten, dass formales Wissen zugunsten von Erfahrungen eine geringere Rolle spielt oder gar wissenschaftliches Wissen in der Erwachsenenbildung keinen Platz findet. Im Gegenteil: Wir bewegen uns derzeit auf eine Wissensgesellschaft zu (vgl. u.a. Gruber 2001), in der das so genannte explizite, formale, wissenschaftliche Wissen an Bedeutung gewinnt. Praktische Erfahrungen reichen heute vielfach nicht mehr aus, um in einer zunehmend komplexer werdenden Welt situationsgerecht und vernünftig handeln zu können.

Gleichwohl nimmt das lebenspraktische Orientierungswissen – auch informelles oder implizites Wissen genannt – nach wie vor eine bedeutende Stellung in unserem Leben ein. Um ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, sollten wir beides – die theoretische *und* die praktische Perspektive – miteinander verknüpfen und nicht – wie manchmal in der Erwachsenenbildung zu beobachten ist – gegeneinander ausspielen. Erfahrungen und Alltagswissen können der Lernanlass sein, sie bedürfen jedoch der kritischen Reflexion, sie müssen in Frage gestellt und verworfen oder durch neue Erkenntnisse angereichert und in der Folge neu gedeutet werden können. Oder wie Hartmut von Hentig (2001, S. 100) meint: „Alle Pädagogik lebt von dosierter Überforderung.“

*Erwachsene lernen um so eher,*

- *je sinnvoller und bedeutsamer ihnen die Lerninhalte erscheinen,*
- *je mehr sie ein Ziel vor Augen haben,*
- *je mehr sie gefordert, aber nicht überfordert werden,*
- *je lebensnäher ein Lernthema ist,*
- *je leichter die neuen Inhalte an bereits vorhandene Bewusstseins- und Vorstellungsinhalte anknüpfen,*
- *je ungezwungener und unbeobachteter sie in kleinen Gruppen miteinander sprechen können,*
- *je mehr ihr Selbstwertgefühl gestärkt und sie als wirklich Erwachsene ernst genommen werden,*
- *je mehr sie sich in der Institution wohl fühlen (Raum, Service, Geselligkeit, angstfreies Klima).*

## Lernen mit Erwachsenen

---

### Wie lernen Erwachsene erfolgreich?

Selbstbestimmtes Lernen geht davon aus, dass Erwachsene prinzipiell in der Lage sind, ihre Lernentscheidungen weitgehend mit zu beeinflussen und zu bestimmen. Selbstbestimmtes Lernen heißt daher, die Teilnehmer/innen sowohl inhaltlich als auch didaktisch mitbestimmen zu lassen, ohne dass man jedoch den Lernprozess und die Teilnehmer/innen „sich selbst überlässt“. Eine gewisse Lernanstrengung vom einzelnen ist nach wie vor erforderlich, um unsere komplexe Lebenswelt abbilden und in einem weiteren Schritt verstehen und verändern zu können. Dazu gehört: die Bildung von Begriffen, das Herstellen von Zusammenhängen, die reflexive Beobachtung von einzelnen Phänomenen, die systematische Ordnung von Wissensbeständen, die Differenzierung komplexer Strukturen.

## 5. Meine Rolle als Kursleiter/in

*„Me-ti sagte: Jeder Lehrer muss lernen, mit dem Lehren aufzuhören,  
wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst. Die wenigsten sind imstande,  
sich zu gegebener Zeit von der Wirklichkeit vertreten zu lassen.  
Die wenigsten wissen, wann sie mit dem Lehren fertig sind.  
Es ist freilich schwer, zuzusehen, wie der Schüler, nachdem man versucht hat,  
ihm die Fehler zu ersparen, die man selber begangen hat,  
nunmehr solche Fehler macht. So schlimm es ist, keinen Rat zu bekommen,  
so schlimm kann es sein, keinen geben zu dürfen.“  
(Bertolt Brecht)*

Grundprämisse in der Erwachsenenbildung ist, nicht zu belehren, sondern Lernen zu unterstützen und zu ermöglichen. Je mehr Verantwortung dem Lernenden für den Lernprozess übertragen wird, desto stärker ändert sich das traditionelle Selbstverständnis der Lehrenden. Verstand man früher unter „Lehre“ vor allem die persönliche Vermittlung von vorgegebenem Wissensstoff in frontalen Unterrichtssituationen („Erzeugungsdidaktik“), hat sich in jüngster Zeit die Rolle der Kursleiter/innen verändert: Sie sind weder Dozent/innen und Expert/innen im üblichen Sinne, sondern Lernbegleiter/innen, die Lernen ermöglichen, fördern, unterstützen, begleiten und beraten („Ermöglichungsdidaktik“).

Der Kursleiter/die Kursleiterin steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und Ansprüche. Dazu gehören die von außen vorgegebenen gesellschaftlichen Ansprüche und institutionellen Gegebenheiten ebenso wie die individuellen Erwartungen der Teilnehmer/innen sowie die eigenen Ziele und Erfahrungen des Lehrenden. In diesem „Dreieck“ vollzieht der Lehrende seine Bildungsarbeit und der Lernende eignet sich Wissen an und bildet Kompetenzen aus. Die damit verbundene Rolle des Lehrenden kann einmal stärker in Richtung Fachexperte gehen, wobei das Gewicht mehr bei der Informationsvermittlung liegt, in problemorientierten Kursen ist er mehr als Moderator tätig, der die Teilnehmer/innen anregt, eigene Lösungen zu finden.

Lehre gibt es nach wie vor. Die Möglichkeiten, mit denen heute gelehrt werden kann, sind jedoch zunehmend unbegrenzter. Sie reichen von traditionellen Formen wie Vortrag und Diskussion über diverse Formen von Gruppenarbeit, Teamteaching und kreativen Lernformen bis hin zu selbst organisierten Formen mittels neuer Medien. Die notwendige Offenheit und Flexibilität in der Lehrtätigkeit sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass jede/r Kursleiter/in über ein solides pädagogisches Grundwissen und ein didaktisch-methodisches Handwerkszeug verfügen sollte. Denn: Kein Jazzmusiker würde auf die Idee kommen zu improvisieren, wenn er nicht ganz sicher ist, dass er sein Instrument perfekt beherrscht.

*„Die Erwachsenenpädagog(inn)en stellen fachliches, didaktisches und methodisches Wissen zur Verfügung. Sie sollten aber ihren Vorsprung an Wissen und Erfahrung nicht zur Herrschaft über die gesamten Lerngeschehnisse (mein Seminar, meine Planung, mein Konzept, mein Vortrag, meine Impulse) benutzen und sie nicht zugunsten eigener Erfolgserlebnisse (meine Leistung, mein Erfolg) gegen die Lerngruppe ausspielen. ... Nur wenn seitens der Dozent(inn)en genügend Platz gelassen wird, können die lernenden Erwachsenen von Teilnehmer(inne)n (ein Teil ist nicht das Ganze) zu Veranstalter(inne)n ihrer eigenen Lernprozesse werden.“ (Meueller 1994, S. 15)*

Die Rolle des Lehrenden zu klären ist Bestandteil der ersten Kurseinheit. Gleichzeitig gehört Kritik und Selbstreflexion der Kursleiter/innen an ihrer eigenen Lehrrolle zu einer der wichtigsten Voraussetzung für teilnehmerorientiertes Lernen.

*Elke Gruber*

## **2. Der Unterricht**

- Erwachsenenbildung ist mehr als Unterricht im herkömmlichen Sinn!
- Die Planung ist der halbe Kurserfolg – Didaktische Überlegungen bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen
- Lernziele – der Schlüssel zum Kurserfolg?
- Aufbau einer Lehreinheit
- Wie gestalte ich Lernprozesse teilnehmerorientiert?



## 2. Der Unterricht

### 1. Erwachsenenbildung ist mehr als Unterricht im herkömmlichen Sinn!

Wenn wir Unterricht hören, denken wir sofort an Schule – dies prägt unsere Sicht von Unterricht bis heute: Die Lehrenden bestimmen, was und wie zu lernen ist, Bildung heißt Formung im Interesse anderer, Erziehung zielt auf die Einpassung in die vorhandene Ordnung ab. Etwas überspitzt formuliert – aber doch entspricht dies (leider noch immer!) der gängigen Praxis, die überall dort verbreitet scheint, wo es um institutionelles Lehren und Lernen geht – so auch öfter noch in der Erwachsenenbildung.

Vor unserem inneren Auge läuft die eigene Schulzeit ab mit Fächern, Lernstoff, Prüfungen, Stillsitzen, Hausarbeiten, Lehrervorträgen. Wir erinnern uns an Klassenzimmer, Tafel, Bänke und Mitschüler, manche von uns haben sogar noch den Geruch „ihrer“ Schule im Gedächtnis. Auch wenn sich Unterricht und Schule heute moderner und offener gestalten, problem- und schülerzentrierte Lernformen Einzug gehalten haben, steht doch die Vermittlung von Stoff nach wie vor im Mittelpunkt des Lerngeschehens. Es wird auf das Leben vorbereitet, weniger das Leben selbst zum Ausgangspunkt von Lernprozessen genommen.

Erwachsenenbildung entfaltet schon immer einen weiteren Horizont (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 47) – oder zumindest wird hier deutlicher, worum es bei Lernprozessen geht: im Mittelpunkt stehen Interessen und Probleme aus dem Lebenszusammenhang der Menschen, es geht um Anlässe, die für die Menschen wichtig und bedeutsam sind. Gelernt wird hauptsächlich, um das Leben in seinen verschiedenen Dimensionen zu bewältigen. Es geht also nicht vordergründig um ein Anhäufen von Wissen zum Selbstzweck oder um es einmal später parat zu haben, Wissen wird vielmehr generiert, um bestimmte konkrete Handlungen setzen, anstehende Probleme lösen und sich abzeichnende Herausforderungen meistern zu können.

*Wir haben es in der Erwachsenenbildung nicht mit einer schulisch orientierten Sicht von Unterricht zu tun, sondern es geht um Lernvermittlung für aktive, im Leben stehende Bürger/innen. Im Lehr-Lern-Prozess stehen sich nicht nur gleichberechtigte Individuen „auf Augenhöhe“ gegenüber, auch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden steht deutlicher im Kontext beruflicher Anforderungen und gesellschaftlicher Zusammenhänge als in der Schule. So gesehen geht die Lernvermittlung bei Erwachsenen weit über den klassischen Unterrichtsbegriff hinaus.*

Vielfach äußert sich der Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung schon in formalen Dingen wie der Lernorganisation und unterschiedlichen Begrifflichkeiten – so gibt es zumeist keinen 45-Minuten-Stundenrhythmus, keine schulische Sitzordnung und nicht den Begriff der Lehrer/in, dafür aber selbst organisierte Pausen, se-

minaristische Vermittlungsformen und Kursleiter/innen oder Trainer/innen. Nur ein bestimmter Teil der Erwachsenenbildung – vor allem im qualifizierenden Bereich – ist abschluss- oder zertifikatsorientiert. Viele Bereiche der Erwachsenenbildung kommen ohne klassische Prüfungen und Bewertungen aus – auch wenn die Zertifikatsorientierung auch hier zunimmt. Schule hingegen zieht einen Großteil seiner Legitimation aus Prüfungen und Abschlüssen, die letztendlich Lebens- und Berufschancen verteilen.

Organisierte Bildungsprozesse von Erwachsenen umfassen neben Unterricht verschiedene andere pädagogische Handlungsformen – wie die (Lern-)Beratung, die (Lern)Begleitung, die Orientierung, das soziale und kommunikative Lernen, die Selbsttätigkeit. Überhaupt besteht eines der wichtigsten Prinzipien von Lehr-Lern-Interaktionen in der Weiterbildung darin, die Selbsterschließungs- und -organisationsfähigkeit der Erwachsenen zu unterstützen. Vielfältige Formen des selbstbestimmten, offenen und selbstorganisierten Lernens im institutionellen und außerinstitutionellen Kontext (am Arbeitsplatz, auf Reisen, in Selbsthilfegruppen, in Parteien und Bürgerbewegungen, im Stadtteil) führen hier zum Erfolg. Allerdings werden sie aus meiner Sicht in der Erwachsenenbildung bisher noch zu wenig angewandt. Die Angst mancher Kursleiter/innen und Trainer/innen, dass ihnen das ganze Lerngeschehen entgleiten könnte und dass „zu wenig gelernt wird“ oder auch die Meinung, dass Erwachsene eigentlich „berieselt“ werden wollen, ist durchaus noch verbreitet.

Nichts desto trotz gelten natürlich allgemeinpädagogische Grundüberlegungen zum Unterrichten auch in der Erwachsenenbildung. Wichtig ist, dass diese immer mit Blick auf die Zielgruppe der erwachsenen Lernenden und deren spezifische Lernbedürfnisse auszurichten sind. In der Folge soll auf einige exemplarisch eingegangen werden.

## 2. Die Planung ist der halbe Kurserfolg – Didaktische Überlegungen bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen

*„Wenn wir durch bloße Erfahrung klug werden könnten,  
dann müssten die Pflastersteine einer Stadt weiser sein  
als die weisesten Stadtbewohner.“*

*(Bernhard Shaw)*

Gleich zu Beginn dieses Kapitels soll ein allgemein verbreitetes Missverständnis ausgeräumt werden: Didaktik lässt sich keinesfalls auf die neuesten Methoden und Techniken reduzieren, die der Kursleiter/die Kursleiterin bei Bedarf aus der erwachsenenpädagogischen Trickkiste zaubern kann – Didaktik ist mehr! Aus dem Griechischen (*didaskhein*) abgeleitet bedeutet Didaktik die Kunst, Lehr- und Lernprozesse – vermittelt über einen Inhalt – so miteinander zu verknüpfen, dass ein nachhaltiger Lernprozess möglich wird. Didaktisch zu handeln heißt pädagogisch professionell zu handeln – dazu müssen Fragen nach den angestrebten Lehr-/Lernzielen und dem zu vermittelnden In-

halt ebenso geklärt werden wie Überlegungen zu den Methoden, den einzusetzenden Techniken und Medien sowie dem Lernweg.

Ein Großteil der didaktischen Überlegungen und Entscheidungen spielt sich im Vorfeld des tatsächlichen Kursgeschehens ab, wir nennen diesen Prozess didaktisches Planungshandeln. Ein gut geplanter Kurs – sagen erfahrene Kursleiter/innen – ist der halbe Kurserfolg. Planung sollte jedoch nicht zur fixen Handlungsdirektive werden, sie sollte vielmehr einen Rahmen vorgeben, der auch mögliche Alternativen und Varianten in den Blick nimmt. Maßgeblich ist erst das konkrete Kursgeschehen: In der Interaktion mit den Teilnehmer/innen entscheidet sich letztendlich das tatsächliche Vorgehen. Eine gute Portion Flexibilität ist hier oft angebracht.

*„Es sei nicht bestritten, dass es den charismatischen begeisterungsfähigen Dozenten mit unverwechselbarer persönlicher Ausstrahlung in der Erwachsenenbildung gibt, der die Teilnehmer/innen fasziniert, obwohl (oder weil?) er gegen alle didaktischen Regeln verstößt. Solche Koryphäen haben möglicherweise das didaktische Know-how tatsächlich nicht nötig (wie andererseits das didaktische Wissen denjenigen wenig nützt, die für die Arbeit mit Lerngruppen ungeeignet sind). Doch die einen wie die anderen dürften in der Erwachsenenbildung Ausnahmen sein. Für die überwiegende Mehrheit gilt: didaktisches Wissen ist die Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität.“ (Siebert 2000, S. 3)*

Aber – fragen Kritiker/innen nicht ganz unberechtigt – wird durch die Planung nicht die Kreativität, die Spontanität oder gar das Selbstorganisationspotential der Teilnehmer/innen eingeschränkt? Schließen sich Erwachsenenbildung und Planung nicht eigentlich aus? Nimmt man den konstruktivistischen Lernbegriff ernst, wonach Lernergebnisse nicht linear erzeugt, sondern lediglich ermöglicht werden können, dann hat dies freilich Auswirkungen auf die Planung von Lernprozessen. Der Psychologe Klaus Holzkamp (1993, S. 385ff.) warnt in diesem Zusammenhang vor dem so genannten „Lehr-/Lern-Kurzschluss“: Lernen ist relativ und nicht über das Lehren allein zu steuern. Teilnehmer/innen lernen nicht unbedingt das, was gelehrt wird, trotzdem ist das Lernen nicht wirkungslos. Planung wird unter diesen Prämissen nun keinesfalls obsolet – wie man schließen könnte, sie wandelt sich aber in ihrer Zielsetzung: es wird weniger die einzelne Instruktion – wie komme ich von A nach B – als vielmehr der Lehr-/Lernprozess in seiner Gesamtheit in den Blick genommen.

Die neuere Erwachsenenbildungsforschung benennt dies als Lernkultur, die geplant und gemeinsam gestaltet werden muss. Zu dieser Lernkultur gehören Lernziele und -inhalte ebenso wie das Wissen über die Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmer/innen, die notwendigen Rahmenbedingungen (wie das beabsichtigte Zeitarrangement, der Ort, an dem das Lernen stattfinden soll, mögliche Unterlagen) und die Lernwege, die ein nachhaltiges Lernen ermöglichen sollen. Gerade was die Rahmenbedingungen betrifft, werden im Vorfeld oft ungemein wichtige Entscheidungen getroffen (zum

## Der Unterricht

---

Die Planung ist der halbe Kurserfolg

Beispiel Raumgröße, Seminarort, Ausstattung mit technischen Hilfsmitteln), die später schwer revidierbar sind.

Großteils handelt es sich bei der Planung um Vorannahmen. Als Kursleiter/in können Sie in diesem Stadium zumeist nur auf begrenzte Informationen zurückgreifen (zum Beispiel was das Vorwissen, die Motivationen und Interessen der Teilnehmer/innen betrifft), sie müssen sich viel mehr aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres pädagogischen Wissens ihr eigenes Urteil bilden. Wichtig ist, eine Balance zu halten zwischen Planung und Offenheit. In der konkreten Lernsituation kann dann flexibel auf die tatsächlichen Bedürfnisse eingegangen werden.

*Folgende Fragen stellen sich in der Planungsphase:*

- 1. Wer sind meine Teilnehmer/innen?*
- 2. Welche Lehrziele verfolge ich? Wie kann ich diese mit den Lernzielen der Teilnehmer/innen in Einklang bringen?*
- 3. Welche Inhalte sollen behandelt werden? Welche Themen eignen sich? Wie ist der Stoff zu reduzieren und zu gliedern? (Beachte: Habe Mut zur Lücke! Arbeite exemplarisch!)*
- 4. Mit welchen Methoden und Arbeitsweisen können die Inhalte erschlossen werden? Entsprechen diese den Teilnehmer/innen und dem Thema? Gibt es Phasen der Reflexion und Kommunikation sowie der selbstorganisierten Erschließung?*
- 5. Welche Rollen übernehmen der Lehrende und die Lernenden?*
- 6. Welche Maßnahmen der Qualitätssicherung sind eingebaut? Wie wird der Kurs evaluiert? Welche Maßnahmen der Erfolgskontrolle für die Teilnehmenden sind vorgesehen?*
- 7. Wo ist Platz für Reflexion und mögliche Umorientierungen?*
- 8. Wie sichere ich Transparenz?*

Aus dem bisher gesagten lässt sich folgende didaktische Struktur für Lehr-/Lernprozesse ableiten:

**LEHRZIELE**

Umfassen die Überlegungen, welche Fähigkeiten, Kenntnisse, welches Verhalten und welche Haltungen der Lernende am Ende der Veranstaltung haben soll. Sie sollten mit den Lernzielen der einzelnen Teilnehmer/innen abgeglichen werden.

**EINGANGSGEGEBENHEITEN**  
**Lehrender / Lernender /**  
**Rahmenbedingungen**

Beinhalten u. a. die Vorkenntnisse, Einstellungen und Motive der Lernenden, die Rahmenbedingungen der Veranstaltung/des Kurses sowie Reflexionen zum eigenen Lehrverhalten.

**DURCHFÜHRUNG**  
**Themen / Methoden / Medien**

Bezieht sich auf den tatsächlichen Ablauf der Veranstaltung/des Kurses; kann überwiegend auf Wissensvermittlung oder mehr auf Gruppenprozesse angelegt sein, eines geht aber nicht ohne das andere.

**LERNKONTROLLE**  
**Prüfung / Rückmeldung**

Ergebnisse des Lehrens und Lernens werden überprüft; dient dazu, um ein Zeugnis über die Lernleistung ausstellen zu können und um eine Rückmeldung für die Lernenden und den/die Lehrende zu erhalten.

**EVALUATION**

Versucht die Bewertung aller an Unterrichtsplanung und -geschehen beteiligter Faktoren.

### 3. Lernziele – der Schlüssel zum Kurserfolg?

*„Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“  
(R. Mager)*

„Lernzielformulierungen scheinen vor allem für qualifizierende, prüfungsorientierte Lehrgänge erforderlich zu sein. Ansonsten scheint Lernzielorientierung eher ein Gegensatz zu Teilnehmer- oder Erfahrungsorientierung zu sein. Dieser Eindruck besteht zu Unrecht, wie ich meine.“ Diesem Befund von Horst Siebert (2000, S. 126) ist beizupflichten. Lernziele nehmen bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen eine Schlüsselstellung ein. Bevor man einen Kurs entwickelt oder auswählt und sich für bestimmte Inhalte, Medien und Methoden entscheidet, ist es unumgänglich, die angestrebten Ziele zu reflektieren. Auch dafür, um nach einer Lehrsequenz eine sinnvolle Lernkontrolle oder Evaluation durchführen zu können, müssen die angestrebten Ziele für Lehrende wie auch für die Teilnehmer/innen vor Beginn des Kurses explizit festgelegt werden.

*Streng genommen handelt es sich bei den meisten Lernzielen um vorab geplante Lehrziele der Einrichtung, die den Kurs anbietet – auch die Kursleiter/innen wissen zumeist zum Zeitpunkt ihrer Planung und Ausschreibung noch nicht, was die Teilnehmer/innen konkret lernen wollen. Erst im Kurs kommt es zur Abgleichung von Lehr- und Lernzielen. Als erfolgreich kann ein Kurs dann angesehen werden, wenn es gelingt, hier eine möglichst große Kongruenz herzustellen.*

Auch ein Kurs, in dem es keine klar umschriebenen Ziele gibt, verläuft nach Zielvorstellungen – allerdings umso unsystematischer und ungeplanter verlaufen dann die Lernbemühungen. Durch offen gelegte Lernziele ist auch eine Erhöhung der Lernmotivation und – bei abschlussorientierten Kursen – die Verringerung eventueller Prüfungsängste der Teilnehmer/innen zu erwarten. Lernziele legen ein angestrebtes Ergebnis von Lehr-/Lernprozessen fest, sie sollen helfen, den Unterricht zu strukturieren; sie sollen ihn jedoch weder starr festlegen, noch sollen sie sinnvolle Abweichungen verunmöglichen – im Gegenteil: Wird ein Ziel zum unüberwindlichen Hindernis oder führt gar in eine Sackgasse, dann gilt es innezuhalten, ein neues Ziel zu finden, den Weg zu planen und sich erneut auf die Reise zu begeben.

Im Laufe der Curriculumdiskussion der letzten fünfzig Jahre haben sich unterschiedliche Lernzielbestimmungen herausgebildet. Nachfolgend soll die Systematik von Bloom (In: Siebert 2004, S. 41f.), einem Pionier der Curriculumforschung, vorgestellt werden:

#### Kognitive Lernziele

- Faktenwissen (Begriffe, Daten, ...),
- Methodenwissen (to know how),
- Verständnis (es ist ein Unterschied, ob ein Begriff definiert werden kann oder ob er verstanden wurde, d.h. mit Bedeutung/Sinn versehen wird),
- Transfer (die Fähigkeit, allgemeine Begriffe/Gesetze/Theorien auf konkrete Fälle/Praxis zu übertragen),
- Analyse (die Fähigkeit, komplexe Texte/Situationen/Aufgaben/Theorien in einzelne Faktoren/Dimensionen zu zerlegen),
- Synthese (die Fähigkeit, unterschiedliches Wissen, verschiedene Perspektiven zur Lösung von Aufgaben und zur Meinungsbildung miteinander zu verbinden),
- Wertesystem (die Fähigkeit, Werte und Ziele der persönlichen Lebensführung und der gesellschaftlichen Entwicklung zu begründen).

#### Emotional-motivationale Ziele

- Aufmerksamkeit (die Bereitschaft, etwas wahrzunehmen),
- Interesse (die Bereitschaft, sich längerfristig für ein Thema/ein Ziel zu interessieren),
- Engagement (die Bereitschaft, auch Nachteile für die eigene Überzeugung in Kauf zu nehmen),
- Wertgefühl (die Identifikation mit einer Zielsetzung, Glaubenssätze, Handlungsorientierungen).

#### Handlungskompetenzen

- Skills (Beherrschung von Techniken, Routinen),
- Qualifikationen (Fähigkeit, alltagspraktische und berufliche Aufgaben zu lösen),
- Schlüsselqualifikationen (polyvalente, d.h. vielseitig verwendbare Fähigkeiten, Wissen zu erwerben und zu interpretieren),
- Kompetenzen (lebensgeschichtlich erworbene personale, soziale, methodische Bewältigungsstrategien („cooping“), Handlungsautonomie).

#### 4. Aufbau einer Lehreinheit

<b>Phase</b>	<b>Ziel/ Inhalt</b>	<b>Methode</b>	<b>Zeit</b>
<b>Eröffnung; Begrüßung</b>	ein angenehmes Lernklima schaffen; Auslösen positiver reziproker Affekte	Witz; freundliche Nachricht; persönliches Erlebnis	2' – 3'
<b>Einstieg</b>	Thema und Vorgangsweise der Lehreinheit vorstellen	Bericht; Information; Nachfrage	3'
	zur Mitarbeit motivieren	aktuelles Beispiel; Problem; Frage; Falldarstellung; Brainstorming; Wiederholung der letzten Lehreinheit	5'
<b>Phase der Information; Erarbeitung von Wissen</b>	Darbietung oder Erarbeitung von Lehrinhalten	Vortrag; Gruppenarbeit; Einzel- oder Partnerarbeit; Film; Diskussion; schriftlicher Text	15' – 20'
<b>Bearbeitung der neuen Inhalte</b>	Besprechen des Gelernten; Lernerfahrung machen	Kontrollfragen; Widersprüche suchen; Kontroversaussagen bieten; Rollenspiel; Gruppendiskussion	5' – 10'
<b>Übertragung; Übung</b>	Praxisbezug; Beziehung des Gelernten zur Realsituation	Erfahrungsbericht; Fallstudien; Übungsaufgaben	5' – 10'
<b>Evaluation</b>	Rückmeldung der TeilnehmerInnen über die Lehreinheit	gemeinsame Analyse; Fragebogen; Blitzlicht	5'

## 5. Wie gestalte ich Lernprozesse teilnehmerorientiert?

*„Man soll nicht mehr lernen, als man unbedingt gegen das Leben braucht.“  
(Karl Kraus)*

*Bedenken Sie, dass jede/r Teilnehmer/in durch seine/ihre Lernerfahrungen vorgeprägt ist:*

- Wer autoritär unterrichtet wurde, dem ist kommunikatives Lernen zunächst fremd.*
- Wer frontale Vorträge gewohnt war, tut sich zunächst schwer im gelockerten Gruppenklima.*
- Wer Lehren als reine Wissensvermittlung erfahren hat, wem also etwas „geboten“ wurde, sträubt sich zunächst gegenüber kooperativem Lernen oder Lernen durch Selbsttun.*
- Wer Lehren als Dozieren verstanden hat, hat Schwierigkeiten zu verstehen, dass Lehren heißt, anderen das Lernen zu ermöglichen.*

Ein Kurs hat Anfang und Ende. Das klingt banal, beide Situationen gehören jedoch zu den wichtigsten Teilen der pädagogischen Arbeit. Gleich zu Beginn werden die wesentlichsten Elemente des Zusammenseins konstituiert. Es ist hilfreich, diese zu Beginn des Kurses anzusprechen. Zeigen Sie den institutionellen und zeitlichen Rahmen (Pausen, Kaffee etc.) auf, sprechen Sie über die Umgangsformen im Kurs und legen Sie die Grundregeln für das gemeinsame Lernen fest. Machen Sie sich untereinander bekannt, klären Sie die Erwartungen und Interessen Ihrer Teilnehmer/innen ab und sprechen Sie über Ihre Ziele für den Kurs.

Gestaltungspädagogische Grundsätze gehen davon aus, dass, wer bewusst einen Anfang setzt, dies auch mit dem Ende tun sollte. Schlussituationen dienen der Evaluation und Reflexion ebenso wie dem Ausklingen des Kursgeschehens in lockerer und angenehmer Atmosphäre. In abschlussorientierten Kursen finden in der Schlussphase zumeist die Prüfungen statt. Danach sollte es immer noch einen aufgelockerten Ausklang geben. „Schlussmachen“ heißt auch Abschied nehmen, sich erinnern und möglicherweise Perspektiven für eine Weiterarbeit zu entwickeln.

Wer Lernprozesse teilnehmerorientiert gestalten möchte, sollte über ein vielfältiges Methodenrepertoire verfügen – wie Kursreferate, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Brainstorming, Moderationstechniken, Diskussion, Einzelarbeit, Rollenspiel, Einsatz von Arbeitsblättern, von Selbststudienmaterial, von neuen Medien. Durch Methodenwechsel kann der Lernprozess dynamisiert und durch Visualisierung gerade bei Erwachsenen optisch unterstützt und somit verstärkt werden. Da jede/r Teilnehmer/in über eine jeweils eigene Lernstrategie verfügt, sollten unterschiedliche Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Sie können dann bei Bedarf eingesetzt werden. Gerade älteren Erwachsenen ist es wichtig, dass sie gewisse Strukturen haben. Diese können in Grundzügen vorgegeben werden, sollten aber dann weiter gemeinsam erarbeitet und bei Bedarf verändert werden können.

## Der Unterricht

---

Wie gestalte ich Lernprozesse teilnehmerorientiert?

„Lernen verläuft in der Regel prozesshaft: Das neue Wissen, die neuen Wert-/Einstellungs- und Verhaltensrepertoires werden allmählich Schritt für Schritt angeeignet, es wird selten in einem Zug gelernt. Daher sind verschiedene Anläufe und Wiederholungen angebracht ... Ein Beispiel:

Ich höre etwas Neues und ahne ungefähr, worum es geht.

Ich lese etwas Ergänzendes darüber und sehe schon klarer.

Ich diskutiere mit anderen darüber, es bleiben nur noch wenige unklare Punkte.

Ich konstruiere zeichnerisch ein Erklärungsmodell, das ich den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erläutere. Dabei wird mir der Sachverhalt endgültig klar.

Ich realisiere ein Rollenspiel und übe dabei den Sachverhalt praktisch ein. Nun kann ich bereits ansatzweise richtig handeln.“

(Döring 1992, S. 37ff.)

*„Lehrende haben nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln – das leisten vielfach apersonale Medien besser; Lehrende haben vor allem die Aufgabe, Zugänge zu Wissen zu eröffnen, die Lehrenden beim Aufbau von relevanten Wissensschemata zu unterstützen und ihnen die Auswahl und Bewertung von Informationen zu erleichtern.“*  
(Siebert 2000, S. 268)

**Beurteilungsraster für das didaktische Handeln**

	1	2	3	4
<b>Zugang zu Inhalten Ermöglichen</b>				
(1) Transparenz dessen, was „kommt“ herstellen				
(2) Wo möglich und sinnvoll mit Schülermethoden „rangehen				
(3) Lehrplangemäßheit mit Aktualität und Lebensnähe verbinden				
(4) In faßliche Teile untergliedern (helfen)				
(5) Mit bereits Vorhandenem (Gelerntem, Erfahrenem usw.) verknüpfen				
<b>Soziales Lernen Fördern</b>				
(6) Arbeitsaufträge bearbeiten lassen				
(7) Geschäftsordnung der Gruppenarbeit klären				
(8) Hilfe geben, ohne zu dominieren				
(9) Störungen Vorrang geben				
(10) Den Prozess der Auftragsbearbeitung besprechen (reflektieren)				
<b>Methodenkompetenz Stärken</b>				
(11) Zur Selbsterschließung Raum geben				
(12) Selbsterschließungsmethoden üben (lassen)				
(13) Zur Dokumentation des Erarbeiteten (offen gestaltbare Medien) anhalten				

**Hinweis:**  
 Bei der Beurteilung bitte von folgender Definition der Skalenwerte ausgehen:

- 1 bedeutet: „Merkmal ist nicht positiv ausgeprägt“
- 2 bedeutet: „Merkmal ist in Ansätzen positiv ausgeprägt“
- 3 bedeutet: „Merkmal ist positiv ausgeprägt“
- 4 bedeutet: „Merkmal ist stark positiv ausgeprägt“

**Abbildung 8:** Beurteilungsraster für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung (Arnold/ Schübler 1998, S. 217)



*Elke Gruber*

### **3. Lehr- und Lernformen**



### 3. Lehr- und Lernformen

Unser heutiges Wort „Methode“ geht auf das Griechische „methodos“ zurück, das so viel wie „Weg“ bedeutet. Es zählt zu den Aufgaben der Kursleiter/innen, Methoden gezielt und sinnvoll einzusetzen. Nicht die Masse oder Modernität macht es, sondern der gezielte Einsatz. Methoden sind auch keine „Zaubertechniken“ (Meueler 1994, S. 13) mit Erfolgsgarantie, sie können als Wege sinnvoll – falsch gewählt und eingesetzt – aber auch in eine Sackgasse führen oder ihr Ziel verfehlen. Prinzipiell gilt für den Methoden- und Medieneinsatz: Nicht so viel wie möglich, sondern so viel wie notwendig! Keinesfalls sollte der Eindruck entstehen, dass der Methoden- oder Medieneinsatz den Inhalt dominiert. Durch Methoden und Medien soll das Lernen, die Wissensaneignung und die Interaktion unterstützt werden, sie sind keinesfalls Selbstzweck.

Nicht jede Methode eignet sich für jeden Teil des Lernprozesses. Es kommt immer darauf an, welches Ziel verfolgt wird. Lernziele und Methodeneinsatz stehen in einem Verhältnis. Ein Beispiel dazu: Will ich bestimmte praktische Handlungskompetenzen ausbilden, ist ein Vortrag die denkbar schlechteste Methode. Vielmehr führen hier aktivierende, selbsterschließende Methoden sowie praktische Übungen zum Ziel. (Was nicht heißt, dass ein kurzer Impulsvortrag hier nicht sinnvoll ist, darin darf sich der Lernvorgang jedoch nicht erschöpfen.) Und auch nicht jede Methode führt bei jedem Teilnehmerkreis zum gewünschten Erfolg. Was bei einer Gruppe „ankommt“, kann von der anderen abgelehnt werden. Teilnehmerorientierte Bildungsarbeit zeichnet sich auch dadurch aus, dass die Auswahl der Methoden und Lernwege vom Kursleiter/der Kursleiterin begründet wird – und bei Ablehnung auch ein neuer Weg geplant und besprochen werden kann.

Grundsätzlich unterscheidet man in der Didaktik zwischen Methoden zur Erleichterung von Anfang und Einstieg, darbietenden Methoden, stofferschließenden Methoden, kommunikativen Methoden, gestalterisch und spielerisch akzentuierten Methoden, Methoden zur Ergebnissicherung und -vermittlung, Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang sowie Methoden zur Auswertung und Nacharbeit.

### Auswahl empfehlenswerter Literatur

Lenz, Werner: Lernen ist nicht genug! Arbeit-Bildung-Eigen-Sinn (mit Beiträgen von Elke Gruber), 255 Seiten, Innsbruck Wien 2000.

Es handelt sich um die Sammlung verschiedener Aufsätze, die sich mit Grundfragen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in unserer Zeit beschäftigt. Kommentiert und diskutiert werden vor allem die Folgen der Modernisierungsprozesse.

Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder, 167 Seiten, Neuwied Kriftel 2000.

Praxisorientierte Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das Buch vermittelt in übersichtlicher Form einen Überblick über das Grundwissen in diesem Bildungsbereich.

Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 333 Seiten, Neuwied, Kriftel 2000.

In diesem Buch wird eine gründliche, praxisbezogene Bilanz aus didaktischen Forschungen und Erfahrungen von der Curriculumtheorie bis zur Postmoderne gezogen. Es wird auf Patentrezepte verzichtet, aber es werden Orientierungshilfen (zum Beispiel zur Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung) gegeben sowie bildungspraktische Modelle vorgestellt (zum Beispiel Sokratisches Gespräch, Zukunftswerkstätten).

Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld 2004.

Der Methodenleitfaden vermittelt einen umfassenden Überblick über das vielseitige methodische Handwerkszeug in der Erwachsenenbildung. Er gibt Kursleiter/innen nicht nur Orientierung, sondern eine Vielzahl an Anregungen und Impulsen für die Gestaltung ihrer Arbeit.

Für didaktisch-methodische Fragestellungen werden vor allem die vom Beltz-Verlag in den letzten Jahren herausgegebenen Bücher der Reihe: Beltz-Weiterbildung empfohlen. In Form von Arbeits- und Handbüchern geben sie praxisorientierte Anleitungen für die Gestaltung von diversen Lernprozessen in der Erwachsenenbildung. Zu erwähnen sind u.a.:

Ballstaedt, Steffen-Peter: Lerntexte und Teilnehmerunterlagen, 104 Seiten

Geißler, Karlheinz A.: Anfangssituationen, 180 Seiten

Geißler, Karlheinz A.: Schlußsituationen, 156 Seiten

Hartmann, Martin/Funk, Rüdiger/Nietmann, Horst: Präsentieren, 189 Seiten

Knoll, Jörg: Kurs- und Seminarmethoden, 203 Seiten

Langner-Geißler, Traude/Lipp, Ulrich: Pinwand, Flipchart und Tafel, 96 Seiten

Wallenwein, Gudrun F.: Spiele: Der Punkt auf dem i., 252 Seiten

Will, Hermann: Mini Handbuch Vortrag und Präsentation, 68 Seiten

Im Skriptum verwendete Literatur:

Arnold, Rolf: Zugänge zur Erwachsenenpädagogik – eine Textsammlung. Schriftenreihe: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft Nr. 17. Kaiserslautern o.J.

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003.

Döring, Klaus W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim 1992.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München 1999.

Gruber, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck-Wien-München 2001.

Hentig, Hartmut v.: Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen. München-Wien 2001.

Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.-New York 1993.

Meueler, Erhard: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. Heidelberg (hiba-Weiterbildung Band 10/22) Mai 1994.

Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied Kriftel 2000.

Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld 2004.

