



STUDIENBRIEF EB 0530

Methoden in der Erwachsenenbildung

Autor:

Dr. Markus Höffer-Mehlmer

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 2009 (1. Auflage)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Glossar	IV
Kurzinfo zum Autor	X
Literaturverzeichnis	XI
1 Lernziele und Aufbau des Studienbriefs	1
2 Methoden: Begriff und Varianten	3
2.1 Großformen	6
2.2 Handlungssituationen, Handlungsmuster	9
2.3 Sozialformen	17
2.4 Verlaufsformen	19
2.5 Zusammenfassung und Ausblick	19
3 Lernen organisieren – Grundsatzfragen	21
3.1 Lernen und Lernstrategien	21
3.2 Lernen und Lernstile	27
3.3 Lernen und Emotionen	35
3.4 Zusammenfassung und Ausblick	42
4 Methodenforschung	44
4.1 Historische Entwicklung	44
4.2 Verbreitung von Veranstaltungsformen und Methoden	47
4.3 Effizienzforschung	52
4.4 Zusammenfassung	55

5	Technologische Grundsatzfragen	57
5.1	Von der Planung zur Durchführung und wieder zur Planung	58
5.2	Methodische Großformen als Rahmen für methodisches Handeln	62
5.3	Räumliche Bedingungen	66
5.4	Methodisches Handeln im Verlauf	70
5.5	Zusammenfassung und Ausblick	75
6	Technologische Fragen methodischen Handelns	76
6.1	Vortragen	76
6.2	Gruppenarbeit organisieren	89
6.3	Moderieren	95
6.4	Beraten	100
6.5	Spielerische Methoden	103
6.6	Zusammenfassung und Ausblick	105
	Musterlösungen zu den Übungsaufgaben	107
	Stichwortverzeichnis	115

Anmerkung:

Dem deutschen Sprachgebrauch folgend und wegen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Studienbrief in der Regel von „Weiterbildner“, „Bildungsmanager“, „Teilnehmer“ etc. gesprochen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Goethe auf Studienreise in Italien	8
Abb. 2: Mimik, Zusammenziehen der Augenbrauen	10
Abb. 3: Neugeborenes Makakenjunges imitiert herausgestreckte Zunge	12
Abb. 4: Schulwandbild Bergbau	15
Abb. 5: Wahrnehmung: Wie Vögel die Welt sehen (Cartoon: Gary Larson)	16
Abb. 6: Lernarten-Taxonomie nach Gagné	23
Abb. 7: Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung 2007	28
Abb. 8: Flow zwischen Unter- und Überforderung	31
Abb. 9: Kolbs Lernstilmodell	32
Abb. 10: Struktur für Niveaustufen im Deutschen Qualifikationsrahmen	34
Abb. 11: Schaubild aus einer dt. Ausgabe von Darwins „Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren“	35
Abb. 12: Geordnete Gefühle	36
Abb. 13: Lernformen	49
Abb. 14: Veranstaltungsformen	50
Abb. 15: Unterrichtsstunden nach Veranstaltungsarten	51
Abb. 16: Der Nürnberger Trichter auf einer Postkarte um 1940	53
Abb. 17: Abraham Bosse (1604–1676): Der Schulmeister, Kupferstich	67
Abb. 18: Der menschliche Vokaltrakt	80
Abb. 19: Bezugsdimensionen der Verständlichkeitsforschung	84
Abb. 20: Der Ringelmann-Effekt	89
Abb. 21: Brainstorming	91
Abb. 22: Open-Space-Situation	98
Abb. 23: Instruktionposter zum World Café	99

Glossar

Akkommodation s. Assimilation.

Assimilation

Während man in der Biologie hierunter die Umwandlung von energiearmen Stoffen in kompliziertere energiereiche Verbindungen mithilfe von Sonnenlicht und Chlorophyll versteht, wird in der Psychologie mit diesem Begriff im Allgemeinen die Aufnahme von Umgebungsaspekten bezeichnet. Der Begriff der Assimilation spielt u. a. im Gleichgewichtsmodell Piagets eine wichtige Rolle, wonach Wahrnehmung durch entwickelte bzw. erworbene Muster strukturiert und geformt wird. In umgekehrter Richtung bezeichnet man die Veränderung der Muster und ihre Anpassung an veränderte äußere Gegebenheiten als *Akkommodation*.

Behaviorismus

Seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts entstandene psychologische Richtung, die sich auf die Untersuchung beobacht- und messbaren Verhaltens (Behavior) beschränkt.

Berichtssystem Weiterbildung

Seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in dreijährigem Turnus durchgeführte repräsentative Weiterbildungsbefragung der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (19 bis 64 Jahre). Das BSW wurde 2007 erstmals mit dem europäischen Adult Education Survey (AES) verbunden und dem dort verwendeten Erhebungsraster entsprechend umgestaltet.

Einzelarbeit

Einzelarbeit ist eine von vier Sozialformen. Bei ihr beschäftigen sich die einzelnen Lerner mit Lern- bzw. Übungsaufgaben.

Emotionale Intelligenz

Von Daniel Goleman (GOLEMAN 1996) populär gemachte Bezeichnung für Gefühlskompetenz als Verbindung von Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Begeisterungs- bzw. Selbstmotivierungsfähigkeit, angemessenem Umgang mit eigenen Ressourcen, sozialen Kompetenzen und empathischem Verstehen der Emotionen anderer.

Gedächtnis, deklaratives

Der deklarative (auch: explizite) Gedächtnisbereich enthält Inhalte, die bewusst sind und sprachlich mitgeteilt werden können. Zu diesem Bereich gehören das Wissen- und Faktengedächtnis, das Episodengedächtnis und das Vertrautheitsgedächtnis (s. auch *Gedächtnis, prozedurales*).

Gedächtnis, prozedurales

Im prozeduralen (auch: nicht deklarativen oder impliziten) Gedächtnis sind diejenigen Erfahrungen abgelegt, die nicht oder nur eingeschränkt bewusst sind und sprachlich berichtet werden können. Zum prozeduralen Gedächtnis gehören körperliche und geistige Fertigkeiten, Gewohnheiten und diejenigen Erfahrungen, die durch Konditionierung, unterschwellige Prägung etc. eingeprägt worden sind (s. auch *Gedächtnis, deklaratives*).

Gesamtgruppenunterricht

Gesamtgruppenunterricht ist eine von vier Sozialformen. Bei ihm steht ein Lehrender einer Gesamtgruppe von Lernenden gegenüber. In der Schule, auf die der Begriff ursprünglich gemünzt war, ist der Klassenunterricht oder Frontalunterricht die typische Ausprägung dieser Sozialform. In der Erwachsenenbildung sind es Vortragsveranstaltungen und vergleichbare Arrangements.

Großform

Großformen sind Grundtypen organisierten Lernens und Lehrens, „mehr oder weniger fest verankerte typische Lehr-/Lernwege mit unterschiedlichen Zielsetzungen und erkennbaren methodischen Gestaltungselementen“ (MEYER 1994a, S. 143), beispielsweise Lehrgang, Training oder Vortragsveranstaltung. Sie sind historisch gewachsen und institutionell und in der Regel auch im Alltagsbewusstsein von Lehrenden und Lernenden verankert.

Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist eine von vier Sozialformen. Bei ihr wird eine größere Gruppe (Schulklasse, Seminargruppe etc.) in kleinere Einheiten aufgeteilt, die entweder alle die gleichen Aufgaben oder unterschiedliche, oft auch sich ergänzende Aufgaben bearbeiten.

Handeln, soziales

Als soziales Handeln wird alles Handeln bezeichnet, das seinem Sinn nach auf andere Menschen bezogen ist. Soziales Handeln folgt meist gewissen Mustern, die beispielsweise durch Normen oder Rollen vorgegeben sind. Dadurch wird grundsätzlich gewährleistet, dass Handlungen komplementär zu anderen Handlungen entwickelt werden.

Handlungssituation

Handlungssituation ist ein Methodenbegriff, mit dem die Bestandteile der Interaktion in Lehr-Lern-Situationen bezeichnet werden, die als „bewußt gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten“ (MEYER 1994a, S. 116) betrachtet werden.

Kontrolldilemmata

In der Kognitionsforschung dient der Begriff Kontrolldilemmata dazu, verschiedene Entscheidungen, die es bei Handlungen zu treffen gilt, typologisch zu unterscheiden. Beispiele für solche Dilemmata sind das Invarianz-Varianz-Dilemma, also die Entscheidung darüber, ob man bei einem bewährten Vorgehen bleibt oder nicht, oder das Antizipations-Bedürfnis-Dilemma, das zur Abwägung zwischen unmittelbaren Bedürfnissen und Impulsen auf der einen und langfristigen Zielen auf der anderen Seite veranlasst.

Lehrgang/Kurs

Der Lehrgang oder Kurs ist eine Großform, bei der die Lernenden systematisch in einen Wissens- bzw. Kompetenzbereich eingeführt werden. Er ist in der Regel stufenförmig aufgebaut und meist an der Vermittlung von deklarativem, also sprachlich gebundenem Wissen in Verbindung mit motorischen Fertigkeiten orientiert.

Lernarten

Lernen wird je nach Verhaltensmodus als Wahrnehmungslernen sowie motorisches, verbales, kognitives oder soziales Lernen bezeichnet. Viele Lernprozesse finden als Verknüpfung verschiedener Lernarten statt.

Lernen

Unter Lernen wird in der Regel ein Prozess verstanden, der zu relativ dauerhaften Veränderungen im Verhalten bzw. der Verhaltensbereitschaft eines Lebewesens führt und der auf Erfahrung, also nicht auf bloße Reifungs- oder Alterungsprozesse, zurückgeht.

Lernen als Informationsverarbeitung

Modellvorstellung, in der Lernvorgänge analog zur Informationsverarbeitung mittels Computer betrachtet werden. Dabei werden u. a. Arbeitsspeicher, die nur während der Stromzufuhr Informationen speichern können, von anderen Speichern (Langzeitgedächtnis) unterschieden.

Lernen, implizites

„Implizites Lernen wird im allgemeinen definiert als nicht-intentionales, nicht-bewußtes, und nicht verbalisierbares Lernen, das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht. Klassische Beispiele für solche nicht formalisierbaren und nicht verbal explizit zu machenden Lernprozesse sind das kindliche Lernen der Muttersprache und das Erlernen von Musikstilen. Dieses implizite Lernen führt aber meist zu erfolgreichem Handeln und praktischer Handlungskompetenz“ (DOHMEN 2001, S. 34).

Lernen, informelles

Glossar

In Abgrenzung zu organisiertem (formellem) Lernen einerseits und zum inzidentellen/beiläufigen Lernen andererseits wird unter informellem Lernen ein vom Lerner selbst und ohne Weiterbildungsteilnahme organisiertes Lernen verstanden.

Lernen, intentionales

Unter intentionalem Lernen werden im Unterschied zu implizitem oder beiläufigem Lernen (s. auch *Lernen, implizites*) diejenigen Lernprozesse verstanden, die bewusst und gewollt durchgeführt werden.

Lernstrategien

Mit Lernstrategien werden Vorgehensweisen und Voraussetzungen beim Lernen bezeichnet. In der Regel wird zwischen kognitiven Strategien, bei denen es um das Erlernen von Zusammenhängen, das übende Wiederholen oder um Mnemotechniken wie Eselsbrücken geht, metakognitiven Strategien, also der Planung, Überwachung und Auswertung von Lernvorgängen durch den Lernenden selbst, und Ressourcen unterschieden, die wiederum in interne Ressourcen (Lernbereitschaft, Fähigkeit, Lernanstrengungen aufrechtzuerhalten usw.) und externe Ressourcen (Lernort, Lernhelfer etc.) unterteilt werden.

Outdoor-Training

Outdoor-Training ist eine Großform, die außerhalb geschlossener Räume, meist auch außerhalb von Ortschaften etc., also „in der Natur“, stattfindet und mit der in der Auseinandersetzung mit natürlichen Bedingungen und Herausforderungen vor allem soziale bzw. persönlichkeitsbezogene Ziele erreicht werden sollen.

Partnerarbeit

Partnerarbeit ist eine von vier Sozialformen. Bei ihr arbeiten zwei Lerner zusammen. Wie bei der Gruppen- und der Einzelarbeit wird davon ausgegangen, dass diese Arbeit im Zusammenhang der Gesamtgruppe (der Schulklasse, der Seminargruppe) stattfindet.

Proxemik

Raumverhalten als Teil der nonverbalen Kommunikation zwischen Individuen, die durch Abstand zueinander signalisiert wird. In Teilen kulturell geprägt, wie etwa am Beispiel von Distanzzonen gut untersucht ist.

Reformpädagogik

Zusammenfassende Bezeichnung für ab Anfang des 20. Jahrhunderts sich entwickelnde praktische und theoretische Reformbestrebungen in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems und unterschiedlichen Industrieländern. Von Vertretern der Reformpädagogik wurde häufig eine stärkere Orientierung organisierter Bil-

dung (vor allem, aber nicht nur in der Schule) an der Erfahrungswelt und den Handlungsnotwendigkeiten der Lernenden gefordert.

Ringelmann-Effekt

Nach dem französischen Agraringenieur Maximilian Ringelmann benannter leistungsmindernder Effekt von Gruppen.

Ringelmann verglich die Leistung von einzelnen Menschen beim Tauziehen mit der Leistung der gleichen Menschen, wenn sie gemeinsam in einer Gruppe Tau zogen. Er stellte fest, dass die Gesamtleistung geringer war als die addierten Einzelleistungen. Ob dies eher auf eine (bewusste oder unbewusste) Leistungszurückhaltung der Einzelnen, also auf „soziales Faulenzen“, oder auf die Verluste zurückzuführen war, die durch die Koordination der Einzelleistungen auftraten, blieb unklar. Es wird vermutet, dass das soziale Faulenzen, also die Leistungszurückhaltung des Einzelnen, vor allem bei einfachen additiven Aufgaben auftritt.

Sozialform

Sozialform ist ein Methodenbegriff, mit dem die Art der Zusammenarbeit beim organisierten Lernen bezeichnet wird. Es werden vier Formen unterschieden: Gesamtgruppenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit.

Studienreise

„Eine Studienreise ist eine Gruppenreise mit begrenzter Teilnehmerzahl, festgelegtem Reisetema und Reiseverlauf sowie deutschsprachiger, fachlich qualifizierter Reiseleitung.“ (SCHÄFER 1995, S. 22) Als „Exkursion“ werden demgegenüber Reisen, Wanderungen oder Ausflüge bezeichnet, die unter fachlicher Anleitung stattfinden.

Trainingsmaßnahmen

Trainingsmaßnahmen sind eine methodische Großform, die Lehrgängen ähnelt; häufig werden beide Begriffe auch synonym verwendet. Allerdings sind die Übungs- und Wiederholungsanteile größer als bei Lehrgängen. Trainings werden daher oft dort organisiert, wo es besonders um mehr oder minder motorische Fertigkeiten geht, die gegebenenfalls bis zur virtuosen Beherrschung eingeübt werden sollen.

Transfer

Die Übertragung von Gelerntem auf neue Gegebenheiten oder in Anwendungssituationen wird als Transfer bezeichnet. Dabei wird zwischen positivem, also den neuen Gegebenheiten angemessenem Transfer und negativem Transfer unterschieden, bei dem die Übertragung nicht angemessen ist.

Transferlücke

Glossar

Transferlücke ist ein vor allem in der betrieblichen Weiterbildung verbreiteter Begriff, mit dem das nicht gewünschte Schrumpfen von Lernerfolgen und die fehlende Übertragung des Gelernten in den beruflichen Alltag nach dem Ende von Bildungsveranstaltungen bezeichnet werden.

Verlaufsform

Mit dem Begriff Verlaufsform oder Veranstaltungsphase, Unterrichtsschritt etc. wird der zeitliche Ablauf von Lehr-Lern-Veranstaltungen bezeichnet. Typische Verlaufsformen sind Anfang und Schluss, Erarbeitung, Vertiefung oder die Präsentation eines neuen Themas.

Vortragsveranstaltung

Die Vortragsveranstaltung ist eine Großform, bei der es um die Vermittlung von Wissen geht, oft aber auch um die Vermittlung von Werten, die ästhetischer Natur bzw. ethisch-weltanschaulicher Art sein können. Es besteht ein deutliches Kompetenzgefälle zwischen Lehrendem und Lernenden. Anders als bei Lehrgang und Training sind Vortragsveranstaltungen nicht unbedingt stufenförmig aufgebaut. Motorische und sonstige Fertigkeiten sollen hier in der Regel weder vermittelt noch geübt werden.

Wahrnehmungsmuster

Bezeichnung für Strukturen, nach denen Wahrnehmung als aktiver Auswahl- und Interpretationsprozess geordnet ist.

Workshop

Der Workshop ist eine Großform, bei der der Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden eine größere Rolle als bei Lehrgängen oder Trainings spielt, und in dem von den Lernenden Neues entwickelt werden soll. Anders als bei Lehrgängen soll nicht in ein in sich abgeschlossenes Gebiet von Wissen und Kompetenzen hineingebildet werden und anders als bei Trainings geht es nicht ums Üben und Wiederholen. Ein Kompetenzgefälle zwischen Leitung und Lernern ist nicht zwingend, jedenfalls nicht in der Sache, sondern nur in der Anleitung und Moderation der gemeinsamen Workshop-Arbeit.

Kurzinformatum zum Autor

Markus Höffer-Mehlmer, Jahrgang 1958, Privatdozent an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Leiter des Forschungsprojekts Alphabetisierung und Bildung.



Er studierte Sozialpädagogik an der Fachhochschule Köln und Diplom-Pädagogik an der Universität Frankfurt. Nach mehrjähriger Tätigkeit in Heimerziehung, Jugendarbeit und politischer Bildung sowie als Hausmann arbeitete er ab 1989 als wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschulassistent und Hochschuldozent an der Universität Mainz sowie als Vertretungsprofessor an der Universität Koblenz/Landau und als Gastdozent an den Universitäten Valencia (Spanien) sowie Istanbul und Muğla (beide Türkei). Er promovierte 1993 mit einer Arbeit über „Modernisierung und Sozialarbeit in Spanien“ in Pädagogik, Spanisch und Vergleichender Sprachwissenschaft. Die Habilitation für Pädagogik mit einer historischen Untersuchung der Elternratgeberliteratur folgte 2001.

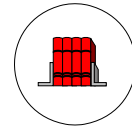
Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen vergleichende Bildungs- und Sozialforschung, Bildungsmanagement und musisch-kulturelle Bildung.

Veröffentlichungen (Auswahl):

- Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler 2003.
- Herausgeber: Bildung. Wege zum Subjekt. Mit Beiträgen von Joseph Aigner u. a. Baltmannsweiler 2003.
- Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter. Zur Einführung für Studierende des Ergänzungsstudiums Erwachsenenbildung EEB des Instituts für Wissenschaftliche Weiterbildung der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar-Koblenz. Vallendar 1997.
- Modernisierung und Sozialarbeit in Spanien. Bremen 2009.

Literaturverzeichnis

- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 9. Auflage. Stuttgart 1997.
- ANDERSCH, A.: Der Vater eines Mörders. Zürich 1982.
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (Hg.): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. o. O. Februar 2009. (Herunterladbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>)
- ARNOLD, R.: Erwachsenenlernen im Modus des Fühlens – oder: Die Emotionslosigkeit der Erwachsenenpädagogik und ihrer Praxis. In: HÖFFER-MEHLER, M. (Hg.): Bildung. Wege zum Subjekt. Mit Beiträgen von Joseph Aigner u. a. Baltmannsweiler 2003, S. 150–161.
- AULERICH, G.: Selbstreflexion zur Wissensproduktion im Programmbereich. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E. V./PROJEKT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hg.): Lernkulturwandel. Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. Berlin 2007, S. 21–72.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Auflage. Weinheim/München 1991.
- BMBF (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003.
- BMBF (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung. IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin 2006.
- BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg im Breisgau 1978.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 3., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage) München/Basel 1995.
- COMENIUS, J. A.: Große Lehrkunst. Eine völligumfassende Anweisung Alle Alles zu lehren. In: PAPPENHEIM, E. (Hg.): Johann Amos Comenius. I. Teil (Greßlers Klassiker der Pädagogik Band XV). Langensalza 1902, S. 11–316.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. Hg. von A. FLITNER. 6. Auflage. Stuttgart 1985.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1930.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. 8., unveränderte Auflage. Stuttgart 2000.
- DEWEY, J.: Democracy and Education. New York/London 1966.



Literaturempfehlung

1 Lernziele und Aufbau des Studienbriefs

Mit diesem Studienbrief werden folgende Lernziele verfolgt:

- Sie lernen den Begriff Methode und verschiedene Varianten seiner Verwendung kennen.
- Sie setzen sich mit Grundsatzfragen organisierten Lernens im Hinblick auf Methoden auseinander.
- Sie lernen Erträge der Methodenforschung im Hinblick auf historische Entwicklung, heutige Verbreitung und Effizienz von Methoden kennen.
- Sie setzen sich mit Einsatzfragen im Sinne von Methodentechnologie auseinander. Hierzu gehören grundsätzliche Fragen der Planung und der Rahmenbedingungen, aber auch Einsatzfragen, die bei Vorträgen, der Organisation von Kleingruppenarbeit, der Moderation und dem Einsatz von spielerischen Methoden auftreten.

Hieraus ergibt sich folgender Aufbau:

- Im nächsten Kapitel behandeln wir den Begriff „Methode“ und verschiedene Varianten seiner Verwendung. Außerdem behandeln wir mit den Kategorien „methodische Großformen“, „Handlungssituationen/Handlungsmuster“, „Sozialformen“ und „Verlaufsformen“ verschiedene Dimensionen dessen, was Unterrichtsmethoden ausmacht.
- Im dritten Kapitel stehen Grundsatzfragen organisierten Lernens im Mittelpunkt. Hierzu betrachten wir zunächst den Zusammenhang von Lernen und Lernstrategien, dann verschiedene Lernstilmodelle im Hinblick auf ihre Bedeutung für Methodenentscheidungen. Der häufig unterschätzten Bedeutung von Emotionen für das Lernen gehen wir im dritten Teil des Kapitels nach.
- Das vierte Kapitel enthält einen Überblick über Methodenforschung, der mit einem Kurzdurchgang durch die historische Entwicklung von Methoden in der Erwachsenenbildung beginnt. Verbreitung und Gebrauch von Methoden in der heutigen Erwachsenenbildung gehen wir im zweiten Teil dieses Kapitels nach. Den Abschluss bildet das Thema „Effizienz von Methoden“, das aus Forschungssicht nicht eindeutig im Sinne von „diese Methode ist effizienter als jene“ behandelt werden kann, sondern eher mit Hinweisen auf Bedingungen und Hindernisse für das Gelingen des Methodeneinsatzes.



Überblick

- Technologische Grundsatzfragen von Methoden werden im fünften Kapitel behandelt. Hierzu gehört zunächst die Frage, ob es überhaupt eine Technologie der Erwachsenenbildung bzw. der Bildung insgesamt geben kann. Danach verfolgen wir den Planungs- und Durchführungsprozess bei Veranstaltungen der Erwachsenenbildung im Hinblick auf Methodenentscheidungen. Methodische Großformen als Rahmen für methodisches Handeln werden im zweiten Unterkapitel behandelt. Daran schließt sich ein Unterkapitel über die Bedeutung räumlicher Gegebenheiten für Methoden und methodisches Handeln an. Den Abschluss bildet das Thema „Methodisches Handeln im Verlauf“, das am Beispiel von Anfangs- und Schlussituationen in der Erwachsenenbildung behandelt wird.
- Im letzten Kapitel werden technologische Fragen wichtiger Methoden der Erwachsenenbildung thematisiert. Die Vortragsmethode steht dabei am Anfang. Ihr folgt das Thema „Gruppenarbeit organisieren“. Im dritten Unterkapitel geht es um Moderationsmethoden, im vierten um das Beraten. Den Abschluss bildet ein Unterkapitel über den Einsatz spielerischer Methoden in der Erwachsenenbildung.

2 Methoden: Begriff und Varianten

In diesem Kapitel werden wir uns zunächst damit beschäftigen, was unter „Methoden“ verstanden wird und wie unterschiedlich der Methodenbegriff verwendet wird. Danach werden wir die methodischen Grundbegriffe „Großform“, „Handlungssituation/Handlungsmuster“, „Sozialform“ und „Verlaufsform“ behandeln.



Überblick

Bei Begriffsbestimmungen ist es üblich, nach der Herkunft des zu bestimmenden Wortes zu fragen. „Methode“ geht zurück auf das griechische *méthodos* ($\mu \acute{\epsilon} \theta \omicron \delta \omicron \varsigma$), einer Verbindung von *metá* (hinterher, nach usw.) und *hódos* (Weg, Gang) mit der Bedeutung Weg, aber auch Vorgehensweise oder: Methode. Methode ist also eine Vorgehensweise, in unserem Zusammenhang die Art der Durchführung organisierten Lehrens und Lernens. Wenn Sie die pädagogische Literatur im Hinblick auf Methoden durchforsten, werden Sie feststellen, dass zwar meist Einigkeit darüber besteht, unter „Methode“ die Vorgehensweise beim organisierten Lehren und Lernen zu verstehen, aber es erhebliche Unterschiede gibt, wie eng oder wie weit dies interpretiert wird (vgl. hierzu und zum Folgenden TERHART 1989, S. 22 ff.). Während unter Methoden manchmal nur Lehrstrategien verstanden werden, setzen andere Autoren sie mit Unterrichten insgesamt gleich. Neben diesen Unterschieden, die in einem engen oder weiten Verständnis von Methode begründet sind, gibt es Differenzen in den Schwerpunkten, die im Hinblick auf Methoden gesetzt werden (vgl. hierzu und zum Folgenden TERHART 1989, S. 22 ff.):

Herkunft und Bedeutungen des Begriffs „Methode“

- Methode als Mittel zur Zielerreichung: Manche Autoren betrachten Methoden vor allem als Hilfsmittel, um bestimmte Lehr- und Lernziele zu erreichen. Das Methodeninventar stellt dabei eine Art Toolbox dar, aus der jeweils geeignete Vorgehensweisen genommen werden. Kritiker bemängeln, dass dabei ausgeblendet wird, dass Methodenentscheidungen keine losgelösten, gleichsam technischen Entscheidungen sind, sondern immer auch normativ begründet sind.
- Methode als vermittelnde Instanz zwischen Lerner und Sache: Andere Autoren betrachten organisiertes Lehren und Lernen als Zusammentreffen bzw. Begegnung von Lernenden und Lerngegenstand, bei dem der Lehrende Methoden als Vermittlung zwischen Lernenden und Lerngegenstand einsetzt. Hier geht es also nicht darum, die Lernenden mit dem Instrument Methode vom Zustand X_1 zum Zustand X_2 zu bringen, sondern Lernen als ergebnisoffene „Sachbegegnung“ zu organisieren. Dieses Verständnis von Methode entspricht der Tradition des bildungstheoretischen Denkens, das in Deutschland besonders verbreitet ist.
- Methode als Arrangement von Lernmöglichkeiten: Hier werden Methoden vor allem als Bereitstellung und Sicherung möglichst optimaler, also lern-

Methode als Mittel zur Zielerreichung

Methode als Vermittlung zwischen Lernen und Sache

Methode als Arrangement von Lernmöglichkeiten

psychologisch fundierter Lernmöglichkeiten verstanden. In der Weiterbildung ist das Interesse an diesem Verständnis von Methoden in den letzten Jahren im Zuge der Förderung selbstgesteuerten Lernens erheblich gewachsen. So wird in einem Beitrag über Konsequenzen der Förderung selbstgesteuerten Lernens für die Arbeit in der beruflichen Weiterbildung resümiert: „Speziell für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wurde angenommen, dass zur bisherigen Aufgabe der Wissensvermittlung eine weitere hinzu kommt, die in der Förderung selbstorganisierten Lernens Erwachsener, der Unterstützung von Lernprozessen in anderen Organisationen (Betrieben, NGO, Vereinen, Bildungseinrichtungen) und der Entwicklung regionaler Lernkulturen gesehen wurde. Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens wurde als ein relativ neues Feld für Lerndienstleistungen angesehen, das von Weiterbildungseinrichtungen mit erschlossen werden kann. Dadurch wurden einerseits Verschiebungen im Leistungsprofil erwartet, die dann insgesamt zu Um- und Neustrukturierungen von Weiterbildungseinrichtungen und im Weiterbildungsbereich allgemein führen könnten“ (AULERICH 2007, S. 42).

Sie merken, dass diesen drei Varianten unterschiedliche Vorstellungen darüber zugrunde liegen, was in Lehr-Lern-Prozessen geschehen soll. Bei der ersten Variante geht es vor allem darum, bestimmte Defizite durch organisiertes Lernen zu beseitigen. Bei der zweiten Variante ist es schwieriger, die Ziele im Sinne einer Messlatte oder als abprüfbares Wissensspektrum zu bestimmen. Bei der dritten schließlich konzentriert sich die methodische Gestaltung auf das Umfeld, die Hilfsmittel usw.

Versucht man, Methoden zu klassifizieren, bietet sich zunächst einmal an, sie danach zu unterscheiden, in welcher Weise beide Seiten, Leiter und Teilnehmer, am Lehr-Lern-Prozess beteiligt sind (vgl. hierzu LANGOSCH 1993, S. 105):

Dozentenorientierte
Methoden

- Dozentenorientierte Verfahren: Typische dozentenorientierte Verfahren sind der Vortrag, in dem ein vorbereiteter und strukturierter Überblick gegeben wird, und die Demonstration, bei der der Dozent bestimmte Vorgänge oder Verfahrensweisen demonstriert und erläutert. Die Teilnehmer sind bei diesen Verfahren vor allem Zuhörer bzw. Zuschauer, auch wenn sie Fragen stellen oder Einwände vorbringen können.

Dozentenorientierte
Methoden

- Dozentenorientierte Verfahren: Bei dozentenorientierten Verfahren entwickelt der Referent gesprächsartig den Stoff. Die Teilnehmer antworten auf Fragen und ergänzen das Vorgetragene. Gängigstes Beispiel ist das Unterrichtsgespräch, wie wir es aus der Schule kennen. Gegenüber dozentenorientierten Verfahren sollen durch Fragen und Antworten die Beteiligung und die innere Anteilnahme der Teilnehmer verstärkt werden.

- **Teilnehmerorientierte Verfahren:** Teilnehmerorientierte Verfahren sind das aus der Schule bekannte fragend-entwickelnde Lehrgespräch, die Diskussion und angeleitete Methoden der Großgruppe. Die Teilnehmer können sich nicht nur, wie bei den dozentenorientierten Verfahren, beteiligen, sondern bestimmen Verlauf und Ergebnis durch ihre Aktivität mit. Für diese Methoden wird oft ins Feld geführt, dass man eine Diskussion, an der man selbst engagiert beteiligt war, nicht so schnell vergisst wie einen Vortrag, da mehr Wahrnehmungskanäle beteiligt sind und die Chance größer ist, dass der Gegenstand an Bedeutung gewinnt. Diskussionsartige Methoden sind geeignet, um eine aktive Auseinandersetzung mit einem Thema zu betreiben. Teilnehmerorientierte Methoden
- **Teilnehmerzentrierte Verfahren:** Hier hat der Referent nicht einmal mehr die Funktion der Diskussionsleitung oder Moderation, sondern beschränkt sich darauf, Arbeitsaufgaben zu formulieren, die Bedingungen für die Arbeit der Teilnehmer zu sichern (Einteilung in Kleingruppen, Festlegung des Zeitrahmens) und die Zusammenführung der mit diesen Methoden erarbeiteten Ergebnisse zu unterstützen. Typische Beispiele sind Partnerarbeiten, Kleingruppenarbeiten, Rollen- oder Planspiel. Teilnehmerzentrierte Methoden

In der organisierten Bildung gibt es eine lange tradierte Vorherrschaft dozenten-zentrierter bzw. -orientierter Verfahren. Für das schulische Lernen resümiert der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart dies so: „Trotz vielfältiger Bemühungen um die Etablierung neuer, kooperativer und kommunikativer Arbeitsformen, trotz intensiver Diskussionen um ein ganzheitliches (also nicht nur kognitives) Schullernen, trotz der Konjunktur von Medien- und Gruppenpädagogik setzt sich auf der Ebene der konkreten Unterrichtspraxis ein tradiertes Methodenmuster durch, welches den alten und neuen didaktischen Reformbestrebungen diametral entgegensteht“ (TERHART 1989, S. 94).

Auch jenseits solch unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen gibt es Differenzen, wenn näher bestimmt werden soll, was „Methode“ eigentlich ist. Diese liegen häufig daran, dass Methoden unterschiedliche Dimensionen aufweisen. Man kann trefflich aneinander vorbeireden, wenn der eine beispielsweise unter „Methode“ solche Dinge wie Lehrgänge, Vortragsreihen etc. versteht, der andere aber vor allem das Ausmaß an Steuerung und Beteiligung durch die Lernenden im Blick hat („fremdgesteuerte – selbstgesteuerte Methoden“) und wieder andere vor allem an die verschiedenen Schritte des organisierten Lernens (Anfangssituationen, Schlusssituation etc.) denken. Den unterschiedlichen Dimensionen von Methoden gehen wir im Folgenden näher nach. Dabei werden folgende Dimensionen unterschieden: Dimensionen von „Methode“

- **Methodische Großformen:** Hierunter werden übergreifende Grundformen organisierten Lehrens und Lernens verstanden. Beispiele methodischer Großformen sind Vortragsreihe, Workshop und Training.

- Handlungssituationen/Handlungsmuster: Die einzelnen Elemente, aus denen die Abläufe in der Erwachsenenbildung bestehen, werden als Handlungssituationen bezeichnet. Wenn es sich dabei um häufig praktizierte und allgemein bekannte „typische“ Handlungssituationen handelt, spricht man von „Handlungsmustern“. Handlungsmuster sind beispielsweise das Vortragen und das Zuhören, das Vormachen und das Nachmachen sowie das Zeigen und das Hinschauen.
- Sozialformen: Hierunter wird die Art der Zusammenarbeit beim organisierten Lernen verstanden, die als Gesamtgruppe, aufgeteilt in Kleingruppen oder Zweierpartnerschaften oder als Einzelarbeit stattfinden kann.
- Verlaufsformen: Hier steht die zeitlich-dynamische Seite von Lehr-Lern-Veranstaltungen im Mittelpunkt. Typische Verlaufsformen sind beispielsweise Anfangsphase und Schlussphase, die Einführung von neuem Stoff und die Vertiefung von bereits Gelerntem.

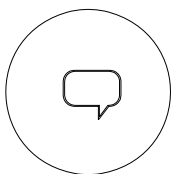
Auch wenn diese vier Dimensionen von „Methode“ miteinander verbunden sind, bestimmte Sozialformen beispielsweise bestimmte Handlungsmuster implizieren, ist die Unterscheidung nicht zuletzt aus praktisch-technologischen Gründen („Was taugt für was?“) hilfreich und sinnvoll.

2.1 Großformen

Der Terminus „Großformen“ kommt aus der schulisch geprägten Allgemeinen Didaktik. An seiner Stelle wird dort bisweilen auch von Unterrichtsform o. Ä. gesprochen.

Großformen sind Grundtypen organisierten Lernens und Lehrens, „mehr oder weniger fest verankerte typische Lehr-Lern-Wege mit unterschiedlichen Zielsetzungen und erkennbaren methodischen Gestaltungselementen“ (MEYER 1994a, S. 143).

Typische Großformen sind Lehrgänge, Vortragsreihen, Trainings, Workshops, Praktika oder Exkursionen. Großformen bilden den jeweiligen Rahmen, in dem organisiertes Lernen stattfindet. Sie sind historisch gewachsen und institutionell und in der Regel auch im Alltagsbewusstsein von Lehrenden und Lernenden verankert. Wenn Sie sich vergegenwärtigen, mit welchen Erwartungen Sie als Teilnehmer zu einem Lehrgang aufbrechen würden und mit welchen zu einem Workshop, merken Sie, was mit dieser „Verankerung im Alltagsbewusstsein“ gemeint ist. Mit der Großform als Überschrift wird ein bestimmter Raum des Erwartbaren abgesteckt und werden ausdrücklich oder zumindest implizit spezifische Ziele angestrebt. Schauen wir uns einige typische Großformen näher an, um dies genauer zu fassen.



Merksatz

Bei einem Lehrgang oder Kurs steht die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Mittelpunkt. „Für einen Lehrgang ist ein deutliches Kompetenzgefälle zwischen Lehrern und Schülern bzw. Ausbildern und Lehrgangsteilnehmern typisch“ (MEYER 1994a, S. 143). Lehrgänge sind in der Regel stufenförmig aufgebaut, die Lernenden werden systematisch in den Wissens- bzw. Kompetenzbereich eingeführt. Häufig geht es um die Vermittlung von deklarativem, also sprachlich gebundenem Wissen in Verbindung mit motorischen Fertigkeiten.

Lehrgang/Kurs

Trainingsmaßnahmen ähneln Lehrgängen, häufig werden beide Begriffe auch synonym verwendet. Allerdings sind die Übungs- und Wiederholungsanteile größer als bei Lehrgängen. Trainings werden daher oft dort organisiert, wo es besonders um mehr oder minder motorische Fertigkeiten geht, die gegebenenfalls bis zur virtuellen Beherrschung eingeübt werden sollen.

Trainingsmaßnahmen

Bei Workshops spielt der Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden eine größere Rolle als bei Lehrgängen oder Trainings. Der Begriff Workshop/Werkstatt deutet zudem an, dass hier von den Lernenden Neues entwickelt werden soll. Anders als bei Lehrgängen soll nicht in ein in sich abgeschlossenes Gebiet von Wissen und Kompetenzen hineingebildet werden und anders als bei Trainings geht es nicht ums Üben und Wiederholen. Ein Kompetenzgefälle zwischen Leitung und Lernern ist nicht zwingend, jedenfalls nicht in der Sache, sondern nur in der Anleitung und Moderation der gemeinsamen Workshop-Arbeit. Dies gilt auch bei Diskussions- oder Gesprächsveranstaltungen, in denen es wie bei Workshops um den Erfahrungsaustausch, oft auch um die Entwicklung von neuen Überlegungen, Meinungen usw. geht.

Workshops

Bei Vortragsveranstaltungen geht es um die Vermittlung von Wissen, oft aber auch um die Vermittlung von Werten, die ästhetischer Natur bzw. ethisch-weltanschaulicher Art sein können. Auch hier besteht ein deutliches Kompetenzgefälle zwischen Lehrendem und Lernenden. Anders als bei Lehrgang und Training sind Vortragsveranstaltungen nicht unbedingt stufenförmig aufgebaut. Motorische und sonstige Fertigkeiten sollen hier in der Regel weder vermittelt noch geübt werden. Der Erfahrungsaustausch spielt allenfalls eine unter- oder besser gesagt: nachgeordnete Rolle, wenn beispielsweise im Anschluss an Vorträge Diskussionen stattfinden. Der Vortrag kann eine eigene methodische Großform sein, kann aber auch in die größeren Zusammenhänge einer übergreifenden Form eingebettet sein.

Vortragsveranstaltungen

Bei der Projektmethode werden den Lernern komplexe Aufgaben (Projekte) gestellt oder solche von ihnen selbst entwickelt. In der Bearbeitung dieser Aufgaben sollen die erwünschten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden (vgl. hierzu und zum Folgenden FREY 1996). Als einer der „Vordenker“ der Projektmethode bzw. des Projektunterrichts wird in der Regel der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859–1952) genannt. Er entwickelte, ausgehend von der Position des sogenannten Pragmatismus (Erkenntnis entsteht beim und für das

Projekte

Handeln – Wissen wird zu Handlungszwecken erworben), Alternativen zum Schulunterricht. Schulisches Lernen sei, so Dewey, eigentlich ein Ausnahmefall, „unter normalen Bedingungen“ sei Lernen „Produkt und Belohnung der Beschäftigung mit einem Stoff. Kinder nehmen sich nicht bewußt vor, Gehen oder Sprechen zu lernen. [...] Man lernt als Konsequenz aus direkten Aktivitäten“ (DEWEY 1966, S. 169). Die Projektmethode soll zu solchen direkten Aktivitäten und den sich dabei ergebenden Lernprozessen und -erfolgen führen. Die Projektergebnisse sind häufig, aber nicht immer Produkte bzw. Gegenstände im wörtlichen Sinn, also handwerklich oder künstlerisch hergestellte Dinge. Diese sind in vielen Fällen medialer Träger immaterieller Projektarbeit, z. B. Filme, Dokumentationen oder Ausstellungen, die im Rahmen von Projekten entstehen. Auch Projekte müssen nicht immer eigene Großformen sein, sondern können zu übergreifenden Formen wie Trainingsmaßnahmen o. Ä. gehören.



Abb. 1: Goethe auf Studienreise in Italien (Gemälde von Johann Heinrich Wilhelm Tischbein)
 (Quelle: http://www.koenigin-luise.com/Luise/Verehrung/Goethe/goethe_Tischbein.jpg)

Studienreisen und Exkursionen spielen als methodische Großform in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung, etwa der politischen oder der musisch-kulturellen Bildung, eine wichtige Rolle. „Eine Studienreise ist eine Gruppenreise mit begrenzter Teilnehmerzahl, festgelegtem Reisetema und Reiseverlauf sowie deutschsprachiger, fachlich qualifizierter Reiseleitung“ (SCHÄFER 1995, S. 22).

Als „Exkursion“ werden demgegenüber Reisen, Wanderungen oder Ausflüge bezeichnet, die unter fachlicher Anleitung stattfinden.

Bei sogenannten Outdoor-Trainings handelt es meist um berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die in der Regel außerhalb geschlossener Räume, meist auch außerhalb von Ortschaften etc., also „in der Natur“, stattfinden. Die Teilnehmer an Outdoor-Trainings sollen sich mit natürlichen Bedingungen und Herausforderungen auseinandersetzen. So kann es darum gehen, das Leben in der Natur für eine begrenzte Zeit nahezu vollständig zu organisieren, also Nahrung, Unterkunft oder Wärmemöglichkeiten zu beschaffen, oder auch eingegrenzte Aufgaben zu erfüllen, etwa die Überquerung eines Flusslaufs oder die Besteigung eines Bergs. Diese Herausforderungen gilt es in der Regel in der Gruppe zu meistern.

Outdoor-Trainings

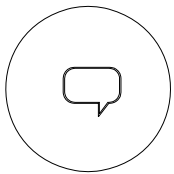
Als Maßnahmen beruflicher Bildung bzw. Weiterbildung haben sich Outdoor-Trainings etwa seit dem Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland entwickelt, größere Verbreitung erfuhren sie allerdings erst etwa ab Ende der 80er-Jahre. Neben der Bezeichnung Outdoor-Training erfreut sich auch das Etikett „Erlebnispädagogik“ recht großer Beliebtheit, allerdings offenbar eher in der Jugendbildung als in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Mit Outdoor-Trainings wurde insbesondere an Konzepte und Erfahrungen aus den USA angeknüpft. Dort wurden schon Anfang der 1950er-Jahre in der Armee sogenannte Adventure-Trainings konzipiert, mit denen Führungsqualitäten und Teamfähigkeit in Belastungssituationen überprüft und geschult wurden. Mit ähnlichen Lernarrangements, aber anderer Zielsetzung arbeiteten die Outward-Bound-Projekte, die Outdoor-Angebote für Jugendliche entwickelten und eine weitere Traditionslinie der Outdoor-Trainings darstellen. In den ersten Jahren der Verbreitung in Deutschland machten insbesondere Outdoor-Trainings für Auszubildende der Kölner Ford-Werke sowie ähnliche Angebote für Führungskräfte von sich reden, über die beispielsweise die *Süddeutsche Zeitung* Anfang der 70er-Jahre unter der Überschrift „Manager im Wald“ berichtete. Mittlerweile hat sich eine eigene Outdoor-Trainings-Szene mit einem breiten Angebot und eigenen Foren etc. entwickelt.

2.2 Handlungssituationen, Handlungsmuster

Als Handlungssituationen werden die Bestandteile der Interaktion in Lehr-Lern-Situationen bezeichnet. Es sind „bewußt gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten“ (MEYER 1994a, S. 116).

In Lehr-Lern-Situationen findet soziales Handeln statt, das nach einer klassischen Definition Max Webers ein Handeln ist, das „seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird“ (WEBER 1980, S. 1). Wir verfügen über eine Fülle von Verbaaren, mit denen aufeinander bezogene Formen sozialen Handelns ausgedrückt werden können: reden – zuhören,

schreiben – lesen, geben – nehmen usw. Weiterbildungsveranstaltungen lassen sich gewissermaßen in eine lange Kette kleiner Handlungssituationen untergliedern. Die Handlungen der Beteiligten knüpfen dabei aneinander an, sie sind aufeinander bezogen und besitzen eine innere Dynamik. „Die Frage drängt auf Antwort, das Beispiel auf Verallgemeinerung, die Konkretion auf Abstraktion, die Provokation auf Reaktion, die Verwirrung auf Klärung, der Widerspruch auf Aufhebung.“ (MEYER 1994a, S. 120)



Merksatz

Nun werden die einzelnen Handlungselemente nicht ständig neu erfunden, sondern es gibt eine lange Tradition und in der Regel auch große Routine in ihrer Verknüpfung und in den Abläufen. Der Begriff „Handlungsmuster“ bezeichnet typische miteinander verbundene und in sich als folgerichtig erlebte Abfolgen von einzelnen Handlungssequenzen. Betrachten wir einige solcher Handlungsmuster genauer.

Erzählen und Referieren
als Handlungsmuster

Der Psychologe und Piaget-Schüler Hans Aebli hat das Erzählen und Referieren als eine elementare und in allen Kulturen verbreitete Grundform des Lehrens behandelt. „Eltern erzählen ihren Kindern und die Alten den Jungen. Begabte und erfahrene Erzähler unterhalten mit ihren Geschichten die weniger Begabten und Erfahrenen“ (AEBLI 1997, S. 33). Das Handlungsmuster besteht beim Erzählen und Referieren aus Sprechen und Zuhören, die komplementär aufeinander verweisen. Auch wenn es sich auf den ersten Blick um eine Einwegkommunikation handelt, findet eine Rückkopplung zwischen Sprecher und Zuhörern nicht nur statt, wenn Rückfragen gestellt werden, sondern auch metasprachliche („mmh“) oder nonverbal, also gestisch und mimisch. „Interesse äußert sich immer in einer Straffung des körperlichen Spannungszustandes, Anteilnahme in körperlicher Zuwendung. Ablehnung des dargebotenen Stoffes oder des Lehrers selbst drückt sich auch in einer körperlichen Abwendung aus; Langeweile und weichende Aufmerksamkeit in einer Erschlaffung des körperlichen Tonus.“ (AEBLI 1997, S. 53)



Abb. 2: Mimik, Zusammenziehen der Augenbrauen (Quelle: http://www.uni-saarland.de/fak5/orga/Kurs/Seiten/facs/au4_bsp.htm)

Übungsaufgabe 1: Nonverbale Kommunikation: Gesichtsausdruck

Übungsaufgabe

Das von Paul Ekman und Wallace Friesen entwickelte Facial Action Coding System (FACS) soll ein klar klassifiziertes System zur Erfassung von mimischem Ausdruck bieten. Hierzu wird das Gesicht in verschiedene Aktivitätsbereiche (Action Units) unterteilt, die den mimischen Ausdruck bestimmen. Im obigen Bild sehen Sie Action Unit 4, die Augenbrauen, in Aktion.

Fertigen Sie eine Liste von „typischen“ Zuhörergesichtsausdrücken an. Welche Gesichtspartien sind jeweils daran beteiligt? Wie interpretieren Sie die Ausdrücke? Gibt es unklare oder schwer deutbare Gesichtsausdrücke?

Was geschieht eigentlich beim Erzählen und Referieren? Hans Aebli hat den Vorgang aus psychologischer Sicht so analysiert: Der Sprecher aktiviert zunächst einmal eigene Bedeutungselemente. Dies sind zum einen Vorstellungen, Begriffe oder Denkopoperationen, also „sachlich bestimmte Gehalte des geistigen Lebens“ (AEBLI 1997, S. 46). Hinzu kommen Gefühle und Stimmungen und, vor allem bei Erzählungen, „Werterlebnisse“ (AEBLI 1997, S. 46). All dies codiert (verschlüsselt) der Sprecher in Sprache, aber auch in nonverbale und paraverbale Signale.

Er produziert also Sprachklänge, Wörter, Sätze, Texte und kommuniziert zugleich durch Gesichtsausdruck, Körperhaltung und -bewegung (nonverbal) sowie durch Lautstärke, Betonung, Räuspern etc. (paraverbal).



How to recognize the moods of an Irish setter

Dieses Codieren und Produzieren erfolgt in der Regel hochgradig automatisiert und in großen Teilen kaum bewusst. Der Satz „Wie soll ich wissen, was ich denke, bevor ich gehört habe, was ich sage?“ spitzt diesen Sachverhalt sicher zu, aber achten Sie einmal darauf, wie wenig Sie im Normalfall über das Erzählen oder Berichten nachdenken müssen, um anderen Menschen etwas zu erzählen oder zu berichten.

Automatismen beim Codieren

Insgesamt entsteht auf dem Weg von „inneren Bedeutungselementen“ über die Codierung in Bedeutungsträger eine Art Gesamtbotschaft. Diese wiederum wird vom Zuhörer wahrgenommen. Die Sprachlaute werden in Wörter, Sätze usw. „übersetzt“, para- und nonverbale Signale werden interpretiert. Die Gesamtbotschaft wird decodiert, die Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen des Sprechers werden zu mitgedachten, seine Gefühle werden miterlebt, seine Wertungen mitvollzogen. Dies ist zugegeben eine etwas schematische Darstellung des Erzählens und Referierens. Gerade das Schema zeigt aber mögliche Fehler- und Problemquellen. Was passiert z. B., wenn der nonverbale Ausdruck des Sprechers dem widerspricht, was seine Worte signalisieren? Was geschieht, wenn die Zuhörer

bestimmte Ausdrücke ganz anders verstehen (decodieren), als der Sprecher sie gemeint hat?

Das Erzählen und Referieren ist eine grundlegende Form menschlicher Kommunikation, die vor allem in Kulturen ohne Schrift bzw. mit geringer Lese- und Schreibkundigkeit große Bedeutung besaß. „Homer, Walter von der Vogelweide, der irische Dichter Thomas O’Crohan sind wohl nie zur Schule gegangen. Wie haben sie sprechen, denken und handeln gelernt?“ (AEBLI 1997, S. 33) Das Erzählen und Referieren ist mit der Verbreitung von Schriftkultur nicht verloren gegangen, sondern wird vielmehr in medialer Form verwendet und immer aufs Neue variiert.

Vormachen und
Nachmachen als
Handlungsmuster

Ein weiteres Handlungsmuster ist das Vormachen und Nachmachen. Diese elementare Form verwenden wir u. a. dann, wenn wir anderen etwas beibringen, das mit Handeln im direkten Sinn zu tun hat, wenn wir beispielsweise einem Kind zeigen, wie man mit Messer und Gabel umgeht, oder wenn wir einem Erwachsenen vermitteln, wie man ein Gerät bedient. „Ich möchte einmal sehen, wie [...] man uns die Bewegungen eines Tanzes [...] oder den Umgang mit einem Pferd oder mit einer Waffe durch bloßes Zusehen beibringt, oder wie wir Laute spielen oder singen lernen, ohne daß wir uns selbst betätigen“, meinte der französische Philosoph Montaigne (zit. nach AEBLI 1997, S. 65). Eine zentrale Voraussetzung für dieses Handlungsmuster ist die Fähigkeit des Modell- oder Imitationslernens.



Abb. 3: Neugeborenes Makakenjunges imitiert herausgestreckte Zunge (Quelle: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bild:Makak_neonatal_imitation.png&filetimestamp=20061221120643, 28.09.2008)

Neurologische
Grundlagen des
Imitationslernens

Durch Tierversuche und bildgebende Verfahren ist die neurologische Grundlage des Imitationslernens mittlerweile recht gut erforscht. Spezielle Nervenzellen werden nicht nur beim Ausführen von Bewegungen aktiv, sondern auch, wenn diese Bewegungen bei anderen Lebewesen beobachtet werden. Der Physiologe Giacomo Rizzolatti von der Universität Parma, der Mitte der 1990er-Jahre dieses Phänomen entdeckt hatte, hat für diese Nervenzellen den einprägsamen Begriff „Spiegelneuronen“ geprägt. Das neugeborene Makakenjunge in der Abbildung

imitiert das Zungeherausstrecken, das es vorher noch nie gesehen hat und auch nicht „lernen“ konnte. Der im Nervensystem verankerte neuronale Mitvollzug von beobachtetem Verhalten ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für Beobachtungslernen, sondern auch für soziales Verhalten, von der Empathie bis zur Interaktion.

Dieses neurologisch verankerte innere Spiegeln oder Mitvollziehen ist die Voraussetzung dafür, dass Vormachen und Nachmachen als elementares Handlungsmuster funktioniert. Wenn wir anderen Menschen etwas vormachen, um es ihnen beizubringen, gehen wir häufig intuitiv oder auch systematisch in mehreren Schritten vor:

1. Zunächst lenken wir die Aufmerksamkeit auf den Vorgang, den es zu lernen gilt. Schritte des Handlungsmusters Vormachen
2. Danach verdeutlichen wir das Problem, das mit dieser Vorgehensweise gelöst werden soll (Schuh zubinden bzw. Programm zu bestimmten Schritten veranlassen).
3. Danach zeigen wir die Vorgehensweise langsam, eindringlich und wiederholt.
4. Komplexe Abläufe zerlegen wir in einzelne Phasen, um den Handlungsablauf transparent und übbar zu machen.
5. Wir benennen einzelne Elemente und Fehler, die typischerweise beim Handlungsvollzug gemacht werden.
6. Schließlich leiten wir zum vertiefenden Üben an, damit die einzelnen Schritte und schließlich der gesamte Handlungsablauf „in Fleisch und Blut übergehen“, also die oben behandelte Entlastung durch Automatisierung eintritt.

Übungsaufgabe 2: Vormachen und Nachmachen

Aus einem Internetforum:

hallo klaudi, ... versuche es mal so: wähle einen schuh aus, der lange schuhbündel hat, setzt euch gemeinsam an den tisch und stell den schuh vor euch hin. am besten sitzt dein junge rechts von dir, dann kann er nämlich besser sehen. versuche dir vorher zu überlegen, was du unbedingt sprachlich erklären muß. ... wenn man viel redet werden die kinder nur abgelenkt und konzentrieren sich nicht mehr auf das eigentlich wichtige ... jetzt bindest du die schleife wirklich im zeitlupen tempo. lass die bündel jeweils auf der seite hängen. überkreuze die bündel eins nach dem anderen. achte darauf, das dein junge sehen kann, was du tust. bilde ein tor ziehe einen bündel von hinten durch das tor. ziehe den knoten fest, betone das festziehen (ruhig ein bisschen übertreiben) bilde eine schlaufe. umwickle die

Übungsaufgabe

schlaufe im uhrzeigersinn. handwechsel dann hast du auf dem zeigefinger die neue schlaufe liegen. neue schlaufe fassen, dann die andere und dann ziehen. ordentlich festziehen. FERTIG! ... frohes schleifebinden 😊 andrea (<http://www.chefkoch.de/forum/2,45,252038/Schuhe-zubinden-Schleife-machen-wie-beibringen.html>)

Überlegen Sie, weshalb diese Beschreibung in der Grundform des Berichtens so kompliziert wirkt. Bei welchen Lernaufgaben ist das Vormachen und Nachmachen, bei welchen das Erzählen/Referieren sinnvoller?

Vormachen und Nachmachen als Vier-Stufen-Methode in der beruflichen Bildung

In der beruflichen Bildung wird die Unterweisung am Arbeitsplatz häufig mittels der Handlungsmuster des Vormachens und Nachmachens nach der sogenannten Vier-Stufen-Methode betrieben. Diese erstreckt sich über die Stufen Vorbereitung – Durchführung – Nachvollzug – Abschluss und entspricht im Kern dem hier skizzierten Ablaufschema, wobei die Vorbereitung den ersten beiden Phasen im skizzierten Modell, die Durchführung den folgenden drei und Nachvollzug und Abschluss dem entsprechen, was hier Anleitung zum vertiefenden Üben genannt wurde.

Didaktisierung von Handlungsabläufen beim Vormachen

Sowohl beim alltäglichen Vormachen als auch bei beruflicher Unterweisung „didaktisieren“ wir den Handlungsablauf. Das, was wir „im Schlaf beherrschen“, lassen wir nicht in normaler Geschwindigkeit ablaufen, sondern in Zeitlupe, wir zergliedern es und wir begleiten es sprachlich mit Erläuterungen. Wir versuchen, uns in denjenigen hineinzuversetzen, dem wir etwas zeigen, um ihn nicht zu über-, aber auch nicht zu unterfordern. Typische Probleme können dabei daraus entstehen, dass genau dies nicht gelingt, weil beispielsweise das Tempo zu hoch ist. Bisweilen bereitet es auch Schwierigkeiten, hoch automatisierte, also „in Fleisch und Blut übergegangene“ Abläufe zu zergliedern und Stück für Stück vorzumachen, weil man sie als rasche Abfolge von sich jeweils aus- und ablösenden Handlungsschritten gelernt und gewissermaßen verinnerlicht hat.



Abb. 4: Schulwandbild Bergbau (aus der Sammlung des Schulmuseums Leipzig) (Quelle: http://www.schulmuseum-leipzig.de/assets/images/IMG_29.jpg)

Das Zeigen von Dingen, Abbildern u. Ä., die Grundform des Anschauens und Beobachtens, ist ebenfalls ein elementarer Weg, anderen Menschen etwas beizubringen. Auch wenn Begriffe wie Anschauen oder Anschaulichkeit anderes suggerieren, geht es hier nicht allein um optische Wahrnehmung, sondern es können auch andere Sinne an diesen Vorgängen beteiligt sein.

Zeigen als
Handlungsmuster

Die Entwicklung hin zur Schule, wie wir sie heute kennen, war begleitet von der Forderung, nicht nur das Reden und Zuhören zu praktizieren, sondern auch andere Wege der Belehrung zu nutzen. So forderte der Schulreformer Johann Amos Comenius, der als einer der Ersten eine allgemeine Grundschulpflicht verlangte, bereits Mitte des 17. Jahrhunderts in seiner „Großen Lehrkunst“: „Das Gehör möge man beständig mit dem Gesicht, die Zunge mit der Hand verbinden; damit nämlich das, was gewusst werden soll, nicht bloß durch Erzählen in die Ohren gleite, sondern auch durch Aufmalen mittelst der Augen, sich der Einbildungskraft einprägen“ (COMENIUS 1902, S. 149). Und er empfahl als „goldene Regel für die Lehrenden: alles so vielen Sinnen wie möglich vorzuführen“ (COMENIUS 1902, S. 193). Daher forderte er, im Unterricht „Sachen“ oder, wenn diese fehlen, Stellvertreter, „nämlich für den Unterricht angefertigte Musterbilder“ (COMENIUS 1902, S. 195), sprechen zu lassen.

Wie beim Vormachen und Nachmachen wird auch beim Zeigen didaktisiert, d. h., wenn wir jemandem etwas zeigen, verlassen wir uns nicht einfach darauf, dass der

bloße Sinneskontakt genügt, sondern lenken die Aufmerksamkeit und strukturieren die Wahrnehmung. Die Wahrnehmung selbst ist ja kein bloßer Abbildungsvorgang, sondern ein aktiver Prozess, in dem unablässig Empfindungen von Sinnesreizen ausgewählt und organisiert werden. Diese Auswahl und Ordnung basiert sowohl auf angeborenen physiologischen Merkmalen als auch auf Erfahrung und stellt, funktional betrachtet, einen Schutz gegen Reizüberflutung dar. Nur die wahrgenommenen Reize gelangen in den sogenannten sensorischen Kurzzeitspeicher und von dort in einer mit mentaler Zuwendung bedachten Auswahl in das Kurzzeit- und gegebenenfalls weiter in das sogenannte Arbeitsgedächtnis.



How birds see the world

Abb. 5: Wahrnehmung: Wie Vögel die Welt sehen (Cartoon: Gary Larson)

Wahrnehmung wird gelernt. „Am deutlichsten ist das Wahrnehmungslernen beim Lesen: Wo der Anfänger nur Buchstaben sieht, da sieht der erfahrene Leser charakteristische Buchstabengruppen und Einheiten der Bedeutung. Genauso derjenige, der eine Sprache versteht: Wo der unerfahrene Hörer bei einer Fremdsprache nur einen Strom von Lauten vernimmt (Lautsprecherdurchsagen in Bahnstationen!), da unterscheidet der Kenner einer Sprache einzelne Wörter und Wortteile.

Es gelingt ihm, den Strom der Sprache zu ‚segmentieren‘ und den Teilen ihre Bedeutung zuzuweisen.“ (AEBLI 1997, S. 82)

Übungsaufgabe 3: Erlernte Wahrnehmungsmuster

Übungsaufgabe

In unserem Kulturkreis gilt im Theater die vom Zuschauerraum aus linke Bühnenseite als „starke“ Seite, auf die sich die Aufmerksamkeit besonders richtet, die rechte als „schwache“, weshalb wichtige Auftritte eher links stattfinden. Diese Stärke wird mit erlernten Wahrnehmungsmustern und der bei uns üblichen Lese- richtung erklärt. Man beginnt einen Text von links her zu lesen, richtet also das Augenmerk automatisch dorthin.

Kennen Sie weitere kulturell geprägte Wahrnehmungsmuster?

Neben den hier näher betrachteten Handlungsmustern gibt es eine Fülle weiterer. Denken Sie beispielsweise an die vielfältige Bedeutung, die das Fragen und Antworten im Lehren und Lernen besitzen, oder an Handlungsmuster, auf die bei Rollen- und Planspielen zurückgegriffen wird.

2.3 Sozialformen

Der Begriff „Sozialform“ wurde erstmals Mitte der 1960er-Jahre von dem Didaktiker Wolfgang Schulz geprägt: „Sozialformen des Unterrichts variieren das Verhältnis zwischen dem Lehren von etwas und dem Lernen mit anderen.“ (SCHULZ 1970, S. 32) Obwohl diese Bestimmung ein wenig vage ist, verbreitete sich der Begriff in der Folge. Dabei kristallisierte sich folgendes Grundverständnis heraus:

Mit Sozialform wird die Art der Zusammenarbeit beim organisierten Lernen bezeichnet. Dabei werden vier Formen unterschieden: Gesamtgruppenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit.



Merksatz

- **Gesamtgruppenunterricht:** Bei dieser Sozialform steht ein Lehrender einer Gesamtgruppe von Lernenden gegenüber. In der Schule, auf die der Begriff ursprünglich gemünzt war, ist der Klassenunterricht oder Frontalunterricht die typische Ausprägung dieser Sozialform. In der Erwachsenenbildung sind es Vortragsveranstaltungen und vergleichbare Arrangements.
- **Gruppenarbeit:** Wenn größere Gruppen (Schulklassen, Seminargruppen etc.) in kleinere Einheiten aufgeteilt werden, spricht man von Gruppen- oder Kleingruppenarbeit. In schulischen Zusammenhängen wird in der Regel zwischen Gruppenarbeit und Gruppenunterricht unterschieden: „*Gruppenunterricht* ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren

Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können. *Gruppenarbeit* ist die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung.“ (MEYER 1994b, S. 242)

- Partnerarbeit: Die Zusammenarbeit von zwei Lernern wird als Partnerarbeit bezeichnet. Wie bei der Gruppenarbeit wird hier davon ausgegangen, dass diese Arbeit im Zusammenhang der Gesamtgruppe (der Schulklasse, der Seminargruppe) stattfindet.
- Einzelarbeit: Dies gilt auch für die Einzelarbeit, bei der sich die einzelnen Lerner mit Lern- bzw. Übungsaufgaben beschäftigen.

Mit diesen vier Sozialformen ist das Spektrum möglicher Formen organisierten Lehrens und Lernens in Präsenzform abgedeckt. „Unterricht ist entweder Frontalunterricht oder Gruppenunterricht oder Partnerarbeit oder Einzelarbeit.“ (MEYER 1994a, S. 138)

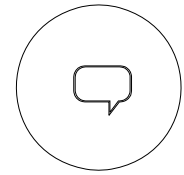
Die Denkrichtung, in der bei der Betrachtung in der Regel vorgegangen wird, ist übrigens bemerkenswert: Meist wird von Großgruppen (Klassen, Seminargruppen usw.) ausgegangen. Die übrigen Sozialformen werden als vorübergehende Variationen betrachtet. Die Großgruppe teilt sich vorübergehend in kleine Arbeitsgruppen, die Lernenden wenden sich eine Zeit lang ihren Nachbarn zu oder vertiefen sich in eine Einzelaufgabe. Wenn wir uns die Vielfalt menschlichen Lernens vor Augen halten, das in vielen Fällen nicht als organisiertes Lernen stattfindet, ist die Rangfolge eher umgekehrt: Das Lernen in kleinen Gruppen, mit einem anderen Menschen zusammen oder für sich allein ist der Normal-, das Lernen in Großgruppen der Sonderfall. Da aber vom organisierten Lernen in Schule, beruflicher Bildung, Hochschule oder Erwachsenenbildung her gedacht wird, ergibt sich die bemerkenswerte Rangordnung und Aufgabenverteilung.

Äußere und innere Seite
von Sozialformen

Es ist zweckmäßig, zwei Seiten von Sozialformen zu unterscheiden: Die äußere Seite ist die Anordnung der beteiligten Personen im Raum, die in hohem Maße von den architektonischen Bedingungen des Raumes und der Möblierung beeinflusst wird. Die innere Seite von Sozialformen lässt sich nicht unmittelbar beobachten, sondern nur erschließen. Die Verbindung von äußerer und innerer Seite wird deutlich, wenn man beispielsweise an den Zusammenhang von Sitzordnung mit den Blick- und Kommunikationsrichtungen der beteiligten Personen denkt. Bei Vortrags- oder Theaterbestuhlung sind diese völlig anders als bei kreisförmiger Anordnung oder bei der Einrichtung von Sitzgruppen. Die Anordnung im Raum, die Entfernung kommunizierender Personen zueinander, die sogenannte Proxemik, ist zudem ein wichtiges Element zwischenmenschlicher Kommunikation.

2.4 Verlaufsformen

Mit dem Begriff Verlaufsform oder Veranstaltungsphase, Unterrichtsschritt etc. wird der zeitliche Ablauf von Lehr-Lern-Veranstaltungen bezeichnet.



Merksatz

Typische Verlaufsformen sind Anfang und Schluss, Erarbeitung, Vertiefung oder die Präsentation eines neuen Themas. Bei jeder einzelnen Lehr-Lern-Einheit gibt es spezifische Verlaufsformen, zumindest im Dreischritt von Anfang, Mittelteil und Abschluss. Häufig lassen sich aber noch weitere Verlaufsformen ausmachen, wenn beispielsweise ein Lernstoff vertieft wird oder kontroverse Standpunkte entwickelt bzw. miteinander vermittelt werden.

In der Erwachsenenbildung sind Lerngruppen, die über lange Zeit hinweg gemeinsam lernen, eher die Ausnahme. Der Regelfall sind vergleichsweise kurzlebige Gesamtgruppen. Daher spielen die sozialen Verlaufsformen des Kennenlernens, der Gruppen- und Untergruppenkonstitution oder auch des Abschieds und der Auflösung der Gesamtgruppe in der Erwachsenenbildung eine größere Rolle als in schulischen Zusammenhängen. Dort wird (zu Recht) davon ausgegangen, dass sich die gemeinsam lernenden Schüler bereits kennen. Verlaufsformen werden dort daher vor allem auf Fragen der Präsentation neuen Lernstoffs, der Durcharbeitung und Vertiefung oder der übenden Wiederholung etc. hin behandelt.

In einer Weiterbildungsveranstaltung gibt es im Wesentlichen zwei Stränge, an denen entlang Veränderungen stattfinden: Auf der einen Seite setzen sich die Beteiligten mit dem Thema auseinander und durchlaufen dabei, zumindest in längeren Veranstaltungen, verschiedene Phasen, etwa von der Informationsaufnahme zum Ausprobieren von Neuem, vom Infragestellen zu neuen Erklärungsmustern. Auf der anderen Seite entsteht am Anfang eine Gruppe, die dann verschiedene Etappen passiert, um sich schließlich am Ende der Veranstaltung wieder aufzulösen. Gerade bei längeren und in Blockform stattfindenden Veranstaltungen kann das Gruppenleben mit seinen Stufen und Konflikten recht intensiv sein.

2.5 Zusammenfassung und Ausblick

Fügen wir die vier hier behandelten Dimensionen methodischen Handelns zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Erwachsenenbildung findet in unterschiedlichen Großformen statt, typischen Grundformen organisierten Lernens, die in der Regel auf jeweils typische Ziele gerichtet sind. Die Abläufe von Lehr-Lern-Veranstaltungen lassen sich als Ketten von sich in der Regel ergänzenden Handlungsmustern betrachten. Es lassen sich vier Sozialformen des organisierten Lernens unterscheiden: Gesamtgruppenarbeit, Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Die zeitlich-dynamische Seite des organisierten Lernens wird mit dem Begriff der Verlaufsform oder der Veranstaltungsphase bezeichnet.

Diese Dimensionen sind natürlich untereinander verbunden, sonst würde man besser von Sachverhalten und nicht von Dimensionen sprechen. Dabei gibt es enge und mehr oder weniger einlinige Verbindungen, aber auch eher lose Kopplungen. Beispielsweise ist die Großform Vortragsreihe ohne die Sozialform Gesamtgruppenunterricht schwer vorstellbar oder wird man vermutlich in der Verlaufsform Anfangsphase eher selten die Einzelarbeit finden. Die Großform des Workshops auf der anderen Seite lässt sich problemlos in einer Kombination aller vier Sozialformen realisieren.

Auch wenn praktische Anwendungs- und Einsatzfragen damit schon berührt wurden, stehen diese erst später, als Technologie methodischen Handelns, im Mittelpunkt. Im nächsten Kapitel beschäftigen wir uns aber zunächst mit den Herausforderungen und Besonderheiten, denen man sich gegenüberstellt, wenn man Lernen organisiert.

Leseprobe

3 Lernen organisieren – Grundsatzfragen

Mit Methoden sind in diesem Studienbrief Unterrichtsmethoden gemeint, also Verfahren, mit denen Lernen organisiert wird. In diesem Kapitel werden wir uns mit einigen Grundsatzfragen auseinandersetzen, die das Organisieren von Lernen mit sich bringt. Hierzu gehen wir zunächst auf Lernen und Lernstrategien ein, dann auf unterschiedliche Lernertypen sowie auf Möglichkeiten, unterschiedliche Niveaus im Kompetenzerwerb zu bewerten. Im letzten Teil des Kapitels behandeln wir Zusammenhänge zwischen Emotionen und Lernen.



Überblick

3.1 Lernen und Lernstrategien

Unter Lernen wird in der Regel ein Prozess verstanden, der zu relativ dauerhaften Veränderungen im Verhalten bzw. der Verhaltensbereitschaft eines Lebewesens führt und der auf Erfahrung, also nicht auf bloße Reifungs- oder Alterungsprozesse, zurückgeht (vgl. zum Folgenden HÖFFER-MEHLMER 2004).



Merksatz

Je nach Verhaltensmodus wird zwischen Wahrnehmungslernen sowie motorischem, verbalem, kognitivem und sozialem Lernen unterschieden. Viele Lernprozesse finden als Verknüpfung verschiedener Lernarten statt. Nehmen Sie als Beispiel das Erlernen einer Fremdsprache: Hierzu gehören verbales Lernen (von Vokabeln, Formulierungen etc.), kognitives Lernen (der Grammatik, des Satzbaus etc.), aber auch soziales Lernen, um sich angemessen verständigen zu können, und motorisches sowie Wahrnehmungslernen, um die der eigenen Zunge und dem eigenen Ohr bisweilen ungewohnten Laute produzieren und erkennen zu können. Das englische „th“ als bedeutungstragenden Intradentallaut produzieren und erkennen zu können, ist ein Beispiel für solches motorisches und Wahrnehmungslernen.

Verschiedene Lernarten

Im Allgemeinen findet Lernen also im Zusammenspiel mehrerer Lernarten statt. Neben der Unterscheidung nach Lernarten wird häufig zwischen geplantem, bewusst gewolltem und zielführend gesteuertem Lernen auf der einen Seite und bei- läufigem, inzidentellem Lernen auf der anderen Seite differenziert. Hier gibt es zwischen den beiden extremen Ausprägungen unterschiedliche Übergangs- und Mischformen.

Geplantes und beiläufiges Lernen

Von anderen Menschen angeleitetes und planmäßig angelegtes, also organisiertes Lernen wird vom selbstgesteuerten oder autodidaktischen Lernen unterschieden. Auch hier gibt es wiederum verschiedene Übergangs- und Mischformen.

Organisiertes und autodidaktisches Lernen

Da der Mensch ein außerordentlich lernfähiges wie auch lernbedürftiges Wesen ist, spielte Lernen im Nachdenken über den Menschen schon immer eine zentrale Rolle. In der Entwicklung wissenschaftlicher Theorie und Forschung über das

Lernen gab und gibt es grundlegende Differenzen darüber, was Lernen, Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit im Kern ausmacht. Stark vereinfacht lassen sich zwei Extrempositionen unterscheiden:

- Die erste Position geht davon aus, dass der Mensch im Wesentlichen durch Lernen entsteht. Er kommt, so ein beliebtes Bild, als unbeschriebenes Blatt auf die Welt und wird dann in der Verarbeitung äußerer Eindrücke „beschrieben“. Dies kann ungesteuert und mit allerlei gesellschaftlich unerwünschten Folgen geschehen oder aber bewusst und geschickt angeleitet werden. Aus dieser Sicht sind biologische Einflussgrößen oder auch angeborene kognitive Muster und Reifungsprozesse nur von geringer Bedeutung. Groß sind demgegenüber die Bedeutung von Erziehung und damit auch die Verantwortung von Erziehungspersonen und -institutionen. Dies entspricht in etwa der Position, die von frühen Behavioristen vertreten wurde, die sich aber auch schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts bei John Locke findet.
- Auf der Gegenseite wird der biologischen Mitgift des Menschen oder den angeborenen kognitiven Strukturen und Mechanismen ein größeres Gewicht zugesprochen. Lernen kann sich nur in dem dadurch gesteckten Rahmen entwickeln. Die Möglichkeiten des Lernens und damit auch erzieherischer Einflussnahme werden hier als deutlich geringer veranschlagt.

Für die Erforschung und Modellbildung zum Thema „Lernen“ war der Behaviorismus von einschneidender Bedeutung. Mit dem Anspruch naturwissenschaftlicher Exaktheit versuchten seine Vertreter, die Gesetzmäßigkeiten des Lernens zu erforschen. Nicht zuletzt, um diesem Anspruch zu genügen, betrachteten sie Lernen allein von äußerlich beobachtbaren und messbaren Einflüssen und Veränderungen ausgehend. Die Berücksichtigung von Bewusstseinsvorgängen etc. wurde als bloße Spekulation abgelehnt. Mit der sogenannten kognitiven Wende wuchs in der Psychologie das Interesse an den Bewusstseinsvorgängen, die mit Lernen verbunden sind und die beispielsweise als gezieltes, exploratives Aufsuchen von Lernanforderungen oder als schöpferische Modellbildung zur Lösung von Problemen untersucht werden.

Die in den letzten Jahren in erheblichem Ausmaß expandierten Kognitionswissenschaften bieten wichtige Anregungen und Referenzen für Fragen des Lernens. Durch verbesserte Forschungsmethoden (beispielsweise in Form bildgebender Verfahren, mit denen die Messung und Lokalisierung von mentalen bzw. nervösen Verarbeitungsvorgängen vorgenommen werden können; vgl. den Überblick bei ROTH 2003, S. 124 ff., und insgesamt SPITZER 2009) ist hier eine Fülle neuer Einsichten und Modelle entstanden. Diese sind im Hinblick auf Lern- und Bildungsfragen insbesondere für die Zusammenhänge von Wahrnehmung, Verarbeitung und Lernen von Bedeutung. Sie sind aber auch für die präzisere Lokalisierung zeitlicher „Entwicklungsfenster“ wichtig, also derjenigen Perioden im Pro-

zess des Aufwachsens, während denen im Zusammenspiel äußerer Anregungen, Anforderungen etc. und innerer Ausdifferenzierung und zugleich Konzentration neuronaler Netze die Grundlagen etwa des räumlichen Sehens oder auch des Sprachverstehens gelegt werden.

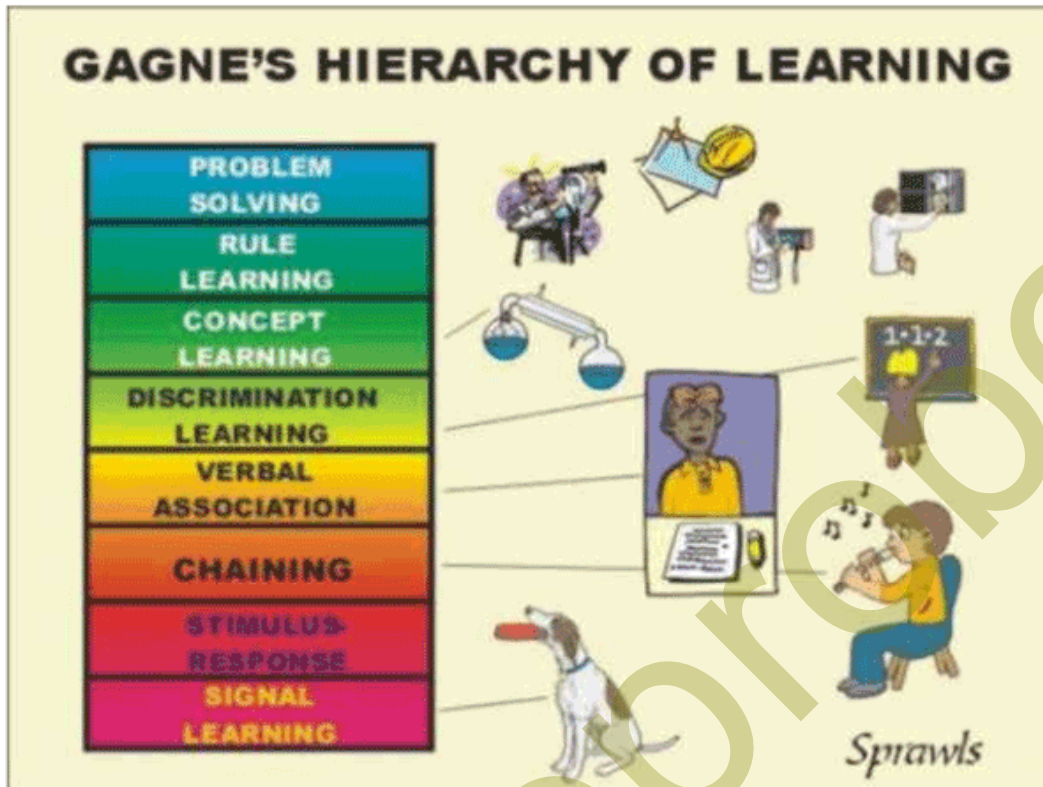


Abb. 6: Lernarten-Taxonomie nach Gagné (Quelle: <http://www.bijj.org/2008/1/e16/fig2.gif>)

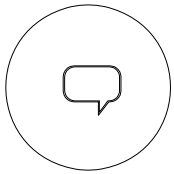
Die Erklärungsmöglichkeiten verschiedener Lerntheorien und deren praktische Handlungsangebote für die Organisation von Lernprozessen lassen sich zum Teil miteinander kombinieren, wenn man sie auf Lernvorgänge unterschiedlicher Komplexitätsgrade bezieht. Seit längerem sind Klassifikationssysteme, sogenannte Taxonomien (von griech. *táxis* – Ordnung und *nómos* – Gesetz), von Lernzielen verbreitet, die durch eine systematische Einteilung in aufeinander aufbauende, zunehmend komplexere Lernziele die Organisation des Lernens erleichtern sollen. Eine außerordentlich verbreitete Taxonomie ist Robert Gagnés Unterscheidung verschiedener Lernstufen (GAGNÉ 1973).

Verschiedene Lerntheorien und Lernprozesse unterschiedlicher Komplexität

Auf der untersten Ebene einfachster Lernziele findet Lernen als Verknüpfung von bestimmten Reizen und einfachen physischen Reaktionen statt. Das Komplexitätsniveau steigt von Stufe zu Stufe, zunächst mit der Ausweitung auf spezifische muskuläre Aktivitäten, dann mit der Bildung motorischer Ketten bis hin zur Anwendung von Regeln und dem Erlernen unterschiedlicher Konzepte und schließlich bis zum Problemlösungslernen auf der höchsten Komplexitätsstufe. Lernleistungen höherer Komplexitätsstufen setzen in diesen Modellen erfolgreiche Lernleistungen auf den jeweils niedrigeren Stufen voraus.

Komplexitätsstufen am Beispiel Fremdsprachenlernen

Nehmen wir auch hier das Beispiel Fremdsprachenlernen, um den Sachverhalt näher zu betrachten: Hier werden beim Lernen zunächst einfache Verbindungen hergestellt, wenn beispielsweise Vokabeln oder Satzfragmente gelernt und bis zur Automatisierung eingeübt werden. Grammatische sowie Wort- und Satzbildungsregeln werden auf der höheren Stufe des Regellernens angeeignet. Zum Fremdsprachenlernen gehört ab einer gewissen Stufe auch das Erlernen von Konzepten. Nehmen Sie als Beispiel die jeweils üblichen Konzepte für das Kennenlernen und die Markierung von Distanz bzw. Intimität, oft auch von sozialer Über- und Unterordnung. Im Deutschen verwenden wir das Duzen und Siezen, um die Distanz bzw. Intimität zu markieren. Die in früheren Zeiten übliche Markierung von hierarchischen Verhältnissen, bei der nach unten geduzt und nach oben gesiezt wurde, ist mittlerweile ausgestorben. Beim Erlernen einer Fremdsprache lässt sich das deutsche Konzept nicht einfach auf die Fremdsprache übertragen („You can say you to me“). Zusätzliche Komplexität gewinnt das Lernen dadurch, dass es in vielen Fällen nicht nur *ein* im jeweiligen Sprachraum übliches Konzept gibt, sondern die Anrede und die damit verbundene Regulierung des Zwischenmenschlichen in verschiedenen Regionen, sozialen Schichten oder Wirtschafts- und Lebensbereichen unterschiedlich vonstattengehen. Vor diesem Hintergrund ist ein Beispiel für problemlösendes Lernen, dass ich entscheiden muss, welches Konzept in der jeweiligen sozialen Situation angebracht ist.



Merksatz

Neben der Unterscheidung verschiedener Komplexitätsstufen und Arten des Lernens ist für das organisierte Lernen die Frage nach den Lernstrategien von Bedeutung. Lernstrategien sind mehr oder weniger komplexe Vorgehensweisen, die vom Einzelnen beim Lernen bewusst oder auch unbewusst eingesetzt werden.

Die Grundannahme besteht dabei darin, dass Menschen nicht „einfach nur so“ lernen, sondern dass sie bestimmte Pläne, Vorstellungen und Gewohnheiten haben, wie sie sich Neues lernend aneignen. Es gibt unterschiedliche Systeme, nach denen Lernstrategien unterteilt werden. Ein verbreitetes unterscheidet kognitive und metakognitive Strategien sowie Ressourcen.

Kognitive Strategien

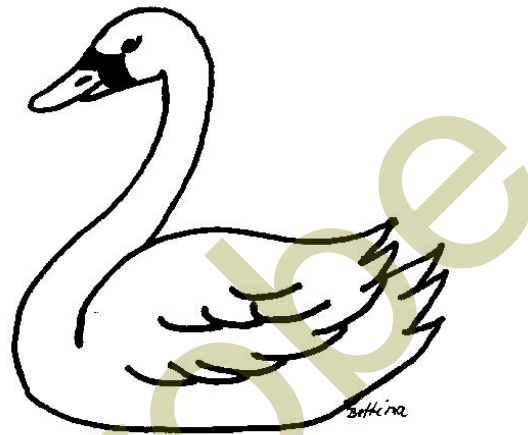
Kognitive Strategien sind Handlungen, die sich unmittelbar auf den Lerngegenstand richten. Hier lassen sich wiederum Wiederholung, Organisation und Elaboration unterscheiden.

Wiederholen und Üben

- Wiederholen bzw. Üben wird zu Recht als Übel betrachtet, aber es ist in vielen Lernbereichen ein notwendiges Übel. Das Wiederholen und Üben, gegebenenfalls bis zur virtuosens Beherrschung des Geübten, stellt in vielen Bereichen eine elementare Grundlage für komplexere Leistungen dar (zur Ehrenrettung des Übens vgl. BOLLNOW 1978). Am oben erläuterten Beispiel des Fremdsprachenlernens lässt sich das gut nachvollziehen. Komplexe Lernleistungen im Bereich des Regellernens oder problemlösenden Lernens sind nur möglich, wenn die elementaren Voraussetzungen lernend und ühend erworben worden sind. Ob dies zwingend und immer

nacheinander erfolgt, ist damit natürlich noch nicht entschieden. Bisweilen ist Lernen sogar besonders intensiv und erfolgreich, wenn es in Situationen leichter Überforderung stattfindet. Um der mit dem Üben verbundenen Langeweile zu entgehen, werden verbreitet Übungsvariationen eingesetzt oder wird das Üben spielerisch verkleidet.

- Unter der Bezeichnung „Organisationsstrategien“ werden diejenigen Aktivitäten zusammengefasst, mit denen der Lernstoff vom Lerner aufbereitet, abgelegt und verfügbar gehalten wird. Typische Varianten solcher Organisationsstrategien sind beispielsweise Mnemotechniken (Gedächtnishilfen) wie Eselsbrücken u. Ä. Sie sollen die Behaltensleistung erhöhen, indem sie dem Lerngegenstand einen ihm zunächst nicht eigenen „Sinn“ geben. Beispiele für solche Techniken sind etwa die Zuordnung von Symbolen (der Schwan als Symbol für die Zahl 2, der Dreizack für die 3 etc.), um sich Zahlenfolgen besser merken zu können, oder Eselsbrücken und Merksprüche („Sieben, fünf, drei, Rom kroch aus dem Ei“; „He, she, it, das ‚s‘ muss mit“). Zu Organisationsstrategien gehört auch, schriftliche Zusammenfassungen anzufertigen oder Schemazeichnungen bzw. Mindmaps anzufertigen, in denen der Lerngegenstand strukturiert wird. Organisationsstrategien
- Mit „Elaboration“ schließlich werden diejenigen Strategien bezeichnet, mit denen der Lernstoff in seinen Einzelheiten und in seiner systematischen Einbettung erarbeitet wird. Eine typische Elaborationsstrategie ist z. B. die Einordnung von einzelnen Sachverhalten bzw. Lerngegenständen in ein übergeordnetes System („gehört zu den Verben der XY-Konjugation“). Elaborationsstrategien



Diese unterschiedlichen kognitiven Strategien können Sie sich am Beispiel der oben vorgestellten Lernarten-Taxonomie verdeutlichen. Nehmen wir an, Sie würden sich auf eine Prüfung vorbereiten und wollten (müssten) sich daher diese Taxonomie einprägen. Sie können dies tun, indem Sie das Modell immer wieder skizzieren oder in Form eines kleinen Textes rekapitulieren. Das wären Vorgehensweisen aus dem Bereich des Übens und der Wiederholung. Wenn Sie sich z. B. selbst erlebte Lernvorgänge auf den verschiedenen Stufen vorstellen und die Taxonomie so in Ihrem Gedächtnis verankern, setzen Sie Organisationsstrategien ein. Wenn Sie schließlich Gagnés Modell im Zusammenhang mit anderen Lernmodellen und im Hinblick auf seine innere Logik betrachten, betreiben Sie lernstrategisch das, was wir hier „Elaboration“ genannt haben.

Metakognitive Strategien Neben kognitiven Strategien verwenden wir auch ständig metakognitive Strategien. Menschen lernen nicht „blind“ vor sich hin, sondern können sich gewissermaßen selbst beim Lernen zuschauen. Man plant und überwacht Lernprozesse und wertet aus, ob die gewünschten Ziele erreicht worden sind. Diese Planung, Überwachung und Auswertung wird unter dem Oberbegriff „metakognitive Strategien“ zusammengefasst. „Wenn wir nicht wüßten, wie wir unsere Antworten überprüfen und unsere Arbeitszeit einteilen sollen, oder wie wir überprüfen sollen, ob wir bereits relevantes Wissen im Gedächtnis gespeichert haben, dann würden wir jede Lernaufgabe so angehen, als ob sie unsere erste sei, und Lernen wäre ein unendlich schwieriger Prozeß. Metakognitive Fähigkeiten machen Lernen leichter.“ (GAGE/BERLINER 1996, S. 321) Wenn man davon spricht, dass „Lernen gelernt“ wird (oder werden soll), sind diese metakognitiven Strategien gemeint, die uns die Optimierung des eigenen Lernens prinzipiell erst ermöglichen. Ergänzen Sie den Satz „Ich lerne am besten, wenn ...“, und sie bekommen nicht nur Aussagen über Ihre eigenen Lernvorlieben, sondern wenden gleichzeitig metakognitive Strategien an.

Ressourcen

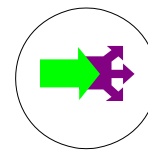
Weitere Faktoren und Verfahrensweisen, die Lernvorgänge beeinflussen, werden häufig unter der Bezeichnung „Ressourcen“ zusammengefasst.

- Innere Ressourcen sind die Lernmotivation, also der Lernwunsch, die Lernvolition, die Fähigkeit, diesen Wunsch auch über längere Zeiträume hinweg in die lernende Tat umzusetzen, aber auch die Zeitplanung. Eine typische Motivierungsstrategie ist beispielsweise, sich erreichbare Ziele zu setzen und deren Erreichung zu prämiieren oder zu zelebrieren. Zu den inneren Ressourcen gehört auch der Umgang mit den eigenen Emotionen, z. B. die Verarbeitung von Frustrationen oder Stress.
- Unter äußeren Ressourcen werden diejenigen Bedingungen zusammengefasst, die z. B. als Arbeits- bzw. Lernplatz, als eingesetzte Mittel, als Lernhelfer oder als das soziale Lernumfeld den Lernprozess beeinflussen.

Sollen komplexe Lernziele erreicht werden, ist erfolgreiches Lernen nur durch Zusammenwirken der verschiedenen Strategien zu erreichen. Erfolgreiche Lerner, so die Grundannahme dieser Systematik, verfügen über geeignete kognitive Strategien, können metakognitiv beurteilen, welche Strategie wann sinnvoll eingesetzt werden kann, und können sich in ihren Lernprozessen auf innere (motivationale, volitionale etc.) wie äußere Ressourcen stützen.

3.2 Lernen und Lernstile

Wenn man Lernen organisieren will, ist eine Vorstellung darüber, wie es sich vom nicht-organisierten Lernen unterscheidet, außerordentlich hilfreich. In den letzten Jahren hat unter Leitbegriffen wie „selbstgesteuertes Lernen“ „Selbstlernen“ oder „informelles Lernen“ das Interesse an autodidaktisch gesteuerten Lernprozessen zugenommen. Lange Zeit war man in der Forschung und in der Bildungspolitik stärker an „harter Weiterbildung“ im Sinne der Definition des Deutschen Bildungsrates als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens“ interessiert.



Querverweis

Siehe Studientext EB 0430:
Lernstile und Lern-
schwierigkeiten

Das verstärkte Interesse am selbstgesteuerten Lernen hat mehrere Gründe:

- **Motivation und Volition:** Man nimmt an, dass die Motivation zum Lernen und die Bereitschaft zur Aufrechterhaltung von Lernanstrengungen mit dem Grad der Selbststeuerung zunehmen. Dies ist keine gänzlich neue Einsicht. Schon Rousseau stellte in seinem „Emil“ fest: „Das unmittelbare Interesse ist die große und einzige Triebfeder, die sicher und weit führt“ (ROUSSEAU 1971, S. 101). Im Kontext rasch wachsender Wissensbestände und sich verändernder Anforderungen gewinnt diese alte Einsicht allerdings an Aktualität.
- **Technischer und sozialer Wandel:** Technische und soziale Veränderungen machen sich besonders deutlich im Wirtschaftsleben und dort insbesondere im Beschäftigungssystem bemerkbar. Entstandardisierung von Erwerbsarbeit, Berufsbildern und -verläufen auf der einen Seite, erhebliche Formalisierungs- und Standardisierungsdynamiken auf der anderen Seite schließen sich dabei keineswegs aus, sondern korrespondieren miteinander. Es ist naheliegend, wenn auch unterkomplex, als Konsequenz hieraus lebenslanges Lernen intensiver zu erforschen, zu fordern und zu fördern, als dies früher der Fall war.
- **Bildungspolitik:** Bildungspolitische Programme und Entscheidungen werden von den genannten Entwicklungen geprägt. Sie unterliegen daneben aber auch der Eigenlogik und -dynamik bildungspolitischer Zusammenhänge. Hier ist insbesondere die PISA-Studie zu nennen, die in Deutschland den Anstoß zu einer Fülle von Debatten, Positionen und Entscheidungen gegeben hat und gibt. Für das selbstgesteuerte Lernen ist das der Studie zugrunde liegende Literacy-Modell von zentraler Bedeutung (vgl. hierzu verschiedene Beiträge in PISA 2000). Die Tests in den verschiedenen Fächern beziehen sich auf ein gestuftes Kompetenzmodell, das von der Bewältigung einfacher reproduktiver Aufgaben bis zu komplexen Transferhandlungen reicht. Für die Bewältigung der komplexen Aufgaben sind Selbststeuerungskompetenzen in erheblichem Ausmaß notwendig.

- Finanzpolitik: Nicht zuletzt besitzen „weiche“ Formen der Weiterbildung den Charme, zumindest auf den ersten Blick kostengünstig zu sein. Man kann das politische Interesse am selbst gesteuerten Lernen vor diesem Hintergrund als „vor allem finanzpolitisch motivierten Rückzug der Politik aus der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse“ (FAULSTICH/ZEUNER 1999, S. 143) interpretieren.

Das verstärkte Interesse an informeller bzw. nicht-organisierter Erwachsenenbildung spiegelt sich auch im Design-Wandel der oben zitierten Befragungen im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung wider. Hier zeigten sich im Bereich informeller beruflicher Weiterbildung in einer neueren Untersuchung die in der Grafik wiedergegebenen Quoten.

Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung 2007

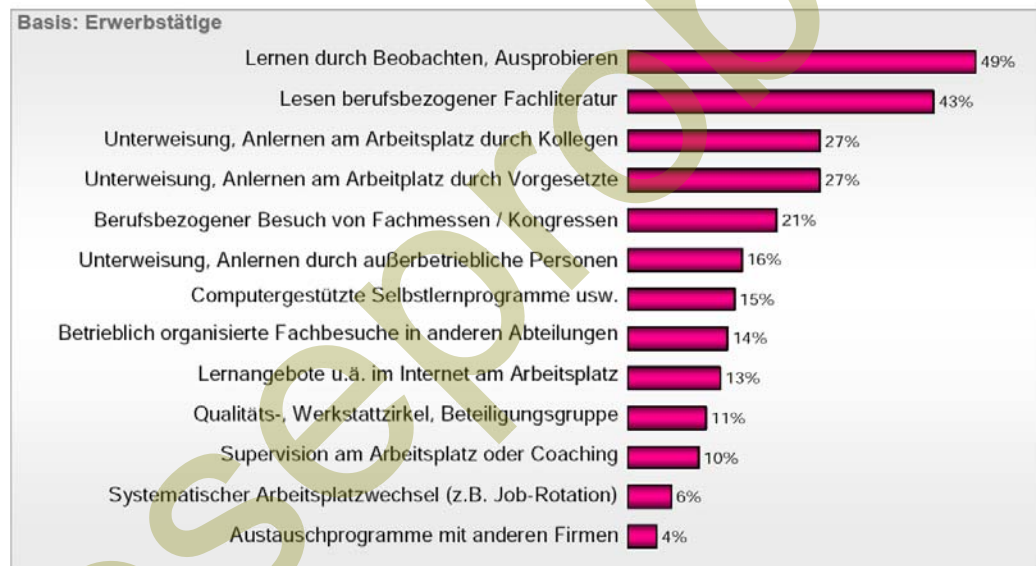


Abb. 7: Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung 2007 (Quelle: ROSENBLADT/BILDER 2008, S. 17)

In Vorgängeruntersuchungen zeigten sich bereits die aus der Teilnehmerforschung im Allgemeinen und dem Berichtssystem Weiterbildung im Besonderen seit Langem bekannten Kumulationseffekte. Höher Qualifizierte mit höherem beruflichen Status etc. beteiligen sich deutlich stärker an Weiterbildung und sind auch beim Selbstlernen aktiver. Neben soziodemografischen Merkmalen wie Bildungsstand, Berufsstatus, Geschlecht oder Alter beeinflussen das soziale Umfeld und die individuelle Lernmotivation/-volition offenbar in erheblichem Ausmaß den Erfolg von Selbstlernbemühungen. Wenn Schwierigkeiten in Selbstlernprozessen auftreten, hängen sie vor allem mit dem Fehlen professioneller Unterstützung, mit Motivations- bzw. Volitionsmängeln, mit fehlender Orientierung oder unzureichender sozialer Unterstützung zusammen (vgl. BMBF 2003, S. 209).

Das verstärkte Interesse an selbstgesteuerten Lernprozessen hat den Blick auf die Individualität von Lernprozessen geschärft. Die Herausforderung für organisiertes Lernen und damit auch für die Methoden der Erwachsenenbildung liegt hier darin, den lernenden Individuen möglichst weitgehend gerecht zu werden. Dabei hilft selbstverständlich der bloße Verweis darauf, dass Lernen ein individueller Vorgang ist und sich nicht erzwingen lässt, nicht recht weiter. Betrachten wir also verschiedene Typenmodelle, mit denen Teilnehmer unterschieden werden.

Ein einfaches Alltagsmodell unterscheidet nach Lerngeschwindigkeit in schnelle, mittlere und langsame Lerner. Es entspricht der Alltagserfahrung, dass Menschen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit lernen und dass sich das Lerntempo der Einzelnen von Lerngebiet zu Lerngebiet unterscheiden kann. Für die Frage nach der Effizienz von Methoden resultiert hieraus, dass die Eignung oder Nichteignung von Methoden auch vom Lerntempo der Lerner abhängt und davon, wie heterogen der Teilnehmerkreis in dieser Hinsicht ist. Methoden mit tendenziell hoher Informationssättigung, beispielsweise vortragsähnliche Methoden, können bei schnellen Lernern effizient, bei langsamen deutlich weniger geeignet sein.

Unterschiedliche
Lerngeschwindigkeiten

Etwas komplexer ist das Modell, in dem nach Lernvorlieben visuelle, auditive und eher haptische Lerner unterschieden werden. Nach dieser Unterscheidung hängt die Effizienz von Lehr-Lern-Methoden auch davon ab, welche Sinnesmodalitäten angesprochen und welche aufseiten der Lerner bevorzugt werden. Dieses Modell wurde insbesondere durch Frederic Vesters „Denken, Lernen, Vergessen“ populär (VESTER 1978).

Lernen und
Sinnesmodalitäten

Übungsaufgabe 4: Lerntypen

Übungsaufgabe

Hier finden Sie Auszüge aus einem Test „Was für ein Lerntyp bin ich?“ (Quelle: <http://www.philognosie.net/index.php/tests/testsview/150/>). Als Antworten sind vorgegeben „trifft zu, trifft teilweise zu, trifft gar nicht zu“. Welche Lernvorlieben werden hier jeweils angesprochen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer Lernertypologie, wie sie hier erkennbar wird, für die methodische Gestaltung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen?

Dinge oder mechanische Modelle, die ich angefasst, berührt oder untersucht habe, kann ich gut erinnern.

Mündlichen Erklärungen eines Vortragenden kann ich gut folgen, auch wenn der Sachverhalt kompliziert ist.

Zeichnungen, Tabellen und Diagramme kann ich mir gut und schnell merken. Wenn ich einen Vortrag höre, mache ich mir selbst eine Vorstellung dazu.

Wenn ich etwas erzähle, unterstreiche ich dies durch Gestik und Mimik, z. B. zähle ich mit den Fingern mit, wenn ich mehrere Punkte zu einem Thema aufzähle.

Gehörtes (z. B. Kassetten oder vorgetragene Geschichten) kann ich leicht und schnell verstehen und gut nacherzählen.

Ich lerne am besten, wenn ich mir Lerninhalte selber aufschreibe. Es hilft mir wenig, wenn ich Informationen nur lese oder höre.

Feldabhängigkeit –
Feldunabhängigkeit

Die bevorzugte Sinnesmodalität und das Lerntempo stellen vergleichsweise einfache Bezugsgrößen für Lernertypologien dar. Bei der Unterscheidung von feldabhängigen und feldunabhängigen Lernern geht es um den kognitiven Stil, der verwendet wird (vgl. hierzu und zum Folgenden JONASSEN/GRABOWSKI 1993). Hier wird danach gefragt, in welchem Maße Lernende sich vom Umfeld bei der Aneignung von Lerngegenständen beeinflussen lassen.

- Feldabhängige Lerner lernen besser in klar strukturierten Situationen, als wenn sie in einem komplexen Umfeld Informationen lokalisieren und strukturieren müssen. Soziale Interaktion ist für sie wichtig.
- Feldunabhängige Lerner experimentieren gerne und entwickeln bevorzugt eigene Konzepte, um mit komplexen Anforderungen zurechtzukommen und sich darin die nötigen Informationen zu suchen und zu strukturieren. Soziale Interaktion ist für sie im Zusammenhang mit Lernen nicht wichtig.

Es geht bei dieser Unterscheidung also um den kognitiven Stil, der bevorzugt verwendet wird. Kinder sind in der Regel überwiegend feldabhängig; mit Alter, Lebens- und Lernerfahrung nimmt die Feldunabhängigkeit tendenziell zu, bzw. es entwickeln sich grundlegende Unterschiede in den Lernvorlieben.

Dieses Modell hat natürlich auch für die später noch näher behandelte Frage der Effizienz verschiedener Methoden große Bedeutung. Legt man dieses Modell zugrunde, dürften dozentenzentrierte oder -orientierte Verfahren wie der Vortrag, die Demonstration oder das fragend-darstellende Lehrgespräch vor allem bei feldabhängigen Lernern effizient sein. Bei eher feldunabhängigen Lernern besteht demgegenüber die Gefahr von Unterforderung und Langeweile.

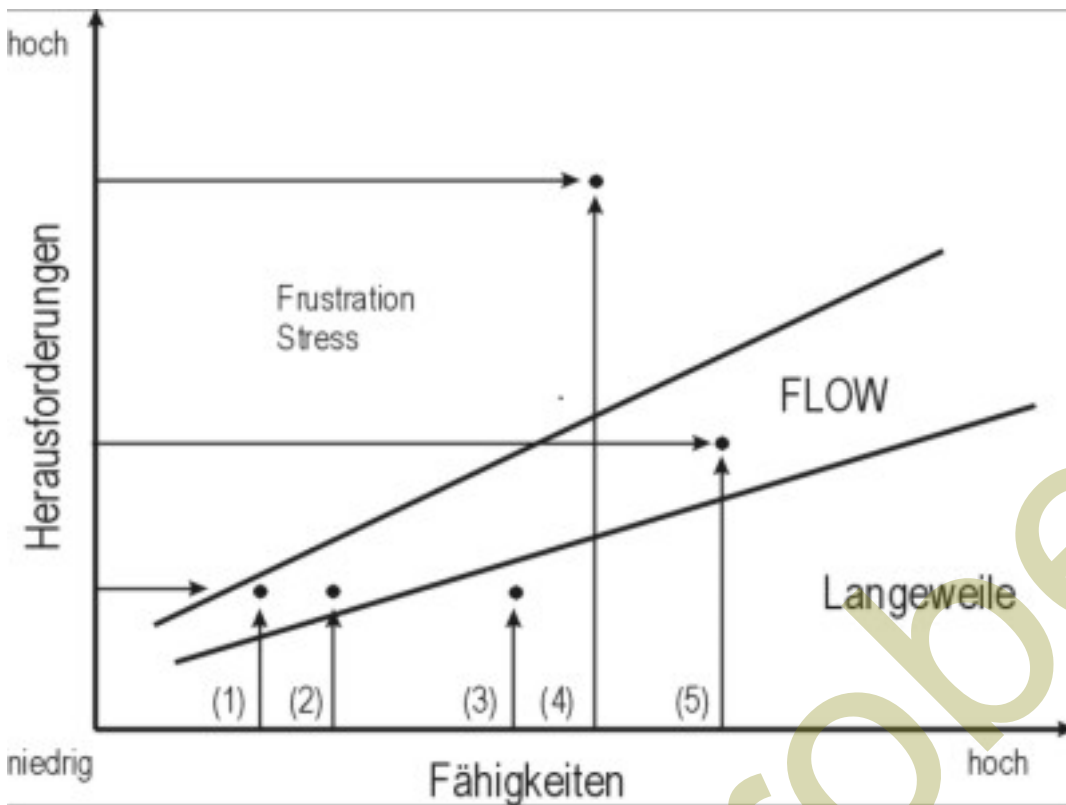


Abb. 8: Flow zwischen Unter- und Überforderung (Quelle: <http://achim-achilles.de/img/400/experten/motivation/flow-kanal-grafik.jpg>)

Der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi hat das Gefühl, ganz in einer Tätigkeit aufzugehen, als Flow (Englisch für fließen, rinnen, strömen) bezeichnet und zunächst für Extrem- bzw. Risikosportler untersucht (CSIKSZENTMIHALYI 2000). Heute wird auch im Bereich geistiger Aktivitäten von Flow-Erlebnissen oder -Zuständen gesprochen. Der emotionale Fließzustand stellt sich ein, wenn im Hinblick auf das Verhältnis zwischen den Voraussetzungen des Individuums und den Anforderungen der Situation eine leichte Überforderung besteht. Sind die Anforderungen zu groß, treten statt des Flows Stress und Angst auf, sind sie zu gering, stellt sich Langeweile ein. Zum Flow-Erlebnis gehört eine vollständige Konzentration, ein sich Versenken in die jeweilige Tätigkeit. Das Zeitempfinden verändert sich. Folgt man der Unterscheidung zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Lernern, so lässt sich vermuten, dass sich Flow-Erlebnisse bei beiden Typen schon deshalb in unterschiedlichen Situationen einstellen, weil der Bereich zwischen Unter- und Überforderung, zwischen Stress und Langeweile unterschiedlich gelagert ist.

Der Flow: zwischen Über- und Unterforderung

Weit verbreitet und anerkannt ist das Modell der Lernstile von Kolb (KOLB 1976). Kolb fragt danach, wie Erfahrungen gesammelt und wie sie verarbeitet werden, sowie danach, welche Rolle Denken und abstrakte Begriffsbildung spielen. Bei ihm stehen sich praktisches Erfahren und abstraktes Begreifen sowie aktives Probieren und gedankliche Beobachtung gegenüber, sodass sich im Hinblick auf die beiden Gegensatzpaare vier Lernstile ergeben:

Lernstile

- Divergieren: Hier sind Vorstellungskraft, konkrete Erfahrung und reflektiertes Beobachten von zentraler Bedeutung. Lerner, die zum Divergieren neigen, haben Interesse an Menschen und im kulturellen Bereich und sind häufig künstlerisch aktiv.
- Assimilieren: Reflektiertes Beobachten und abstrakte Begriffs- bzw. Modellbildung stehen hier im Mittelpunkt. Soziale Interessen sind geringer als beim Divergieren. Lernen findet beim Assimilieren induktiv als Sammeln von Fakten und darauf aufbauend als Entwicklung von Begriffen und Konzepten statt.
- Akkomodieren: Aktives Experimentieren und konkrete Erfahrung prägen hier die Lernvorgänge. Lösungen für Probleme werden gern intuitiv gesucht, das Interesse an der Entwicklung von Konzepten ist gering, das an anderen Menschen aber ausgeprägt.
- Konvergieren: Wie beim Assimilieren ist hier abstrakte Begriffsbildung wichtig, sie geht aber mit aktivem Experimentieren einher, genauer gesagt: sie folgt ihm, d. h., Lernen erfolgt eher hypothetisch-deduktiv. Soziale Interessen sind eher schwach, Interessen für Dinge oder Theorien stark ausgeprägt.

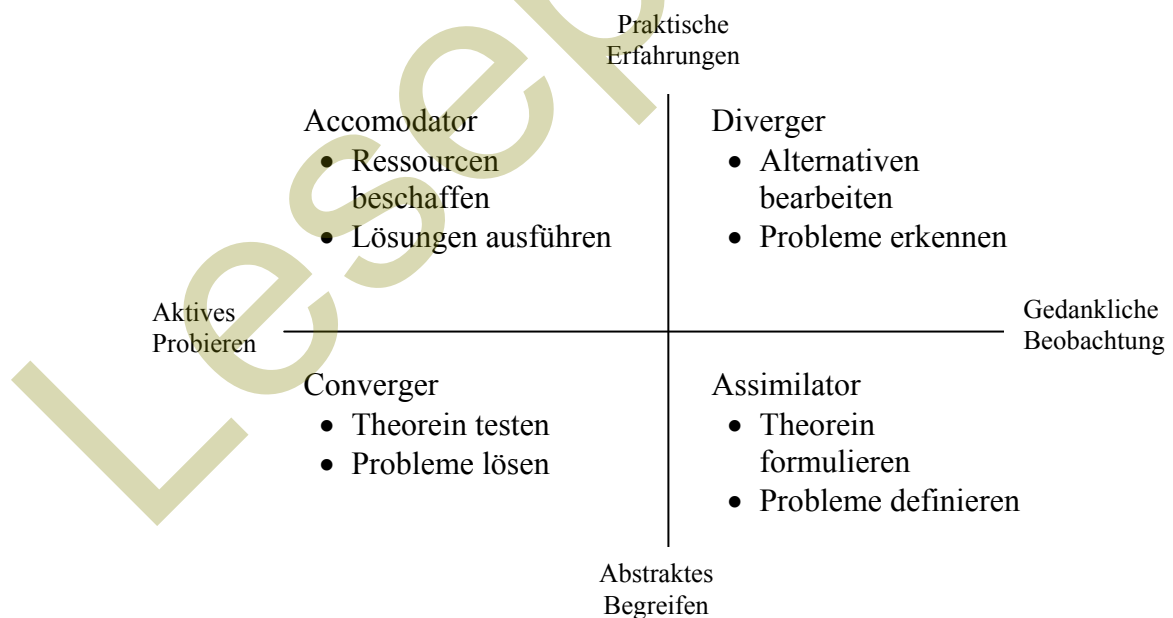


Abb. 9: Kolbs Lernstilmodell (Quelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LernstileKolb.shtml>)

Wenn, wie in der hier übernommenen Abbildung, von Akkommodatoren, Divergern oder Assimilatoren gesprochen wird, sind damit zunächst einmal nicht bestimmte Persönlichkeitstypen angesprochen, sondern es geht um bevorzugte Verhaltensweisen der Aufnahme und der Verarbeitung von Neuem. Der Lernstil scheint bei der Ausbildungs- bzw. Studienwahl, bei der Berufsentscheidung und -ausübung eine spezifische Rolle zu spielen, wobei nicht gänzlich geklärt ist, welche Bedeutung bereits bestehende Vorlieben haben und welche eine fach- bzw. domänenspezifische Schulung hat. Als „typische“ Berufsgruppe des Typs Akkommodatoren werden häufig Manager, als typische Converger Ingenieure, als Diverger Berater und als Assimilatoren Mathematiker und Naturwissenschaftler genannt.

Nicht zuletzt ist bei der Frage nach Unterschieden zwischen einzelnen Lernern das bereits erreichte Niveau im jeweiligen Themengebiet von entscheidender Bedeutung. Hier versucht man in vielen Fällen, eine möglichst große Homogenität zu erreichen, also nicht Anfänger mit Fortgeschrittenen gemeinsam zu unterrichten. Dabei stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Zuordnung zu verschiedenen Kompetenzstufen erfolgt. Hier sind in den letzten Jahren interessante übergreifende Ansätze entstanden.

Lernniveaus

Schon seit Längerem gibt es mit dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (zu Details vgl. EUROPARAT o. J.) eine solche übergreifende Systematik für den Fremdsprachenbereich. Im Kern ist sie eine Taxonomie, die der gleichen Logik steigender Komplexität folgt, die wir oben in Gagnés Modell kennengelernt haben. Im GERS wird mit einem insgesamt sechsstufigen Modell gearbeitet, in dem wiederum zwei Stufen zusammengefasst sind, sodass sich im Groben eine Unterteilung in elementare Sprachverwendung, selbstständige Sprachverwendung und kompetente Sprachverwendung ergibt.

Beispiel „Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“

Ein vom Grundsatz her ähnlicher Ansatz wird mit dem im Moment in Arbeit befindlichen „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ verfolgt (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009). „Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert. Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 2) Dieser deutsche Rahmen steht in Verbindung mit der Entwicklung eines europäischen Modells, das vor allem die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit in Europa verbessern soll.

Beispiel „Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“

<i>Niveauindikator</i>			
Anforderungsstruktur			
<i>Fachkompetenz</i>		<i>Personale Kompetenz</i>	
<i>Wissen</i>	<i>Fertigkeiten</i>	<i>Sozialkompetenz</i>	<i>Selbstkompetenz</i>
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR

Abb. 10: Struktur für Niveaustufen im Deutschen Qualifikationsrahmen (Quelle: ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 4)

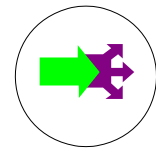
Wie Sie der Abbildung entnehmen können, werden Fachkompetenz und personale Kompetenz unterschieden. Bei Fachkompetenzen wird wiederum zwischen Wissen und Fertigkeiten, bei personalen Kompetenzen zwischen Sozial- und Selbstkompetenz differenziert. Über acht Kompetenzstufen hinweg steigern sich die Anforderungen an Selbstständigkeit und die Komplexität der Lernleistungen. Es beginnt auf der ersten Stufe mit „Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 6) Auf der höchsten Stufe verfügt man „über Kompetenzen zur Gewinnung von Forscherkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2009, S. 13)

Heterogenität als Herausforderung

Für Methodenentscheidungen in der Erwachsenenbildung ist das Niveau der Vorkenntnisse und Kompetenzen eine wichtige Größe. Ordnungsmodelle wie die hier kurz vorgestellten können dazu dienen, die Homogenität bzw. Heterogenität von Teilnehmern abzuschätzen und methodisch angemessen zu berücksichtigen. Eine gewisse Spannweite der Ausgangsbedingungen wird sich auch bei sorgfältiger Ausschreibung oder gar Auswahl nicht vermeiden lassen, sodass die Heterogenität von Lernern nicht nur im Hinblick auf Lernvorlieben und Lernstil, sondern auch im Hinblick auf bereits erworbene Kompetenzen eine ständige Herausforderung bleibt.

3.3 Lernen und Emotionen

Menschen sind ohne Gefühle kaum vorstellbar. Wenn von einem „gefühllosen Menschen“ die Rede ist, so bezieht sich dies nur auf das Fehlen bestimmter Arten von Emotionen, vor allem auf fehlendes Mit-Fühlen mit anderen Menschen bzw. Lebewesen. Jegliche menschliche Aktivität wird von Gefühlen begleitet oder gar bestimmt. Gefühle stellen ein derart elementares menschliches Phänomen dar, dass sich jedes Nachdenken über menschliches Lernen und Lehren stets auch auf Emotionen bezieht – und sei es nur implizit (zum Folgenden vgl. HÖFFER-MEHLMER 2008).



Querverweis

Siehe Studientext EB 0620: Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung



Abb. 11: Schaubild aus einer deutschen Ausgabe von Darwins „Der Ausdruck der Gemüthsbe-
wegungen bei dem Menschen und den Thieren“ von 1877 (Quelle: http://caliban.mpiz-koeln.mpg.de/~stueber/darwin/werke07/high/IMG_3808.jpg)

Trotz oder gar wegen der engen Kopplung an physische Phänomene ist es nicht einfach, Gefühle präzise zu beschreiben oder zu kategorisieren. Bei der Kategorisierung liegt es nahe, positive und negative Gefühle zu unterscheiden. Positive und negative Gefühle, also Hass und Liebe, Ekel und Appetit etc., beeinflussen Wahrnehmung, Entscheidung und Handeln. Wenn bestimmte gefühlsmäßige Erlebniszustände bei der Verhaltenssteuerung derart die Oberhand gewinnen, dass andere, wie das Denken, gänzlich verdrängt werden, spricht man in der Regel von „Affekten“. Bei dauerhafter und situationsübergreifender Gefühlslage wird von „Stimmung“ gesprochen. In der Abbildung sind Gefühle in Hauptgruppen unterteilt und dort wiederum nach Intensitätsgraden gestaffelt dargestellt.

Kategorisierung von Gefühlen

Ob es neben der sehr groben Einteilung in ein bipolares Schema einige Grundemotionen gibt, auf die sich alle Gefühlsphänomene letztlich zurückführen lassen, und, falls ja, welche dies sind, ist strittig. Sind es z. B. „Lust und Unlust, Spannung und Lösung, Erregung und Beruhigung“, die Wilhelm Wundt (WUNDT 1911, S. 39) als grundlegende „Partialgefühle“ betrachtete, oder gibt es 15 „basic emotions“, wie Paul Ekman dies postuliert hat (vgl. ROTH 2003, S. 293 f.)?

Einigkeit besteht darüber, dass elementare Gefühle nicht gelernt werden. „Wir können die subjektiven Korrelate zu bestimmten Verhaltensweisen oder Wahrnehmungen nicht lernen, was wir lernen, ist der Gegenstand des Hasses oder der Liebe, nicht aber die Empfindung selbst.“ (EIBL-EIBESFELDT 1995, S. 113)

Schon das Neugeborene zeigt „einige eindeutige emotionale Reaktionen, etwa Weinen und Schreien auf Schmerz oder Hunger. Aber es zeigt auch uneindeutige spontane mimische Ausdrucksmuster. Einige ähneln den Ausdrucksmustern komplexerer Basisemotionen, wie Überraschung, Ärger, Abscheu und Traurigkeit, und dem Lächeln. Sie huschen beim Neugeborenen, oft im Schlaf, über das Gesicht, dürften aber kaum mit den entsprechenden Gefühlen verbunden sein. [...] Erst in der Übergangsphase vom zweiten zum vierten Monat gelangen sie als weitgehend vorprogrammierte mimische Reaktionsmuster unter die Kontrolle kortikaler Programme.“ (RAUH 2002, S. 186)

Die angeborenen wie auch diese programmierten Reaktionsmuster werden nicht gelernt, und weil sie mit charakteristischen körperlichen Phänomenen verbunden sind, werden die körperlichen, mimischen oder gestischen Ausdrücke elementarer Gefühle in vielen Fällen offenbar auch kulturunabhängig verstanden. Vermittelt über den äußeren Ausdruck tragen Emotionen auch zur Steuerung sozialen Verhaltens bzw. sozialer Zusammenhänge bei und gehören zur Kommunikation.

Elementare Gefühle werden nicht gelernt

Der Hirnforscher Wolf Singer hat drei „Mechanismen“ unterschieden, „über welche Wissen in das Gehirn kommt: die Evolution, die Wissen über die Welt in den Genen speichert und dieses Wissen im Phänotyp des je neu ausgereiften Gehirns exprimiert [entfaltet, M. H.-M.], dann das während der frühen Ontogenese [der Zeit der embryonalen und frühkindlichen Entwicklung, M. H.-M.] erworbene Erfahrungswissen, das sich ebenfalls in Strukturveränderungen manifestiert – die

übrigens kaum von den genetisch erworbenen zu unterscheiden sind – und schließlich das übliche, durch Lernen erworbene Wissen, das sich in funktionellen Änderungen der Effizienz bereits konsolidierter Verbindungen [von Nervenbahnen, M. H.-M.] ausdrückt.“ (SINGER 2002, S. 95)

Wenn beim Lernen „Wissen in das Gehirn“ kommt, sind Emotionen daran in erheblichem Ausmaß beteiligt (vgl. hierzu und zum Folgenden HÖFFER-MEHLMER 2008). Dies wird deutlich, wenn man den Lernprozess aus informationstheoretischer Sicht betrachtet. Hier lassen sich folgende Stufen unterscheiden:

- Bei der Wahrnehmung werden ständig Empfindungen von Sinnesreizen ausgewählt und organisiert. Sie greift sowohl auf angeborene physiologische Merkmale als auch auf Erfahrung zurück und stellt, funktional betrachtet, einen Schutz gegen Reizüberflutung dar. Nur die wahrgenommenen Reize gelangen in den sogenannten sensorischen Kurzzeitspeicher und von dort in einer mit mentaler Zuwendung bedachten Auswahl in das Kurzzeit- und gegebenenfalls weiter in das sogenannte Arbeitsgedächtnis.
- Im Arbeitsgedächtnis werden jeweils nur wenige Elemente („chunks“) für kurze Zeit gespeichert. Eine außerordentlich begrenzte Auswahl der dort weiterverarbeiteten Informationen gelangt schließlich in das Langzeitgedächtnis, wo es in vergleichsweise festen Verbindungen, Engrammen, abgelegt wird. Hierzu werden die Informationen durch Vergleich mit anderen, bereits gespeicherten Informationen, durch die Verbindung mit ihnen, die Integration in existierende Bestände oder durch Reduktion, Abstraktion bzw. Hierarchiebildung verarbeitet.
- Bei der Einschätzung, ob etwas als wichtig, bekannt, neu oder gefährlich bewertet wird, spielen die im Langzeitgedächtnis verankerten Elemente und Muster eine wichtige Rolle.

Emotionen, emotionale Bewertungen spielen auf den verschiedenen Stufen des Verarbeitungs- und Lernprozesses eine wichtige Rolle. Bereits bei der Hinwendung der Aufmerksamkeit sind Fragen emotionaler Bewertung, etwa danach, ob etwas unbekannt, bedrohlich, interessant oder aber vernachlässigbar, unwichtig etc. ist, von erheblicher Bedeutung. Diese emotionale Steuerung ist evolutionsbiologisch wichtig, sichert sie doch den ökonomischen Einsatz von Aufmerksamkeit und Energie und trägt so zur Überlebenswahrscheinlichkeit bei.

Auch das Erinnern an Gelerntes wird offenbar in hohem Maße emotional beeinflusst, es gelingt am besten bei emotionaler Beteiligung. „Dies trifft für das Erlernen sinnloser Silben genauso zu wie für Wortlisten, Bildergeschichten und persönliche Erinnerungen.“ (ROTH 2003, S. 303) Mnemotechniken wie die oben erwähnte Eselsbrücke, mit der recht abstrakte Fakten vor dem Vergessen gesichert werden sollen, basieren häufig darauf, dass die Abstrakta mit sinnlich-konkretem und emotional besser assoziierbarem Material verbunden werden. Dass emotional

Bedeutsames besser erinnert wird als Dinge, die einen „kaltlassen“, ist kein sonderlich überraschender Forschungsbefund, da er der Alltagserfahrung entspricht.

Die verbesserte Behaltensleistung tritt allerdings nur ein, wenn die Emotionen nicht zu stark sind. Positive Inhalte werden meist besser behalten als negative. In extremen Fällen negativer emotionaler Belastung kann es sogar zu Amnesien kommen. Solche Gedächtnisverluste können beispielsweise im Zusammenhang mit posttraumatischen Stresssymptomen auftauchen. Sie spielen „in der Psychoanalyse unter dem Stichwort ‚Verdrängung‘ eine wichtige Rolle“ (ROTH 2003, S. 307) und betreffen in der Regel vor allem Inhalte des episodisch-autobiografischen Gedächtnisses. Dieses wird in seiner Leistungskraft stärker von Emotionen beeinflusst als das Faktengedächtnis.

In den im letzten Unterkapitel behandelten Lernstrategien spielen Emotionen ebenfalls eine wichtige Rolle. Hier werden sie als Teil der Motivations- und Volitionsprozesse systematisch den inneren Ressourcen zugeordnet, die neben kognitiven und metakognitiven Strategien zur Bewältigung von Lernprozessen eingesetzt werden.

Emotionen als lernstrategische Ressourcen

Da also Emotionen für Lernprozesse von entscheidender Bedeutung sind, ist es nicht weiter überraschend, dass sie auch für Theorien und Konzepte des Lernens wichtige Bezugspunkte darstellen. Dies gilt selbst für den Behaviorismus, dessen Vertreter, ausgehend von einem am Beobacht- und Messbaren orientierten naturwissenschaftlichen Erkenntnisideal, die Beschäftigung mit Bewusstseinsvorgängen, also auch mit dem, was Emotionen ausmacht, ins Reich der Spekulation verwiesen, denn diese Vorgänge ließen sich zunächst einmal nicht beobachten oder in irgendeiner Form messen (was sich mittlerweile ja durch die Entwicklung bildgebender Verfahren wie EEG oder MEG geändert hat). Das Entscheidende ist dabei nicht, wie B. F. Skinner es auf den Punkt brachte, dass innere Zustände nicht existieren, sondern dass sie für eine funktionale Analyse menschlichen Verhaltens „nicht relevant“ sind (1953, S. 35). Von zentraler Bedeutung sind demgegenüber die Außensteuerung durch Reize und die Lernprozesse, die an Veränderungen des äußeren Verhaltens abgelesen werden können. Allerdings besteht die Grundannahme dieses Lernkonzepts darin, dass lernende Lebewesen, also Menschen wie auch Tiere, Unlust vermeiden und positive Erlebnisse suchen. Die Steuerung von Lernvorgängen durch Belohnung und Bestrafung etc. ist nur möglich, weil diese Grundtendenz existiert.

Große Bedeutung von Emotionen in Lernkonzepten

In den letzten Jahren ist, nicht zuletzt ausgelöst durch Daniel Golemans Bucherfolg (GOLEMAN 1996), viel von „emotionaler Intelligenz“ die Rede. Hierbei geht es vor allem darum, Kompetenzen im Umgang mit eigenen Gefühlen wie auch mit den Emotionen anderer eine größere Bedeutung beizumessen, als dies in landläufigen Konzepten von Intelligenz geschieht. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die Begeisterungs- bzw. Selbstmotivierungsfähigkeit, der angemessene Umgang mit eigenen Ressourcen, soziale Kompetenzen und empathisches Verstehen der

Emotionale Intelligenz

Emotionen anderer sind für Goleman wesentliche Komponenten dieser Intelligenz.

Vier Bereiche emotionaler Intelligenz

Mayer u. a. (2001) unterscheiden demgegenüber vier Bereiche emotionaler Intelligenz.

1. Hierzu gehört zunächst die Wahrnehmung emotionaler Aspekte – beispielsweise in Gesichtern, aber auch in Bildern etc.
2. Den zweiten Bereich bezeichnen sie als „Facilitating Thought with Emotion“, also die Unterstützung von Denkleistungen durch Emotionen.
3. Zum dritten Bereich, dem Verstehen von Emotionen, gehören die angemessene Interpretation emotionaler Informationen selbst wie auch die Verfügung über mentale Modelle bzw. abstrakte Begriffe für emotionale Phänomene und menschliche Beziehungen.
4. Zu den drei genannten Bereichen tritt als vierter das „Managing Emotion“, also die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und die anderer Menschen angemessen für „persönliches und zwischenmenschliches Wachstum“ zu beeinflussen.

Herkömmlichen Konzepten der Intelligenz wird bisweilen vorgeworfen, sie seien nicht wertneutral, sondern an bestimmten Wertordnungen orientiert. Dies trifft auf Konzepte emotionaler Intelligenz sicherlich in erhöhtem Maße zu, und es stellt sich die Frage, ob sich Messlatten für emotionale Kompetenzen überhaupt unabhängig von spezifischen kulturellen Orientierungen und Wertordnungen konstruieren lassen. In Kulturvergleichen stellt die Unterscheidung von Individualismus und Kollektivismus eine wichtige Dimension dar, in der sich verschiedene Kulturen voneinander unterscheiden. Golemans Konzept ist erkennbar auf ausgeprägt individualistische Kulturen hin angelegt, in denen der Einzelne eine größere Bedeutung als übergreifende soziale Gemeinschaften hat.

Emotionen und Aufmerksamkeit

Die emotionale Komponente von Lernprozessen ist für das Lehren von entscheidender Bedeutung. So lässt sich das dem Unterrichten eigene stetige Bemühen um das, was Herbart das „willkürliche Aufmerken“ (HERBART 1903, S. 327 u. ö.) genannt hat, der Kampf gegen Nebenbeschäftigungen oder Tagträume der Lernenden, im Hinblick auf das oben skizzierte Modell der Informationsverarbeitung als Lenkung der Wahrnehmung auf die pädagogisch gewollten Reize und die versuchte Beschlagnehmung des Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses für deren Verarbeitung kennzeichnen. Dies kann nur gelingen, wenn auch ein gewisses Maß an emotionaler Beteiligung erreicht wird.

Neugier und Lernen

Die Neugier ist dem Menschen als zum Lernen verurteilten Wesen mit in die Wiege gelegt, und schon bei Säuglingen im Alter von drei Monaten lässt sich das „Vergnügen an gelungener Assimilation“ (RAUH 2002, S. 187) beobachten. Die-

ses Vergnügen ist in den Zusammenhängen organisierten Lehrens und Lernens nicht immer leicht zu erlangen bzw. zu erhalten. Bei einem zu niedrigen Anforderungsniveau treten häufig Phänomene auf, die man in Anlehnung an die DIN EN ISO 10075-1:2000 über „Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung“ als „ermüdungsähnliche Zustände“ bezeichnen könnte, „die als Auswirkungen psychischer Beanspruchung in abwechslungsarmen Situationen auftreten“. Zu diesen Zuständen zählen Monotonie, herabgesetzte Wachsamkeit und psychische Sättigung, die dort definiert wird als „Zustand der nervös-unruhevollen, stark affektbetonten Ablehnung einer sich wiederholenden Tätigkeit oder Situation, bei der das Erleben des Auf-der-Stelle-Tretens oder des Nichtweiter-Kommens besteht“. In Schulerinnerungen und Schülersprüchen wird die „herabgesetzte Wachsamkeit“ immer wieder thematisiert („Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man dieses Unterricht“). Es fehlt, um den oben behandelten Ansatz Csikszentmihalyis zu zitieren, der „Flow“.

Während ermüdungsähnliche Zustände bei Unterforderung oder übermäßiger Gleichförmigkeit auftreten, kommt es bei kognitiver und/oder emotionaler Überforderung schnell zu Stresssymptomen, z. B. einer Art mentalem Tunnelblick, bei dem kognitive Ressourcen nur noch eingeschränkt zur Verfügung stehen. Es gibt vermutlich keine Situation, anhand derer das Phänomen so oft beschrieben worden ist, wie die, als einzelner Schüler zur Tafel gerufen und dort geprüft zu werden. In der folgenden Passage aus Alfred Anderschs Erzählung „Der Vater eines Mörders“ wird diese Stresssituation mit der Monotonie des Unterrichtens verknüpft. Bei dem „Vater des Mörders“ handelt es sich übrigens um den Vater Heinrich Himmlers, Direktor (im Text „Rex“) eines Gymnasiums, der in der Erzählung zu einem überraschenden Kontrollbesuch im Griechischunterricht auftaucht und einen Schüler examiniert:

Stress und Lernen

„Dumpf spürte er, daß es nicht genügte, wenn er über das ‚ä‘ von ‚häde‘ den Akut schrieb, er mußte den Hauchlaut finden, das Zeichen für das ‚h‘, das die alten Griechen aussprachen, obwohl es in ihrem Alphabet gar nicht vorkam, aber er fand das Zeichen nicht, nicht ums Verrecken fällt es mir ein, dachte er, weil ich nie zuhöre, wenn der Kandlbinder, der Langweiler, seine Vorträge hält. Er redet, redet, redet, aber er bringt uns nichts bei. ‚Du stehst nun also wie der Ochse vor dem Scheunentor‘, sagte der Rex ...“ (ANDERSCH 1982, S. 98).

Die emotional einschüchternde und damit zugleich kognitiv blockierende Atmosphäre, die hier geschildert wird, ist bereits seit Jahrzehnten Zielscheibe der Schulkritik. Als einer von vielen hat beispielsweise Frederic Vester in den 1970er-Jahren, diesmal unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erträge der damaligen Zeit, die gängige Belehrungspraxis kritisiert: „Die Schulatmosphäre und die Art, den Lernstoff ‚unverpackt‘ oder sogar durch Abstraktion zusätzlich verfremdet anzubieten, erzeugen vielfach Angst, Abwehr, feindliche Haltung und damit eine ‚negative‘ Hormonlage.“ (VESTER 1978, S. 113)

Die Herausforderungen, die Emotionen auch für die Erwachsenenbildung darstellen, beschränken sich selbstverständlich nicht auf Gratwanderungen zwischen Langeweile und Überforderung, Monotonie und Stress. Sie sind im Schnitt größer in Themenbereichen und Veranstaltungen, die eine gewisse „Ich-Nähe“ aufweisen. Nicht zuletzt spielen Emotionen auch in den „subjektiven Didaktiken“ von Erwachsenenbildnern (vgl. hierzu HÖFFER-MEHLMER 2004) eine gewisse Rolle.

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 5: Emotionen in der Erwachsenenbildung

Wählen Sie einige der in der obigen Abbildung dargestellten Emotionen aus und gehen Sie auf ihre Bedeutung für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung ein. Bearbeiten Sie dabei bitte auch folgende Fragen: Welche Bedeutung hat die Intensität der Emotionen? Gilt für Referenten und für Teilnehmer das Gleiche?

Die jeweils eigenen Konglomerate aus Wissenschafts-, Berufs- und Erfahrungswissen unter Beimischung persönlicher Bewertung und gefühlsmäßiger Intuition unterscheiden sich von dem, was in Curricula, Programmtexten oder Ausbildungsordnungen vorgegeben und von der Lehr-Lern-Forschung für sinnvoll gehalten wird. Schon Herbart hat darauf hingewiesen, dass man die „Kunst“ der Belehrung nur handelnd lerne, erst hier „erlangt man Takt, Festigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit“. „Aber“, fuhr er fort, „selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt [...] hatte.“ (HERBART 1903, S. 452)

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Wir haben uns in diesem Kapitel mit Grundsatzfragen organisierten Lernens beschäftigt. Hierzu sind wir zunächst auf unterschiedliche Lernarten (Wahrnehmungslernen, motorisches, verbales, kognitives und soziales Lernen) eingegangen und haben uns dann mit geplantem und beiläufigem sowie mit organisiertem und autodidaktischem Lernen beschäftigt.

Am Beispiel von Gagnés Stufenmodell haben wir unterschiedlich komplexe Varianten des Lernens behandelt. Kognitive, metakognitive und ressourcengestützte Lernstrategien standen im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen.

Individuelle Ausprägungen und Vorlieben wurden danach unter dem Leitbegriff Lernstile dargestellt. Kompetenz- und Lernniveaus wurden schließlich an zwei Rahmenmodellen verdeutlicht, in denen gestufte Kompetenzmodelle für das Fremdsprachenlernen sowie für das lebenslange Lernen insgesamt entwickelt worden sind.

Im letzten Teil dieses Kapitels haben wir uns mit der Bedeutung von Emotionen für das Lernen und für Methodenentscheidungen beschäftigt. Dabei spielten u. a. verschiedene Modelle zur Klassifizierung von Emotionen sowie die Frage eine

Rolle, inwieweit Emotionen angeboren und auch kulturübergreifend sind. Näher eingegangen sind wir auch auf die Bedeutung von Langeweile, Stress und Angst für organisierte Lernprozesse.

Diese Grundsatzfragen stellen sich immer, wenn das Lernen Erwachsener organisiert wird. Wie sich das organisierte Lernen historisch entwickelt hat, in welchen Varianten es heute existiert und welche Erkenntnisse zur Effizienz verschiedener Methoden vorliegen, werden wir im nächsten Kapitel sehen.

Leseprobe

Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1: Nonverbale Kommunikation: Gesichtsausdruck

Das von Paul Ekman und Wallace Friesen entwickelte Facial Action Coding System (FACS) soll ein klar klassifiziertes System zur Erfassung von mimischem Ausdruck bieten. Hierzu wird das Gesicht in verschiedene Aktivitätsbereiche (Action Units) unterteilt, die den mimischen Ausdruck bestimmen. Im obigen Bild sehen Sie Action Unit 4, die Augenbrauen, in Aktion.

Fertigen Sie eine Liste von „typischen“ Zuhörergergesichtsdrücken an. Welche Gesichtspartien sind jeweils daran beteiligt? Wie interpretieren Sie die Ausdrücke? Gibt es unklare oder schwer deutbare Gesichtsausdrücke?

Lösungsvorschlag:

Wenn Sie bei dieser Aufgabe die Stirn runzeln oder die Augen verdrehen, kann das daran liegen, dass wir unsere Wahrnehmung der Mimik unserer Mitmenschen normalerweise anders organisieren, nämlich ökonomisch: Statt zu registrieren „Aha, Augenbrauen werden nach oben gezogen, Lippenverschluss verstärkt, Kopf um 10° nach rechts gewendet, bei leichter Aufwärtsbewegung um circa 8° ...“ kürzen wir das Ganze ab und stellen fest: „Mein Gegenüber ist irritiert.“ Das spart Zeit und Energie und funktioniert meist recht gut.

Gerade deshalb kann es aber aufschlussreich sein, diese Übung einmal durchzuführen, sich also gewissermaßen künstlich „dumm“ zu stellen und zu fragen: „Aus welchen Einzeleindrücken setzt sich mein Gesamturteil eigentlich zusammen?“ Ein Tipp: Wiederholen Sie die Übung, wenn Sie Unterkapitel 3.3 über Lernen und Emotionen durchgearbeitet haben.

Übungsaufgabe 2: Vormachen und Nachmachen

Aus einem Internetforum:

hallo klaudi, ... versuche es mal so: wähle einen schuh aus, der lange schuhbündel hat, setzt euch gemeinsam an den tisch und stell den schuh vor euch hin. am besten sitzt dein junge rechts von dir, dann kann er nämlich besser sehen. versuche dir vorher zu überlegen, was du unbedingt sprachlich erklären muß. ... wenn man viel redet werden die kinder nur abgelenkt und konzentrieren sich nicht mehr auf das eigentlich wichtige ... jetzt bindest du die schleife wirklich im zeitlupen tempo. lass die bündel jeweils auf der seite hängen. überkreuze die bündel eins nach dem anderen. achte darauf, das dein junge sehen kann, was du tust. bilde ein tor ziehe einen bündel von hinten durch das tor. ziehe den knoten fest, betone das

festziehen (ruhig ein bisschen übertreiben) bilde eine schlaufe. umwickle die schlaufe im uhrzeigersinn. handwechsel dann hast du auf dem zeigefinger die neue schlaufe liegen. neue schlaufe fassen, dann die andere und dann ziehen. ordentlich festziehen. FERTIG! ... frohes schleifebinden 😊 andrea (<http://www.chefkoch.de/forum/2,45,252038/Schuhe-zubinden-Schleife-machen-wie-beibringen.html>)

Überlegen Sie, weshalb diese Beschreibung in der Grundform des Berichtens so kompliziert wirkt. Bei welchen Lernaufgaben ist das Vormachen und Nachmachen, bei welchen das Erzählen/Referieren sinnvoller?

Lösungsvorschlag:

Wenn Ihnen diese Aufgabe zu trivial zu sein scheint, fertigen Sie zwei Listen von Themen an, die Sie in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (oder auch im sonstigen Leben) anderen beibringen bzw. erklären. Eine sollte Sachverhalte enthalten, die besser per Erzählen/Referieren, die andere solche, die besser per Vormachen und Nachmachen vermittelt werden.

Übungsaufgabe 3: Erlernte Wahrnehmungsmuster

In unserem Kulturkreis gilt im Theater die vom Zuschauerraum aus linke Bühnenseite als „starke“ Seite, auf die sich die Aufmerksamkeit besonders richtet, die rechte als „schwache“, weshalb wichtige Auftritte eher links stattfinden. Diese Stärke wird mit erlernten Wahrnehmungsmustern und der bei uns üblichen Lese- richtung erklärt. Man beginnt einen Text von links her zu lesen, richtet also das Augenmerk automatisch dorthin.

Kennen Sie weitere kulturell geprägte Wahrnehmungsmuster?

Lösungsvorschlag:

Das kulturell geprägte Rechts- bzw. Linksschema finden wir auch in anderen Bereichen. „Bei der Fußball-WM 2006 sind sich in Dortmund deutsche Passanten und japanische Fans in einer Unterführung begegnet. Obwohl der Durchgang breit genug war, kamen die Gruppen nicht aneinander vorbei“, zitiert die *Süddeutsche Zeitung* einen Forscher in einem Beitrag über das „Leben in der Masse“. Der Grund für diesen Stau: Eine Gruppe stammt aus einem Land mit Rechtsverkehr, die andere aus einem mit Linksverkehr (Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/O5E38f/2907725/Leben-in-der-Masse.html>)

Übungsaufgabe 4: Lerntypen

Hier finden Sie Auszüge aus einem Test „Was für ein Lerntyp bin ich?“ (Quelle: <http://www.philognosie.net/index.php/tests/testsview/150/>). Als Antworten sind vorgegeben „trifft zu, trifft teilweise zu, trifft gar nicht zu“. Welche Lernvorlieben werden hier jeweils angesprochen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer Lernertypologie, wie sie hier erkennbar wird, für die methodische Gestaltung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen?

Dinge oder mechanische Modelle, die ich angefasst, berührt oder untersucht habe, kann ich gut erinnern.

Mündlichen Erklärungen eines Vortragenden kann ich gut folgen, auch wenn der Sachverhalt kompliziert ist.

Zeichnungen, Tabellen und Diagramme kann ich mir gut und schnell merken. Wenn ich einen Vortrag höre, mache ich mir selbst eine Vorstellung dazu.

Wenn ich etwas erzähle, unterstreiche ich dies durch Gestik und Mimik, z. B. zähle ich mit den Fingern mit, wenn ich mehrere Punkte zu einem Thema aufzähle.

Gehörtes (z. B. Kassetten oder vorgetragene Geschichten) kann ich leicht und schnell verstehen und gut nacherzählen.

Ich lerne am besten, wenn ich mir Lerninhalte selber aufschreibe. Es hilft mir wenig, wenn ich Informationen nur lese oder höre.

Lösungsvorschlag:

Wenn Sie jetzt notiert haben, dass für jeden Typ etwas dabei sein muss, ist das nicht ganz richtig (natürlich auch nicht ganz falsch). Nicht jeder Lerngegenstand lässt sich beliebig aufbereiten. Aber der Blick auf Lernschwerpunkte kann helfen, Lernprobleme oder unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zu erklären. Lernschwierigkeiten in bestimmten Lernbereichen können vor diesem Hintergrund damit zusammenhängen, dass die dort jeweils überwiegenden Vorgehensweisen dem betreffenden Lernenden nicht liegen. Manchmal kann man Alternativen anbieten.

Übungsaufgabe 5: Emotionen in der Erwachsenenbildung

Wählen Sie einige der in der obigen Abbildung dargestellten Emotionen aus und gehen Sie auf ihre Bedeutung für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung ein. Bearbeiten Sie dabei bitte auch folgende Fragen: Welche Bedeutung hat die Intensität der Emotionen? Gilt für Referenten und für Teilnehmer das Gleiche?

Lösungsvorschlag:

Hier dürfte es interessant sein, auf die Übungsaufgabe noch einmal zurückzukommen, wenn Sie Unterkapitel 6.1 über das Vortragen durchgearbeitet haben. Dort werden wir uns u. a. mit Ängsten und Lampenfieber beschäftigen. Im Emotionsspektrum von Referenten sind diese sicherlich nicht ganz unwichtig.

Übungsaufgabe 6: Themen und Methoden

Bitte wählen Sie jeweils zwei möglichst unterschiedliche Themenbereiche aus der allgemeinen und aus der beruflichen Weiterbildung und überlegen Sie, welche methodischen Großformen dort eingesetzt werden. Sind jeweils auch typische Handlungsmuster zu erwarten?

Lösungsvorschlag:

Aus meinem direkten beruflichen Umfeld würde ich Vorlesung und Exkursion nehmen, weil sie methodisch sehr unterschiedlich sind. Typische Handlungsmuster bei einer Vorlesung sind „Vortragen und Zuhören“, „Nachfragen und Antworten“ oder auch „Einwenden und den Einwand aufgreifen“. Bei Exkursionen spielen zwar Vortragssequenzen eine gewisse Rolle, daneben gibt es aber viele Moderationssequenzen mit den Handlungsmustern „Frage stellen und Antworten“ etc. Daneben findet sich bei Exkursionen auch das Handlungsmuster „Zeigen und Demonstrieren“.

Übungsaufgabe 7: Räume und Raumerleben

Der Erwachsenenbildner Kurt Müller schrieb über seine Raumerfahrungen: „Wenn ich in ein mir unbekanntes Bildungshaus komme, führt mich mein erster Weg in den Kursraum. [...] Der Raum ist vor mir ‚da‘ – unerschütterlich, eine gewordene, gemachte Ordnung. Ich bin seinen Gegebenheiten zwangsweise ausgesetzt und es stellen sich Fragen: Welche Spielregeln gelten in diesem Raum? Inwieweit muß man sich diesen Spielregeln unterwerfen, wenn man den Bildungsprozeß darin einrichtet? Welche didaktischen Ordnungen erzwingt der Raum? Wie wird der Kurs durch den Raum ‚eingrichtet‘?“ (MÜLLER 1991, S. 1)