

„Eine geschlechtergerechte Didaktik versucht, Stereotypisierungen mit Hilfe von Differenzierungen zunächst zu verdeutlichen und sie dann idealerweise aufzulösen“ (Richard 2000, S. 210). Die Mehrdimensionalität von Gender ist wichtig. Ohne die Berücksichtigung der geschlechtertheoretischen Ansätze ist eine geschlechtergerechte Didaktik nicht mit tiefergehenden Lernmöglichkeiten im Sinne einer Erweiterung von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten für alle Beteiligten gefüllt. Anders als in der konstruktivistischen Didaktik (vgl. z. B. Arnold/Siebert 1995), die ebenso wie die geschlechtergerechte Didaktik die Vielfalt und Pluralität als wichtige Orientierung und Gütezeichen von Bildung beschreibt, werden in der geschlechtergerechten Didaktik, die sich an gender-theoretischen Erkenntnissen orientiert, die strukturellen Machtverhältnisse neben sozialen Konstruktionsprozessen nicht vernachlässigt. So kann sich auch eine Interaktionszuweisung als sozialer Platzanweiser erweisen.

### 3.5 Geschlechtergerechte Didaktik als Konkretisierung der Teilnehmenden- und Subjektorientierung

Die geschlechtergerechte Didaktik konkretisiert die „Teilnehmer“orientierung und die Subjektorientierung. Diese Begriffe werden mit Autoren wie Tietgens und Meueler verbunden (vgl. Tietgens 1983; Meueler 1994), sie wurden aber auch – neben dem Kompetenzansatz und dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens – in der politischen Frauenbildung weiterentwickelt und praktiziert (vgl. z. B. Führenberg 1992). Als Intention organisierten Lernens formulierte Hans Tietgens die Horizontalerweiterung der Teilnehmenden im Sinne der „Erweiterung des Ich-Gesichtswinkels“ (Tietgens 1983, S. 66). Eng damit verbunden ist die Subjektorientierung, die den Kontext des institutionellen und gesellschaftlichen Lernarrangements der Geschlechterverhältnisse im Blick behält. Nach Erhard Meueler, der die Frage danach stellt, „wie aus dem ‚Teilnehmer‘ das Subjekt seines Lernens wird“, müssen die entscheidenden Antriebe von den Lernenden ausgehen (Meueler 1994, S. 622). Ähnlich formulierte es Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens mit der Anforderung an die Entwicklung einer partizipatorischen Lernkultur, die darauf zielt, dass Frauen und Männer fähig sind, ihre Angelegenheiten in die Hand zu nehmen (vgl. Holzkamp 1996). Informelle Lernprozesse aber, die im Kontext der Diskussion um Lebenslanges Lernen immer mehr Bedeutung erlangen und gerade unter Gender-Perspektive notwendig mit einzubeziehen sind, werden vernachlässigt (vgl. Haug 2003). Auf der Basis aktueller gender-theoretischer Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit geschlechterbezogener Bildungsarbeit sind die Begriffe der Teilnehmenden- und Subjektorientierung heute zu reinterpretieren.

### 4. Konsequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis, -forschung und -wissenschaft

Geschlechtergerechte Didaktik ist keineswegs als ein lernzielorientierter didaktischer „Vollzugsplan“, sondern als gender-theoriebezogener Rahmen für eine geschlechtergerechte Bildungspraxis zu verstehen und weiterzuentwickeln, die Gender-Kompetenzen

von Seiten der Pädagog/inn/en erfordert.<sup>4</sup> „Gender-Kompetenzen“ umfassen die Ebenen der Selbstreflexivität, des Wissens und des Handelns.<sup>5</sup> Darüber hinaus können Einrichtungen nur dann glaubwürdig eine geschlechtergerechte Didaktik praktizieren, wenn sie in ihrer Organisation ebenfalls Lern- und Veränderungsprozesse unter Gender-Gesichtspunkten im Sinne des Gender Mainstreaming einleiten.

Auch in die Untersuchungsdesigns von Erwachsenenbildungsforschung gehen Annahmen über Geschlechterverhältnisse ein. Sie gilt es, offenzulegen und zu reflektieren. Zentrales Ziel und Arbeitsprogramm für eine geschlechtersensible Erwachsenenbildungsforschung muss es m. E. sein, theoretische Gender-Diskurse sowie Ergebnisse aus der geschlechterbezogenen Bildungsforschung – auch der Praxisforschung – zu berücksichtigen. Bislang ist eine Nicht-Aufnahme oder nur eines minimalen Ausschnittes von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Forschung der Erwachsenenbildung zu verzeichnen. Dies betrifft auch die innerhalb dieser Disziplin gewonnenen Erkenntnisse aus Forschungsprojekten. Diese Konfliktlinie muss benannt werden, nicht um sie aufrechtzuhalten, sondern um mit ihr umzugehen. Denn diese Konflikte sind keine randständige Begleiterscheinung, sondern wir befinden uns als Akteur/inn/en mittendrin – in den Geschlechterverhältnissen in Alltag und Forschung.

### Literatur

- Acker, J. (1991): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organisations. In: Lorbeer, J./Farrell, S. A.: The social construction of gender. London, p. 162–179
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen
- Derrichs-Kunstmann, K./Ausra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Bielefeld
- Diezen, A. (1993): Soziales Geschlecht. Soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen
- Führenberg, D. (1992): Grundprinzipien der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Zürich, Dortmund, S. 75–76
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G. A./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theoriebildung. Freiburg, S. 201–254
- Goffman, E. (1994): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M.
- Haug, F. (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg

4 Dazu will ein Modellprojekt zur Gender Mainstreaming-Qualifizierung für die Weiterbildung beitragen, das vom FIAB (Karin Derrichs-Kunstmann) in Kooperation mit TIFS (Gerrit Kaschuba) und dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Deutschen Volkshochschulverband und ver.di im Zeitraum 2004 – 2007 durchgeführt und vom BMBF finanziell gefördert wird.

5 Ausführlicher dazu vgl. Kaschuba 2001

## Beiträge · Arbeitsgruppe 2

- Holzcamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema Lernen: In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S. 21–30
- Kaschuba, G. (2001): „... und dann kann Gender laufen“? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung: Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Tübingen (download: [www.tifis.de](http://www.tifis.de))
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel
- Knapp, G.-A. (1998): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 73–81
- Lemmeröhle, Doris u.a. (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen
- Meuiler, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippel, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 615–628
- Niehoff, E. (1987): Berufsorientierung für Frauen und Männer. Konzeption, Ablauf, Konflikte und Lernhaltungen. Ergebnisse aus dem Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuchsreihe. Band 5
- Richter, D. (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 197–222
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt a.M.
- UNESCO (1997): Fifth International Conference on adult education. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg

Heinz Mandl/Birgitta Kopp

## Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht

Seite 117–128

### Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns

*Der Erwerb von Anwendungswissen erfordert aktives, selbst gesteuertes, konstruktives Lernen.*

Im Rahmen erfolgreicher Weiterbildung kommt bei der Gestaltung eine zentrale Rolle insbesondere Euler und Hahn (2004) sind sechs Prinzipien zentral, die das didaktische Handeln des Lehrenden auszeichnen. Darin sind neben Aktivitäten, die sich unmittelbar auf die Lehrhandlung beziehen, auch solche gefasst, die übergreifende Aspekte des Lehrens einhalten.

■ **Lernen verstehen:** Zentraler Bezugspunkt der Didaktik des Lehrenden muss der Lernende sein, der vom Lehrenden durch die Gestaltung der Lernumgebung in seinem Lernprozess unterstützt wird. Neben der Analyse des Lernstands hat der Lehrende die Aufgabe, die Lernziele (z. B. Aspekte der Wissensvermittlung oder der Persönlichkeitsentwicklung) zu spezifizieren und dementsprechend die Lernumgebung zu gestalten.

■ **Lehren arrangieren:** Da es aus lerntheoretischer Sicht nicht nur einen Weg gibt, effektiv zu lernen, muss der Lehrende solche Lernangebote machen, die beim Lernenden zentrale Lernprozesse in Gang setzen. Dies verlangt ein großes Repertoire an unterschiedlichen Methoden.

■ **Kommunikation gestalten:** Der Lehrende muss neben der Kommunikation im Unterricht mit den Lernenden auch außerhalb des Unterrichts mit anderen Lehrenden kommunizieren und kooperieren. In diesem Kontext sind Learning Communities und Communities of Practice (Lave/Wenger 1991) von Relevanz.

■ **Rahmeneinflüsse mitgestalten:** Institutionelle Rahmenbedingungen, wie Curriculum, Zeitvorgaben oder Prüfungen, müssen vom Lehrenden mit gestaltet werden. Gerade in der Weiterbildung ist es wichtig, dass Lehrangebote auch in Bezug zum Arbeitsumfeld eingesetzt und um-

gesetzt werden, was nach einer aktiven Beteiligung des Lehrenden an der Gestaltung und Bereitstellung der Rahmenbedingungen verlangt.

■ **Eigenes Handeln reflektieren:** Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns beim Lehren sind wesentliche Aspekte, die Qualität von Bildung zu garantieren. Vor allem in der Weiterbildung müssen Qualitätsstandards festgesetzt und gewährleistet werden. Dies kann auch in Form von Selbstevaluation erfolgen.

■ **Erfahrungen nutzen – Theorien anwenden:** Wesentliche Voraussetzung für professionelles Handeln stellt die enge Kopplung von praktischem Tun und wissenschaftlichem Wissen dar. Praxis und Theorie sollen somit stärker ineinander greifen.

Entlang dieser sechs Prinzipien pädagogischen Handelns werden im Folgenden wesentliche Ergebnisse der pädagogischen Psychologie vorgestellt und, wo möglich, durch empirische Forschungsdaten unterfüttert.

### 1. Lernen verstehen – aus gemäßigter konstruktivistischer Sicht

Um effektives Lernen zu ermöglichen, muss der Lehrende zunächst verstehen, wie Lernen funktioniert und welche Voraussetzungen dabei zu beachten sind (vgl. hierzu die Beiträge zur Lernforschung in diesem Band). Unter einer gemäßigten konstruktivistischen Sichtweise befindet sich Wissen nicht als abstrakte Einheit in den Köpfen der Lernenden, sondern ist stets in eine bestimmte Situation oder einen Kontext eingebettet (Cruber u. a. 1996; Creech 1992; Resnick 1991; Rogoff 1990). Es wird an-

genommen, dass Wissen nicht von einer Person zu einer anderen Person eins-zu-eins weitergereicht werden kann (Mandl/Gruber/Renk 2002), sondern selbstständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben werden muss. Die konstruktive Eigenaktivität des Lernenden im Lernprozess und die dafür notwendigen Voraussetzungen werden in dieser konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen in den Mittelpunkt gerückt. Nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) ergeben sich aus der konstruktivistischen Perspektive sechs zentrale Prozessmerkmale für das Lernen:

- Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess. Wissen kann nur über eine selbstständige und eigenaktive Beteiligung des Lernenden am Lernprozess erworben werden.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess. Wissen kann nur erworben und genutzt werden, wenn es in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert werden kann.
- Lernen ist ein emotionaler Prozess. Für den Wissenserwerb ist es zentral, dass die Lernenden während des Lernprozesses positive Emotionen wie Freude empfinden. Vor allem Angst und Stress erweisen sich für das Lernen als hinderlich.
- Lernen ist ein selbst gesteuerter Prozess. Die Auseinandersetzung mit einem Inhaltsbereich erfordert die Kontrolle und Überwachung des eigenen Lernprozesses durch den Lernenden.
- Lernen ist ein sozialer Prozess. Der Erwerb von Wissen geschieht in der Interaktion mit anderen.
- Lernen ist ein situativer Prozess. Wissen weist stets situative und kontextuelle Bezüge auf; der Erwerb von Wissen ist an einen spezifischen Kontext oder an eine Situation gebunden. So findet Lernen immer im Rahmen einer bestimmten Lernumgebung statt, die für den Erwerb zentraler Kompetenzen ausschlaggebend ist.

In der Theorie zur situierten Kognition ist die zentrale Forderung, die Lern- und Anwendungssituation ähnlich zu gestalten, da Wissen als stark kontextgebunden angesehen wird (Gruber/Mandl/Renk 2000). Ausgangspunkt der Forderung ist das Problem des trägen Wissens (Whitehead 1929): Wissen, das in einer traditionellen Unterrichtssituation erworben wird, kann in einer späteren Anwendungssituation oft nicht ein- bzw. umgesetzt werden (Renkl 1996). Um dieses Phänomen zu

vermeiden und einen Wissenstransfer auf den Anwendungskontext zu ermöglichen, soll dieser dem instruktionalen Kontext ähnlich sein (Mandl u. a. 2002).

## 2. Lehren arrangieren – zwischen Instruktion und Konstruktion

Die Gestaltung von Lernumgebungen beeinflusst den Lernerfolg bzw. Wissenserwerb maßgeblich. Dabei ist es notwendig, dass der Lehrende verschiedene Theorien und Methoden kennt, das Lernarrangement an die Bedürfnisse der Lernenden zu adaptieren. Zwei Formen von Lernumgebungen sind dabei zu unterscheiden: geschlossene und offene. In geschlossenen Lernumgebungen wird dem Primat der Instruktion große Bedeutung beigemessen. Das heißt, dass Lernumgebungen vor dem Hintergrund einer Analyse von Anfangs- und Endzuständen des Wissenserwerbs systematisch geplant und entwickelt werden. Zentrale Aspekte bei der Gestaltung solcher geschlossener Systeme sind unter anderem (Issing 2002):

- Ermittlung des spezifischen Weiterbildungsbedarfs
- Analyse der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen
- Festlegung der Lernziele
- Auswahl der Inhalte
- Planung der Lehr-Lern-Methode und der Medien
- Entwicklung des Lernmaterials
- Evaluation

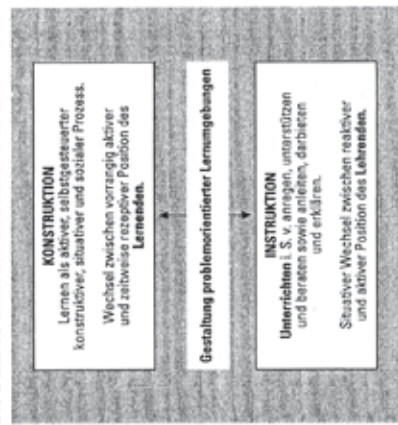
Diesen geschlossenen Lernumgebungen, die sich insbesondere an den Lernzielen orientieren und demgemäß eine optimale instruktionale Unterstützung bereitstellen wollen, stehen offene Lernumgebungen gegenüber, die stärker von den Interessen der Lernenden ausgehen und die eigenverantwortliche Auseinandersetzung der Lernenden mit einer Domäne fokussieren (Reinmann/Mandl 2006). Das mit soll vor allem dem Erwerb von trägem Wissen entgegenwirken werden (Renkl 1996). Allerdings führen solche offene Systeme, in denen die selbstständige Konstruktion von Wissen im Mittelpunkt steht, gelegentlich zur Überforderung der Lernenden, in derartigen Lernumgebungen zeigte sich, dass Lernende häufig nicht in der Lage sind, eigenständig die Inhalte durcharbeiten und somit ihren Lernprozess effektiv zu planen und zu gestalten.

Deshalb ist es vonnöten, den Lernprozess durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen seitens des Lehrenden anzuregen, zu fördern und zu verbessern. Somit ist eine Balance zwischen dem Primat der Instruktion in geschlossenen Systemen und dem der Konstruktion in offenen Systemen herzustellen (Reinmann/Mandl 2006). Eine Integration dieser beiden Positionen von Instruktion und Konstruktion findet im problemorientierten Ansatz statt. Auf die wird nachfolgend näher eingegangen.

### Problemorientiertes Lernen: Balance von Instruktion und Konstruktion

Wie bereits erwähnt, werden beim problemorientierten Lernen Aspekte der Instruktion und der Konstruktion zusammengeführt. Der Lehrende unterstützt die Lernenden beim aktiven Umgang mit Lerninhalten. So nimmt der Lernende zwar vorwiegend eine aktive Position ein, die jedoch auch manchmal durch rezeptive Anteile – der instruktionalen Anweisung – unterbrochen wird. Der Lehrende dient dem Lernenden vorwiegend als Berater oder Coach, der anleitet, darbietet und erklärt. Die jeweilige Aktivität des Lehrenden richtet sich danach, den Lernprozess optimal zu fördern.

Abbildung 1:  
Die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion



Quelle: nach Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001

Nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) werden vier konkrete Gestaltungsprinzipien für Lernumgebungen abgeleitet:

- (1) **Authentizität und Anwendungsbezug.** Die Lernumgebung soll so gestaltet werden, dass

die den Umgang mit realen Problemstellungen und authentischen Situationen ermöglicht und/oder anregt. Die Lernenden werden mit authentischen Aufgaben konfrontiert, die den Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen fördern. Unterstützungen von Bransford u. a. (1990) kommen zeigen, dass Lernende beim mathematischen Problemlösen dann deutliche Fortschritte aufwiesen, wenn sie Aufgaben mithilfe von videobasierten Ankergeschichten lösten. Diese Ankergeschichten beinhalteten alltagsrelevante Probleme, die unter Zuhilfenahme mathematischer Regeln bearbeitet werden mussten. Dadurch schätzten die Lernenden die Alltagsrelevanz und Nützlichkeit von Mathematik zugleich auch höher ein (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993).

- (2) **Multiple Kontexte und Perspektiven.** Die Lernumgebung soll so gestaltet werden, dass spezifische Inhalte in unterschiedlichen Situationen und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können. Auf diese Weise wird der Transfer von Wissen gefördert: Wissen kann unter verschiedenen situativen Bedingungen flexibel abgerufen, umgesetzt und weiterentwickelt werden. Dieses Kriterium setzen vor allem die Vertreter der Cognitive Flexibility ein (Spiro u. a. 1992). Sie konnten in einer Studie zum Thema „Geschichte des 20. Jahrhunderts“ bei den Lernenden eine bessere Transferleistung bei Anwendungsaufgaben zeigen, die mit einem multiperspektivischen Hypertextsystem arbeiteten.

- (3) **Soziale Lernarrangements.** Die Lernumgebung soll soziale Lernarrangements anbieten, um kooperatives Lernen und Problemlösen sowie Prozesse zu fördern, die die Entwicklung von Lern- und Praxisgemeinschaften, sogenannte Learning Communities (Lave/Wenger 1991), vorantreiben. Der Fokus liegt hier nicht nur auf der Förderung sozialer Kompetenzen zur Koordination, Kommunikation und Kooperation, sondern auch von kognitiven Fähigkeiten, die bei der Bearbeitung gemeinsamer komplexer Aufgaben erworben und vertieft werden. In einer Metastudie, in der der Lernerfolg von Gruppen mit Individuen verglichen wurde, zeigte sich, dass Gruppenarbeit im Gegensatz zum individuellen Lernen einen deutlich positiveren Effekt auf kognitive, affektive und prozessorientierte Aspekte des Lernerfolgs aufwies (Loui/Abrami/D'Appollonia 2001). Dabei erzielten nicht nur Gruppen die besseren Ergebnisse

als Individuen, sondern die Individuen, die in Gruppen arbeiten, erreichen selbst auch einen höheren Lernerfolg als individuell Lernende (dies, 2001).

**(4) Instruktionale Anleitung und Unterstützung.** Lernen in problemorientierten Lernumgebungen verlangt nach instruktionaler Anleitung und Unterstützung, da der selbst-gesteuerte und soziale Umgang mit komplexen Aufgaben und vielfältigen Informationsangeboten sowie die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven Wege und Ziele des Lernens zugleich sind. Unterstützende Elemente sind beispielsweise genaue Aufgabenstrukturen, kontinuierliche Begleitung der Gruppenprozesse, Vorgabe von Gruppen- und Moderationsregeln, ausführliches und häufiges Feedback. In einer Studie, in der die instruktionale Unterstützung bei der Bearbeitung eines Simulationsspiels aus der Betriebswirtschaftslehre systematisch variiert wurde, schnitten Lernende mit dieser Unterstützung deutlich besser ab als Lernende ohne Unterstützung (Stark u. a. 1995).

Unter Problem-Based Learning werden zusammenfassend vor allem solche Lernumgebungen verstanden, die lernerzentriert (*learner-centered*) ausgerichtet sind und den Lernenden komplexe authentische Problemstellungen zur Bearbeitung anbieten (Zumbach 2003). Diese Problembearbeitung erfolgt häufig in Gruppen (*community-centered*). Den Lernenden wird vom Lehrenden instruktionale Unterstützung und tutorielle Begleitung angeboten, um eine optimale Aktivierung des Vorwissens zu ermöglichen und eine Verknüpfung von vorhandenem mit neuem Wissen zu ermöglichen (*knowledge-centered*). Werden die Probleme gelöst, findet zugleich eine Überprüfung des Lernzuwachses bzw. des Lernerfolgs statt (*assessment-centered*). Mit diesen vier Prinzipien, die von Bransford, Brown und Cocking (1999) vorgeschlagen werden, haben problembasierte Lernumgebungen eine integrative Funktion.

Problemorientierte Lernumgebungen setzen voraus, dass die Lernenden über ein gewisses Maß an Selbststeuerungs- und Kooperationskompetenzen verfügen, die jedoch auch zugleich durch die Gestaltung der Lernumgebung gefördert werden. Unter selbst-gesteuertem Lernen versteht man, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin gelernt wird, gravierend und folgenreich beeinflussen können

(Weinert 1982). In diesem Zusammenhang sind kognitive Strategien der Informationsverarbeitung sowie metakognitive und ressourcenbezogene Strategien von Relevanz (Wild 2000). Beziehen sich kognitive Strategien auf die Informationsverarbeitung und die Methoden, Wissen nachhaltig zu erwerben, umfassen metakognitive Strategien die Regulation, Planung, Überwachung und Steuerung des Lernprozesses. Auch der Umgang mit den vorhandenen Ressourcen ist in problemorientierten Lernumgebungen wichtig, da der Lernende nur dann anwendungsrelevantes und nützlich Wissen erwerben kann, wenn er weiß, wie er sich Informationen besorgen, diese verarbeiten und für Problemlösungen nutzen kann. Gleichfalls zentral sind motivationale, volitionale und metakognitive Bedingungsfaktoren für das selbst-gesteuerte Lernen (Weinert 1996). So müssen Lernende über geeignete Strategien verfügen, sich selbst zum Lernen zu motivieren oder bei Misserfolgen ein positives Selbstkonzept zu bewahren.

Zugleich sollten soziale – kommunikative wie kooperative – Kompetenzen gefördert werden: Die Arbeit in Gruppen weist nur dann positive Effekte für das Lernen und für die Einstellung gegenüber dem Lernen oder bestimmten Inhaltsgebieten auf (Weinert 1996), wenn die einzelnen Gruppenmitglieder wissen, wie sie miteinander kommunizieren und interagieren müssen, um die gestellte Aufgabe zufrieden stellend zu bewältigen. Neben diesen Voraussetzungen aufseiten der Lernenden muss insbesondere eine weitere Bedingung gegeben sein: Die Gruppenaufgabe muss die Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenmitglieder notwendig machen, damit diese sozial interdependent sind (Johnson/Johnson 1992). Im Kontext der Aufgabebearbeitung ist es dann bedeutsam, dass die Lernenden über Strategien zur Lösung von Konflikten ebenso verfügen wie über prosoziales Verhalten und teamorientierte Werthaltung. Auch diese Kompetenzen können durch eine sinnvolle Vorbereitung zur Kooperation, durch eine adäquate Unterstützung währenddessen und durch eine umfassende Nachbereitung des kooperativen Lernens in Form von Feedback durch den Lehrenden verbessert werden (Weinert 1996).

Eine Metaanalyse basierend auf 43 empirischen Studien zum Einsatz problemorientierten Lernens in realen Lernsettings, wie zum Beispiel dem Unterricht im Klassenzimmer, konnte die Effektivität dieser Methode hinsichtlich Wissenserwerb bzw. Wissensanwendung zeigen (Dochy u. a. 2003).

**Cognitive-Apprenticeship-Ansatz**  
Ein weiterer Ansatz, der Instruktion und Konstruktion miteinander verbindet, ist der *Cognitive-Apprenticeship-Ansatz* (Collins/Brown/Newman 1989). Darin werden Anleitung und Unterstützung der Lernenden bei der Lösung von Problemen betont und expliziert. In Anlehnung an die Handwerkslehre werden ablaufende Lernprozesse aufgegriffen und diese Methoden auf den Erwerb von Kompetenzen in „kognitiven Domänen“ wie Lesen, Schreiben oder Rechnen übertragen (Gruber u. a. 2000). Im Mittelpunkt der Forderung steht der Anspruch einer praxisnahen Einbettung von Problemstellungen in Anwendungskontexte, die vom Lernenden mithilfe geeigneter Anleitung vonseiten des Lehrenden gelöst werden können (Collins u. a. 1989). Die Aufgabenstellungen passen sich an das unterschiedliche Lernniveau an und werden demgemäß im Laufe des Lernprozesses langsam komplexer gestaltet. Innerhalb dieser Lernumgebung muss vor allem darauf geachtet werden, zum einen das Wissen so aufzubereiten, dass es auch in anderen Kontexten eingesetzt werden kann und zum anderen die Lernenden darin zu unterstützen, dieses in konkreten Situationen anzuwenden. Gleichzeitig ist es für den Lernerfolg unerlässlich, dass der Lernende bestimmte Prozesse, die internal ablaufen, externalisiert bzw. verbalisiert. Damit erhält der Lehrende einen Zugang zu den kognitiven Aktivitäten des Lernenden und die Möglichkeit, darauf regulierend Einfluss zu nehmen. So lernen Anfänger im Kontext täglicher Aktivitäten sowohl von den Experten als auch von anderen kooperierenden Lernenden. Über dieses gemeinschaftliche Bearbeiten von Problemen wachsen die Lernenden sukzessive in eine Expertenkultur hinein (Reinmann-Rohmeier/Mandl 2001).

Die zentrale Lehrmethode, die in Aus- und Weiterbildung angewendet wird, besteht aus folgendem Prozessmodell: Ausgangspunkt stellt eine authentische Aufgabe dar, die der Lerner unter Zuhilfenahme seines momentanen Wissensstandes noch nicht lösen kann. Daher wird zunächst die Vorgehensweise beim Lösungsprozess artikuliert. Die dabei relevanten kognitiven Prozesse werden vom Lehrenden vorgemacht bzw. modelliert. Der Lehrende dient damit als kognitives Modell für den Lernenden (*Modeling*). Im zweiten Schritt leitet der Lehrende den Lernenden beim eigenständigen Erwerb der Fähigkeiten an und hilft ihm weiter, sobald er an die Grenzen seiner Kompetenzen stößt (*Coaching*). In diesem Schritt nimmt der Lehrende

eine noch sehr aktive Position ein. Im Laufe des Lernprozesses zieht er sich nun immer stärker aus seiner instruierenden und anleitenden Rolle zurück: Er unterstützt den Lernenden nur noch mit einem so genannten mentalen Gerüst, das als Hilfestellung für die Aufgabebearbeitung dient bzw. übernimmt lediglich Teiltätigkeiten (*Scaffolding*). Im letzten Schritt blendet der Lehrende seine Hilfe nach und nach gänzlich aus (*Fading*).

Um die Eigenaktivität des Lernenden zu fördern, sind drei Prozesse zentral. Zunächst ist es wesentlich, dass der Lernende seine eigenen Denkvorgänge artikuliert, um sich derer bewusst zu werden und Regulierungsmaßnahmen vonseiten des Lehrenden zu ermöglichen (*Articulation*). Weiterhin sollte er über die Strategie reflektieren, die er in der gestellten Aufgabe eingesetzt hat, um selbst mögliche Schwachstellen, Ungereimtheiten oder Fehler im Vergleich mit den Strategien anderer zu entdecken (*Reflection*). Im letzten Schritt sollte der Lernende aktiv explorieren und sein Wissen selbstständig in anderen Problemstellungen erweitern (*Exploration*).

### 3. Kommunikation gestalten – am Beispiel der Learning Communities

Ein weiterer Aspekt des didaktischen Handelns bezieht sich auf die Kommunikation. Lehrende müssen einerseits im konkreten Lehralltag mit den Lernenden kommunizieren und zugleich neben der Lehrtätigkeit auch Beratungsfunktionen übernehmen. So ist es notwendig, dass Lehrende im Unterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern auf spezifische Fragen der Lernenden eingehen, kritische Situationen erkennen und angemessen darauf reagieren sowie interpersonelle Konflikte lösen. Ein weiteres großes Aufgabenfeld umfasst in diesem Kontext die Initiierung und Moderation von sogenannten *Learning Communities*. Gerade in der Weiterbildung wird es zunehmend bedeutsam, dass sich die Lernenden zu einer *Community* zusammenschließen, um vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Zielsetzung Wissen auszutauschen und neues zu erwerben. Dies funktioniert jedoch meist nur, wenn sie von einem Lehrenden angeleitet werden, in sich einer *Community* adäquat zu arbeiten, zu lernen und zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang kommt dem Lehrenden eine zentrale Funktion zu. Zugleich kann er sich

selbst ebenfalls in sogenannten „Communities of Practice“ (Lave/Wenger 1991) mit anderen Lehrenden zusammenschließen, um mit diesen gemeinsam u. a. neue Lösungen und Konzepte für konkrete Problemstellungen zu erarbeiten (Winkler 2004; Winkler/Mandl 2003). Somit kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, mit Kollegen einen intensiven Wissensaustausch z. B. in arbeitsbezogenen *Communities of Practice* zu pflegen. Dabei können die Lehrenden neues Wissen erwerben und erworbenes Wissen vertiefen.

Da sowohl *Learning Communities* als auch *Communities of Practice* für den Lehrenden zentrale Einrichtungen darstellen, soll nachfolgend auf wesentliche Strukturmerkmale und Erfolgsfaktoren eingegangen werden. Fünf Strukturmerkmale zeichnen *Communities* aus (Winkler 2004):

- **Zielsetzung:** Den Ausgangspunkt einer jeden *Community* bildet die jeweilige Zielsetzung. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welchen Zweck diese Lerngemeinschaft verfolgt. Damit eine positive Interdependenz (Johnson/Johnson 1992) entsteht, die für den Erfolg der *Community* wesentliche Voraussetzung ist, sollten sich alle Mitglieder der Gemeinschaft diesen Zielen verpflichtet fühlen.

- **Mikrokultur:** In einer *Community* bildet sich über die Zeit hinweg eine bestimmte sogenannte Mikrokultur heraus, in der häufig nicht explizierte Werte, Verhaltens- und Kommunikationsregeln festgeschrieben werden. Über die Identifikation der einzelnen Mitglieder mit diesen Werthaltungen und Regeln wird der Zusammenhalt der Gemeinschaft gefördert.

- **Interaktion:** Zunächst stellt die Interaktion zwischen den Mitgliedern ein grundsätzliches Kriterium der Lerngemeinschaft dar. Allerdings unterscheidet sich diese vor allem in Hinblick auf ihre Intensität: Wie häufig und wie lange sich die Mitglieder der *Community* treffen, ist sehr unterschiedlich. So können sowohl regelmäßige als auch spontane Treffen stattfinden, face-to-face oder über das Medium Computer vermittelt, z. B. über Chatrooms, Foren oder Videokonferenz. Allerdings ist es für das Entstehen von Vertrauen und persönlichen Bindungen zwischen den Mitgliedern wichtig, Face-to-face-Treffen durchzuführen. Damit wird auch der Grundstein für eine langfristig funktionierende *Community* gelegt.

- **Organisches Wachstum:** Ausgangspunkt für die Mitgliedschaft in einer *Community* ist die

gemeinsame Zielsetzung, unter der sich die Gemeinschaft gebildet hat. In welcher Form die Gemeinschaft den Zugang neuer und den Wegang alter Mitglieder regelt, wird in einem bestimmten Verfahren selbst organisiert. Darüber hinaus kann sich auch die Intensität der Mitgliedschaft stark unterscheiden: So können Einzelne den Kern einer *Community* bilden, während sich andere Mitglieder nur am Rande derselben befinden.

- **Laufzeit und Lebenszyklen:** Wie lange eine gebildete *Community* besteht, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die keinem institutionalisierten Zeitplan folgen, sondern an den Bedürfnissen und Zielen der Mitglieder ausgerichtet werden. So können auch selten Vorkursagen über die Laufzeit getroffen werden. Nach Wenger (1998) gibt es fünf zentrale Lebenszyklen einer *Community*: Die Entdeckung des Potenzials für eine solche Gemeinschaft (*potential*), das Zusammenwachsen derselben (*coalescing*), die Aktivitäten (*active*), die Auflösung (*dispersed*) und die Erinnerung an die Lerngemeinschaft (*memorable*).

Damit eine *Community* für die Lehrenden auch nutzbringend ist, müssen bestimmte Erfolgsfaktoren berücksichtigt werden (Wenger/McDermott/Snyder 2002), die von allen Teilnehmenden eingehalten werden sollen.

- Als Erstes sind klare Ziele zu formulieren, die die *Community* in der gemeinsamen Arbeit erreichen möchte (Wenger u. a. 2002). Anhand dieser kann der Erfolg der Gemeinschaft nach Beendigung der Zusammenarbeit erhoben werden. Zentrales Kriterium stellt die persönliche Wichtigkeit der Ziele bzw. der behandelten Themen für den Einzelnen dar (dies, 2002). Im Rahmen der Zielformulierung ist es auch notwendig, soziale Umgangsformen zum Beispiel in Form von Spielregeln festzulegen (Cohen 1994; Kim 2000).

- Während der Interaktion ist eine regelmäßige und intensive Teilnahme der einzelnen Mitglieder ausschlaggebend für den Erfolg (Wenger u. a. 2002). Die eingesetzten Interaktionskanäle bestimmen dabei die Möglichkeiten und Grenzen der Interaktion. Damit ein häufiger und inhaltlich angeregter Austausch stattfindet, wird eine enge Verknüpfung mit den jeweiligen Arbeitsprozessen vorgeschlagen (McDermott 1999). Aber auch eine positive Interdependenz (Johnson/Johnson 1992) zwischen den Mitglie-

dem kann eine lernförderliche Interaktion unterstützen.

- Einen weiteren zentralen Erfolgsfaktor stellt die regelmäßige und umfassende *Dokumentation* des Wissens dar. Gerade erfolgreiche *Communities* zeichnen sich nach Wenger u. a. (2002) dadurch aus, dass sie Erkenntnisse, Ideen und Vorgehensweisen zusammenfassen und dokumentieren. Hierbei spielen Organisation und Strukturierung des Wissens eine große Rolle, die jedem Mitglied einen schnellen und umfassenden Zugriff erlauben. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen, das sich durch metakognitive Strategien und ständige Reflexion auszeichnet. Um den Erfolg dieses Prozesses zu messen, bedarf es einer ergebnisorientierten Evaluation, die vor allem unter einer organisationalen Perspektive relevant ist (Wenger u. a. 2002).

Um den Anforderungen der Lernenden gerecht zu werden, wird es für den Lehrenden zunehmend wichtig, mit anderen Lehrenden zu kommunizieren und ihr Wissen zu erweitern, um den gestellten Ansprüchen gerecht werden zu können.

#### 4. Rahmeneinflüsse mitgestalten – die Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements

Gerade in der Weiterbildung ist es bedeutsam, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Lernende, die meist bereits im Berufsalltag integriert sind, daran teilnehmen können. Nicht nur das Curriculum ist hier von Relevanz, sondern auch die Schaffung der zeitlichen und organisatorischen Voraussetzungen. Gerade bei Einführung neuer, innovativer Lehr-Lern-Formen in der Weiterbildung, wie z. B. E-Learning, müssen neben organisatorischen Rahmenbedingungen vor allem die Personen berücksichtigt werden, die die Weiterbildung ermöglichen und diejenigen, die dieselbe nutzen. So erfordert die Integration von E-Learning wesentliche Veränderungen der Lehr- als auch der Lernkultur (Euler 2004): Lehrende müssen ihr Lehrangebot längerfristig und in Kooperation mit externen Stellen vorbereiten; Lernende werden gefordert, mehr Eigeninitiative und Selbstorganisation zu zeigen, wenn teamorientiertes, selbst gesteuertes Lernen eingeführt wird (Euler 2004). Somit ist die Akzeptanz der Weiterbildung zentrale Voraussetzung und

Bedingung für deren Umsetzung und Nutzung. Tarlatt (2001) nennt in diesem Zusammenhang drei relevante psychologische Aspekte:

- **Wahrnehmung des Nutzens:** Die Umsetzung von innovativen Lehr-Lern-Maßnahmen zur Weiterbildung wie z. B. E-Learning stößt häufig auf eine unterschiedliche affektive wie kognitive Einstellung der betroffenen Personen, die auf vorangegangene Erfahrungen zurückgeht. Bei Einführung einer innovativen Weiterbildungsmaßnahme ist es daher notwendig, dass sowohl die Lehrenden selbst als auch die Lernenden von deren Nutzen überzeugt sind. Dies kann erreicht werden, indem ausreichend Informationen zur Verfügung gestellt werden, die die Zielsetzung der Weiterbildungsmaßnahme festlegen, ihre Bedeutung für die einzelnen Personen erläutern sowie die damit verbundenen Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen. Neben diesen Maßnahmen zur Unterstützung der kognitiven Einstellung können auch Anreize zur Erhöhung der Motivation geschaffen werden.

- **Reaktanz und Widerstand:** Auch der Widerstand gegen innovative Lehr-Lern-Formen aufgrund von Reaktanz muss abgebaut werden, um das Gelingen von Weiterbildungsmaßnahmen nicht zu beeinträchtigen. Unter Reaktanz wird ein motivationaler Spannungszustand verstanden, der die Ursache dafür ist, dass mit Widerstand auf eine drohende Freiheitseinschränkung reagiert wird (Dickenberger/Gniech/Grabitz 1993). Konkret bedeutet dies, dass Individuen bestrebt sind, die Freiheiten wieder zurückzugewinnen, indem sie den erlebten Einschränkungen Widerstand entgegensetzen. Dieser zeigt sich insbesondere in Form von Verhaltensänderungen wie Trotz-, Flucht- oder Aggressionsverhalten (Brehm/Brehm 1981). Um derartiges Verhalten zu unterbinden, ist im Rahmen einer kognitiven Umstrukturierung die blockierte Alternative aufzuwerten (Winkler/Mandl 2003). Widerstand kann ebenfalls reduziert werden, indem vor der Einführung einer Neuerung die Inhalte der neuen Weiterbildungsmaßnahme transparent gemacht werden. Auch die Möglichkeit, Bedenken, Ängste und Einwände zu kommunizieren, kann den Widerstand reduzieren.

- **Konflikte** stellen einen weiteren psychologischen Aspekt dar, der für die Umsetzung einer innovativen Weiterbildungsmaßnahme relevant ist. Indem die Entscheidungen zur Umsetzung eines Lehr-Lern-Arrangements von mehreren Personen getroffen werden müssen,

können Konflikte entstehen. Diese beeinflussen die Umsetzung neuer Weiterbildungsmaßnahmen dann, wenn eine Partei so agiert, dass die Bemühungen einer zweiten Partei blockiert werden (Tarlatt 2001). Um das zu verhindern, müssen Konflikte rechtzeitig erkannt werden. Allerdings ist eine Analyse von Konflikten häufig schwierig, da sie meist nur verdeckt vorhanden sind und somit schwer zugänglich gemacht werden können (Raimond/Eden 1990). Nichtsdestoweniger müssen mögliche Ursachen für Konfliktsituationen bei der Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen Beachtung finden. Von Tarlatt (2001) werden hier heterogene Gruppenzusammensetzungen, Rollenkonflikte, Machtausübung oder knappe Ressourcen genannt.

Um eine nachhaltige Nutzung einer innovativen Weiterbildungsmaßnahme zu gewährleisten, ist neben organisatorischen Rahmenbedingungen die Akzeptanz der betroffenen Personen wesentliche Voraussetzung (vgl. Bürg/Kronburger/Mandl 2004). Die Lehrenden können hier unterstützend wirken, indem sie auf organisatorischer wie auf individueller Ebene Maßnahmen ergreifen.

■ **Organisationale Maßnahmen:** Zu organisationalen Maßnahmen zählt, dass die neue Lehr-Lern-Form so in die Arbeitsprozesse integriert wird, dass ihre Bedeutung für den Arbeitsalltag deutlich wird. Lehrende sind demnach angehalten, ihr Lehr-Lern-Angebot auf die Bedürfnisse der Lernenden auszurichten. Dazu zählt auch, den Bedarf der Lernenden hinsichtlich der Lehr-Lern-Inhalte vorab zu ermitteln und festzulegen (vgl. Back/Bendel/Stollner-Schai 2001; Hinkofer/Mandl 2003; Kraemer/Sprenger 2003; Reilß 1997 und 1999; Rosenberg 2001; Tarlatt 2001; Venkatesh/Davis 2000). Ebenso wichtig ist es, für die Lernenden keinen enormen Mehraufwand entstehen zu lassen, wenn sie das Weiterbildungsangebot nutzen möchten.

■ **Personale Maßnahmen:** Im Rahmen personaler Maßnahmen sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Die Information der Beteiligten (vgl. Reilß 1997 und 1999), ihre Partizipation (Bark/Hartwick 1989; Joshi 1991; Rosenstiel 2000) und Betreuung (Back/Bursian 2003; Tarlatt 2001). Die Information bezieht sich vor allem darauf, den Beteiligten den Nutzen der jeweiligen Maßnahme und mögliche auftretende Probleme mitzuteilen, um Ängste und Hemmungen abzubauen und so Reaktanz zu vermeiden. In diesem

Kontext ist es ebenso zentral, die Beteiligten an der Umsetzung der Weiterbildungsmaßnahme partizipieren zu lassen. Damit soll verhindert werden, dass Entscheidungen getroffen werden, die nicht mit dem Weiterbildungsbedarf der Lernenden und ihren Einstellungen übereinstimmen. Zugleich muss gewährleistet sein, dass die Lernenden beim ersten Kontakt mit der Neuerung entsprechend betreut werden und bei auftretenden Problemen einen Ansprechpartner zur Verfügung zu haben (vgl. Back/Bursian 2003; Joshi 1991). Damit soll einem möglichen Kontrollverlust des Lernenden vorgebeugt werden. Bei allen drei Aspekten kann der Lehrende hilfreich sein: Er kann die Lernenden mit den relevanten Informationen versorgen, diese bei der Konzeption des Lehr-Lern-Angebots einbeziehen und schließlich intensiv betreuen. Insgesamt kommt den Lehrenden bei der Umsetzung einer neuen Weiterbildungsmaßnahme eine bedeutende Rolle zu, indem sie sowohl auf organisatorischer wie auch auf individueller Ebene regulierend eingreifen.

## 5. Eigenes Handeln reflektieren – Selbstevaluation

Für den Lehrenden zunehmend bedeutsam werden auch Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns. Gerade im Hinblick auf die Anforderungen von Weiterbildungen, den Lernenden nachhaltiges und anwendbares Wissen zu vermitteln, ist es notwendig, die Bildungsmaßnahme zu evaluieren. Evaluation wird hier „als die systematische Untersuchung von Nutzen und Wert einer Sache“ definiert (Hense/Mandl 2003, S. 5). Im Rahmen von Weiterbildungen sollte der Lehrende sein Angebot selbst evaluieren. „Als Selbstevaluationen werden Verfahren bezeichnet, bei denen die Praxis gestaltenden Fachleute identisch sind mit den Evaluatoren bzw. Evaluatoren. Das heißt, die Akteure überprüfen ihre eigene Tätigkeit und deren Konsequenzen“ (Müller-Kohlenberg/Beywl, 2003, S. 1).

Um Selbstevaluationen durchzuführen, sind verschiedene Instrumente einsetzbar. Diese reichen von Fragebogenverfahren über Gesprächsleitfäden, pädagogische Tagebücher, Beobachtungsbögen und Checklisten zur Unterrichtsplanung und -auswertung bis zu Dokumentationsschemata. Sehr

häufig werden Fragebogenverfahren eingesetzt, die die Lernenden der Weiterbildungsmaßnahme u. a. zur Akzeptanz der Weiterbildung, zur Didaktik, methodischen Vorgehensweise und medialen Umsetzung sowie zum erzielten Lernerfolg und Lerntransfer befragen. Der Lehrende lässt also konkret die Umsetzung des eigenen Lehr-Lern-Angebots von den Lernenden einschätzen. Dies hat die Weiterentwicklung und Verbesserung des Lehr-Lern-Angebots zum Ziel. Dabei sollte der Lehrende in seiner Evaluation einen Fokus auf die Wirkung und Funktionsweise des untersuchten Lehr-Lern-Arrangements legen. Dadurch wäre es möglich, einen Ist-Soll-Vergleich zwischen den erwarteten Zielsetzungen und den eingetretenen Effekten der Lehr-Lern-Maßnahme vorzunehmen. Damit stellt die Formulierung von Zielsetzungen einen wesentlichen Ausgangspunkt von Evaluationen dar. Nur, wenn der Lehrende auch konkret weiß, welche Ziele er mit seiner Weiterbildung verfolgt, kann er diese auch hinsichtlich ihrer Wirkung untersuchen.

Zwei verschiedene Zeitpunkte können gewählt werden: Zum einen kann eine Evaluation bereits während der Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt werden. Der Lehrende erhält laufend Rückmeldung von den Lernenden, wodurch ein regulierender und steuernder Eingriff in die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements bereits während der Durchführung möglich wird. Eine Selbstevaluation kann aber auch am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme stattfinden. Die dabei gewonnenen Kenntnisse stellen dann den Ausgangspunkt für eine Verbesserung und Optimierung von Lehr-Lern-Arrangements dar, die zu einem späteren Zeitpunkt angeboten werden (Woltawa 2001).

Um Selbstevaluationen durchführen zu können, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. So ist es notwendig, dass Lehrende ihre Evaluationsinstrumente adäquat entwickeln, einsetzen und auswerten können. Ist dies nicht gegeben, sind Experten zu Rate zu ziehen, die die Lehrenden unterstützen. Weiter muss der Lehrende dazu befähigt sein, die Ergebnisse aus der Selbstevaluation für seine Konzeption des Lehr-Lern-Arrangements zu nutzen und umzusetzen. Nur so kann eine qualitative Weiterentwicklung gewährleistet sein.

Zu betonen ist, dass die Selbstevaluation von Lehrenden im Rahmen der Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Nutzen und Wirksamkeit von Lehr-Lern-Arrangements sind wesentliche Kriterien für einen erfolgreichen und effizienten Einsatz.

## 6. Erfahrungen nutzen – Theorien anwenden

Der letzte Aspekt, der Lehrende in ihrem didaktischen Handeln auszeichnen soll, ist die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Theoretisches Wissen leitet die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements und gleichzeitig sollen die gewonnenen Erfahrungen aus der Praxis wiederum auf die theoretischen Überlegungen rückwirken. Wissenschaftliches und Erfahrungswissen werden somit miteinander verknüpft.

Konkret bedeutet dies eine evidenzbasierte Lehre, in deren Rahmen Lehr-Lern-Arrangements auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde entwickelt werden. So kann ein Lehrender z. B. Theorien zu Motivation und Interesse und deren Befundlage als Ausgangspunkt sein. Lehr-Lern-Arrangement zu integrieren. Die gewonnenen Erkenntnisse können als Erfahrungswissen anderen Weiterbildungsmaßnahmen zugute kommen bzw. auf die Entwicklung der Theorien zurückwirken. In die Gestaltung von Lernarrangements fließen also einerseits die aus empirischer Forschung gefundenen Befunde und andererseits das Erfahrungswissen des Lehrenden ein. Theoretisch geleitete Überlegungen, empirische Befunde sowie praktische Erfahrungen werden zur Gestaltung von Lernumgebungen herangezogen, im Unterricht eingesetzt und hinsichtlich ihrer Effektivität überprüft. Die Ergebnisse der Überprüfung werden als Ausgangspunkt für eine weitere Optimierung der Lernumgebung verwendet (De Corte, 2005).

Dieses evidenzbasierte Handeln ist zwar ein angemessener Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, stößt aber in der Praxis oft auch an Grenzen. Zum einen gibt es häufig nicht ausreichend empirische Befunde, auf die sich Lehrende stützen könnten, um ihre Lernumgebung konkrete Lehr-Lern-Situation durch große Komplexität aus, die häufig durch Befunde aus der Grundlagenforschung nicht erfasst werden kann. In diesem Zusammenhang sind die Lehrenden gefragt: Diese können zunehmend selbst den Rahmen schaffen, um Forschern den Zugang zu empirischen Daten im Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen. Dabei könnte es zu einer engen Kooperation zwischen Lehrenden und Forschern kommen. Im Kontext derartiger Anwendungsforschung sind vor allem

Feldstudien und Case Studies zu nennen. Mithilfe solcher Daten ist es möglich, zunehmend empirisch fundierte Aussagen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zu machen. Darüber hinaus kann die Klüft zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Wissenschaft bzw. die Klüft zwischen Wissenschaft und Praxis verringert werden. Für ein solches Forschungsparadigma ist es entscheidend, dass die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements und deren Forschung in einem Zyklus von Design, Umsetzung, Analyse und Re-Design stattfinden. Aus den daraus gewonnenen Ergebnissen heraus muss es möglich sein, Implikationen für den Lehrenden abzuleiten. Ein solcher Forschungsansatz ist z. B. der *Design-Based- bzw. Use-Inspired-Research-Ansatz* (The Design-Based Research Collective 2003).

Da gerade in der Weiterbildung die Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und praktischer Anwendung von Wissen eine herausragende Rolle spielt, erscheint ein Forschungsansatz, der beides miteinander kombiniert, erfolgversprechend. Dadurch finden sowohl theoretische Annahmen über das Lernen Erwachsener und daran angepasste Ansätze zur Gestaltung von Lernarrangements Berücksichtigung, als auch die besondere Situation, in der sich Erwachsene befinden. In diesem Kontext sind vor allem gesellschaftliche, persönliche, berufliche wie private Voraussetzungen zu nennen. Diese können die Fort- und Weiterbildung stark beeinflussen. Aus diesem Grund scheint es auch für die Weiterbildung hilfreich zu sein, dass Lehrende zunehmend Ansätze umsetzen, die sowohl den theoretischen wie den praktischen Aspekt der Wissensvermittlung fokussieren.

## Schluss

Die vorliegenden Ausführungen haben gezeigt, dass die Anforderungen an die Lehrenden in der Weiterbildung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens stetig steigen. Die wesentliche Aufgabe besteht darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass es Lernenden möglich wird, mit dem erworbenen Vorwissen neues Wissen zu konstruieren, das ihnen für ihre persönliche und berufliche Bildung hilfreich ist. Die Initiierung von Lernprozessen und die Aufrechterhaltung der Motivation stellen in diesem Kontext zentrale Herausforderungen an den Lehrenden dar.

## Literatur

- Back, A./Bursian, O. (2003): Managerial Aspects of Corporate E-learning: Insights from a study of four cases. In: *SoomS: New Media Education*, H. 1, S. 1–22
- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning in Unternehmen. Zürich.
- Barik, H./Hartwick, J. (1989): Rethinking the Concept of User Involvement. In: *MIS Quarterly*, H. 1, S. 53–63
- Branford, J.D./Brown, A.L./Cocking, R.R. (1999): *How People Learn: Brain, mind, experience and school*. Washington DC
- Branford, J.D. u. a. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: Nix, D./Spiró, R.J. (Hrsg.): *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, S. 115–141
- Brehm, S.S./Brehm, J.W. (1981): *Psychological Reactance – A theory of freedom and control*. New York
- Bürg, O./Kronburger, K./Mandl, H. (2004): Implementation von E-Learning in Unternehmen – Akzeptanzsicherung als zentrale Herausforderung (Forschungsbericht Nr. 170). München (Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie)
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993): Designing Learning Environments that Support Thinking: The Jasper series as a case study. In: Duffy, T.M./Lowyck, J./Jonassen, D.H. (Hrsg.): *Designing environments for constructive learning*. Berlin, S. 9–36
- Cohen, E.G. (1994): *Restructuring the Classroom: Conditions for productive small groups*. In: *Review of Educational Research*, H. 1, S. 1–35
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale, S. 453–494
- De Corte, E. (2005): Intervention Research in Education: Some comments. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.): *Impulse für die Bildungsforschung Stand und Perspektiven. Dokumentations eines Expertengesprächs*. Berlin, S. 57–61
- Dickenberger, D./Gniech, G./Grabitz, H.-J. (1993): *Die Theorie der psychologischen Reaktionen*. In: Frey, D./Irlle, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 1: Kognitive Theorien*. Bern, S. 243–273
- Dochy, F. u. a. (2003): Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, H. 5, S. 533–568
- Euler, D. (2004): Gestaltung der Implementierung von E-Learning-Innovationen: Förderung der Innovationsbereitschaft von Lehrenden und Lernenden als zentrale Akteure der Implementierung. In: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München, S. 561–584
- Euler, D./Hahn, A. (Hrsg.). (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern
- Greeno, J.G. (1992): The Situation in Cognitive Theory: Some methodological implications of situatedness. Paper presented at the 4<sup>th</sup> Congress of the American Psychological Society. San Diego/CA
- Gruber, H. u. a. (1996): *Situated Learning and Transfer: State of the art*. In: Reimann, P./Spada, H. (Hrsg.): *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford, S. 168–188
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Trägers Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.): *Die Klüft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen, S. 139–156
- Hense, J./Mandl, H. (2003): Selbstevaluation – Ein Ansatz zur Qualitätsverbesserung pädagogischer Praxis und seine Umsetzung am Beispiel des Modellversuchsprogramms SEMIK (Forschungsbericht Nr. 162). München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie)
- Hinkofer, L./Mandl, H. (2003): Implementation von E-Learning in einem Pharmaunternehmen (Praxisbericht Nr. 28). München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie)
- Issing, L.J. (2002): *Instruktions-Design für Multimedia*. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. S. 151–176
- Johnson, D.W./Johnson, R.T. (1992): Positive Interdependence: Key to effective cooperation. In: Hertz-Lazarowitz, R. (Hrsg.): *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York, S. 174–199
- Joshi, K. (1991): A Model of Users' Perspective of Change: The case of information technology implementation. In: *MIS Quarterly*, H. 2, S. 229–242
- Kim, A.J. (2000): *Community Building on the Web. Secret strategies for successful online communities*. Berkeley
- Kraemer, W./Sprengrer, P. (2003): *Step by Step – Von der Strategie zur Implementierung*. In: Köllinger, P. (Hrsg.): *Report E-Learning in Deutschen Unternehmen*. Düsseldorf, S. 175–235
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge
- Lou, Y./Abrami, P.C./D'Apollonia, S. (2001): Small Group and Individual Learning with Technology: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, H. 3, S. 449–521
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (2002): *Situatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen*. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia. Ein Lehrbuch zur Multimediale-Didaktik und –Anwendung*. Weinheim, S. 139–148
- McDermott, R. (1999): *Nurturing Three Dimensional Communities of Practice*. URL: <http://home.att.net/~discon/KMWDimensions.pdf> (Stand: 18.07.2006)
- Müller-Kohlenberg, H./Beywl, W. (2003): *Standards der Selbstevaluation*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, H. 2, S. 79–93
- Raimond, P./Eden, C. (1990): *Making Strategy Work*. In: *Long Range Planning*, H. 5, S. 97–105
- Reimann, G./Mandl, H. (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 613–658
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 601–646
- Reiß, M. (1997): *Aktuelle Konzepte des Wandels*. In: Reiß, M./Rosenstiel, L.v./Lanz, A. (Hrsg.): *Change Management*. Stuttgart, S. 31–90
- Reiß, M. (1999): *Change Management*. In: Rosenstiel, L.v./Regnet, E./Domsch, M.E. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. 4. Aufl. Stuttgart, S. 653–664
- Renkl, A. (1996): *Trägers Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird*. *Psychologische Rundschau*, H. 47, S. 78–92



- Resnick, L.B. (1991): Shared Cognition: Thinking as social practice. In: Resnick, L./Levine, J./Teasley, S. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington DC, S. 1–20
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in social context. New York
- Rosenberg, M.J. (2001): E-Learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age. New York
- Rosenstiel, L.v. (2000): Grundlagen der Organisationspsychologie. 4.Aufl. Stuttgart
- Spiro, R.J. u. a. (1992): Cognitive Flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: Duffy, T./Jonassen, D. (Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, S. 57–76
- Stark, R. u. a. (1995): Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 27, S. 289–312
- Tarlatt, A. (2001): Implementierung von Strategien im Unternehmen. Wiesbaden
- The Design-Based Research Collective (2003): Design-based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: Educational Researcher, H. 1, S. 5–8
- Venkatesh, V./Davis, F.D. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. In: Management Science, H. 46, S. 186–204
- Weinert, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 99–110
- Weinert, F.E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 1–48
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. – Learning as a social system. URL: [www.e Wenger.com/theory/index.htm](http://www.e Wenger.com/theory/index.htm) (Stand: 18.07.2006)
- Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W.M. (2002): Cultivating Communities of Practice. Boston
- Whitehead, A.N. (1929): The aims of education. New York
- Wild, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster
- Winkler, K. (2004): Wissensmanagementprozesse in face-to-face und virtuellen Communities: Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Erfolgsfaktoren. Berlin
- Winkler, K./Mandl, H. (2003): Wissensmanagement in Communities – Communities als zentrales Szenario der Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend. In: Schäfer, E./Zinkahn, B./Pietsch, K.-D. (Hrsg.): Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma: Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Jena, S. 169–180
- Wottawa, H. (2001): Evaluation. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 647–674
- Zumbach, J. (2003): Problembasiertes Lernen. Münster

## **7 Anregungen für die Verwendung von künstlerischen Darstellungen alter Menschen in der Geragogik**

Es stellt sich nun anhand der vorhergegangenen Untersuchungen die Frage, welche Bedeutung die Darstellung alter Menschen in der bildenden Kunst für die Geragogik hat. In diesem Sinne geht es vornehmlich darum, Möglichkeiten und Vorschläge für die Verwendung von Altersbildern in der Geragogik vorzustellen.

### **7.1 Ziele und Inhalte der Geragogik**

Geragogik ist ein Teilgebiet der Gerontologie und beschäftigt sich in Forschung, Lehre, Theorie und Praxis mit allen Problemen, Lerninhalten und Lernprozessen des Alters und Alterns. Geragogik umfaßt zwei Bereiche, einerseits Bildungsarbeit, Kultur- und Freizeitarbeit, Sozialarbeit und Gesundheitslernen mit älteren Menschen, andererseits auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung derjenigen, die sich auf das Handlungsfeld Altenarbeit vorbereiten.<sup>1</sup>

Bezüglich der Bildungsarbeit mit älteren Menschen hat Bildung für Helmut Becker die Aufgabe, den Menschen mit den Fähigkeiten auszustatten, die es ihm ermöglichen, sich in der politischen, sozialen und beruflichen Welt zurechtzufinden. Auf dem Wege dieser Ausbildung von Fähig-

<sup>1</sup> vgl. Veelken, Gerontologische Bildungsarbeit. Neue Ansätze und Modelle, Band 2, a.a.O., S. 18 f.

keiten, die der Bewältigung spezieller Umweltanforderungen dienen, beabsichtigt Bildung, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, »sich selbst, die Welt, die Gesellschaft zu verstehen und handlungsfähig in dieser Welt zu werden.«<sup>1</sup> Bildungsarbeit mit älteren Menschen bedeutet somit nicht das Lernen »höherer Kulturgüter«, sondern vielmehr soll Bildung zur Bewältigung konkreter Lebenslagen und praktischen Lebensführung befähigen.

Auch von Seiten der älteren Menschen werden im Unterschied zu anderen Altersgruppen Wünsche nach ganzheitlichem Lernen, das Fähigkeiten, Vorstellungen, Gewohnheiten und Einstellungen umfaßt, wichtiger. Dabei werden subjektiv als sinnvoll erlebte Tätigkeiten, vielfältige Anregungen, Sozialkontakte und Erfahrungsaustausch stärker betont. »Die allgemeinen Bildungsbedürfnisse zielen u. a. auf Kenntniserwerb, Kommunikation, Orientierung, Qualifizierung sowie Kompetenz- und Identitätszuwachs.«<sup>2</sup>

### **7.2 Biographiearbeit in der Geragogik**

Ein Aspekt der Bildungsarbeit mit älteren Menschen ist, Menschen zur Reflexion bezüglich ihrer Lebensgeschichte anzuregen und die sich zeigenden Widersprüche als Herausforderung zur Veränderung zu begreifen. Wenn es dabei zu einer positiven Veränderung kommt, dann sind diese Menschen nicht nur kompetente, gebildete Bürger, sondern sie erhalten über die Reflexion ihrer Lebenspraxis kreative Antworten auf ihre Lebensfragen. Sie leben und verwirklichen dann eigene Altersbilder jenseits der kommerziellen Zerstreuungsindustrie.<sup>3</sup> Geragogik hat unter dem Aspekt der Beratung, Lebenshilfe, Freizeitgestaltung und Krisenintervention also auch die Aufgabe, die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit zu unterstützen, die mit Hilfe der Reflexion der individuellen Lebensgeschichte verstärkt werden kann.

Da das Handlungsfeld Altenarbeit das einzige Feld innerhalb der Sozialen Arbeit ist, in dem in der Regel jüngere den Älteren begegnen, ist es im Sinne der reflexiven Sozialgeragogik bedeutsam, daß auch jüngere Menschen ihre eigene Biographie reflektieren, »damit es zu einer echten

<sup>1</sup> Helmut Becker, 1989, zit. in: Ludger Veelken, Neues Lernen im Alter. Bildungs- und Kulturarbeit mit jungen Alternen, Heidelberg 1991, S. 39

<sup>2</sup> M. Völker, 1985, zit. in: Gerhard Schäuble, Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe, Stuttgart 1995, S. 236

<sup>3</sup> vgl. ebd., S. 237

Subjekt-Subjekt-Beziehung kommt in wechselseitiger Aktivierung.<sup>1</sup> Nach Erikson geht es bei der »wechselseitigen Aktivierung«<sup>2</sup> darum, »für einander das zu tun, was die Entwicklung des anderen ebenso fördert wie unsere eigene.«<sup>3</sup> Auf diese Weise bedingt einer die Entfaltung des anderen, also die Entfaltung menschlicher Persönlichkeit.

Aufgrund der Hervorhebung der Persönlichkeitsentfaltung in der Geragogik wird deutlich, daß Weiterbildung im dritten Lebensalter nicht nur als Konsum von Wissen verstanden werden darf, sondern als Vernetzung von Anregungen für eine bewußte Lebensplanung in der Zeit nach der Erwerbsarbeit mit den individuellen Biographien und Lebenserfahrungen älterer Menschen, die im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben wurden, betrachtet werden muß.

Eine Bilanzierung des Vergangenen – und das bedeutet auch eine Bilanzierung der Lerngeschichte – ist notwendig, um die Aufmerksamkeit für Neues zu öffnen. Eine Offenheit für Neues bedeutet wiederum Bekanntes und Gewohntes aufzugeben oder umzustrukturieren. Dieser Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Lerngeschichte ist von Maurer treffend formuliert worden: »In der Lebensgeschichte, von je neuen Standorten immer wieder mit anderen Akzenten und damit neu erzählbar, spiegelt sich mit der Suche nach dem Lebenssinn und nach dem Ich nicht zuletzt die Geschichte innerer Wandlungen, geistiger und sozialer Umorientierungen, kurzum des Lernens. Faßt man Lernen als Inbegriff der Wandelbarkeit oder Veränderbarkeit des Menschen, dann ist Lebensgeschichte zuallererst Lerngeschichte. So wie Lebenssinn und Ich vornehmlich »geschichtlich«<sup>4</sup> bewußt werden, indem innere und äußere Situationsszenen als Geschichte, als Zusammenspiel typischer Momente begriffen werden, so verhält es sich auch mit dem Lernen des Menschen.«<sup>3</sup> Lernen vollzieht sich also innerhalb der individuellen Lebensgeschichte und ist ein sinnlicher Aneignungs- und Verarbeitungsprozeß von Wissen und Erfahrung. »Die Aneignung von Wissen und der (gruppenorientierte) Austausch von Meinungen, Einstellungen, Werten etc. geschieht grundsätzlich unter Bezugnahme auf die subjektive Erlebens- und Erfahrungswelt.«<sup>4</sup>

<sup>1</sup> L. Veelken-, Gerontologische Bildungsarbeit, a.a.O., S. 19

<sup>2</sup> E. H. Erikson, 1977, zit. in: L. Veelken, Neues Lernen im Alter, a.a.O., S. 174

<sup>3</sup> Maurer, 1981, zit. in: Dieter Nittel, Report Altersforschung, a.a.O., S. 46

<sup>4</sup> Gerhard Schäuble, Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe, Stuttgart 1995, S. 232 f.

So können zur Förderung einer Verknüpfung von Lebensgeschichte und Lerngeschichte biographische oder historische künstlerische Darstellungen alter Menschen für die Biographiefarbeitung herangezogen werden, wobei der Gruppe zunächst die Konfrontation mit fremden Biographien eine Diskussionsgrundlage geboten wird. Dieter Nittel stellt bereits die Bedeutung literarischer Autobiographien in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen heraus, indem er konstatiert, daß die relativ große Verbreitung von Kursen in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen, in denen Auszüge aus Autobiographien bearbeitet werden, die Teilnehmer in besonderem Maße zu stimulieren scheint, auch ihrer eigenen Lern- und Lebensgeschichte größere Aufmerksamkeit zu widmen. Des weiteren werden viele Teilnehmer erst durch die Konfrontation mit fremden Erfahrungen dazu veranlaßt, über die eigenen nachzudenken.<sup>1</sup>

### 7.3 Das Kunstwerk als Bildmedium

Im Unterschied zu literarischen Texten vermögen Bilder, »Komplexe und vielseitige Informationen schneller zu vermitteln als Schrift und Sprache in ihrem linearen zeitlichen Nacheinander. Zu den komplexen und gleichzeitigen Informationen gehören die Atmosphäre, die Formen und Farben der Gegenstände und Motive.«<sup>2</sup> Somit verlangen Bilder, wie schon Helmut G. Schütz 1975 hingewiesen hat, ein präsentatives Denken, wohingegen Schrift und Sprache ein diskursives Denken fordern.<sup>3</sup>

Die Bedeutung künstlerischer Werke liegt zudem darin, daß sie eine sichtbar machende Funktion zwischen Sprache und inneren Vorstellungen des Menschen haben.<sup>4</sup>

Die heutige Fülle an elektronischen Medien und die Zunahme der Visualisierung in unserer Zeit haben den Wandel der Wahrnehmungsgewohnheiten beeinflusst. Diese Wahrnehmungswandlungen sind zu einem Teil des Alltags geworden, und sind vor allem von »bewegten Bildern« geprägt. »Das »Lauf-Bild«<sup>4</sup> des Kinos und des Fernsehens jagt in einer Stunde etwa 86 000 Einzelbilder vor unseren Augen daher: Bilder aus aller Welt – informative, appeltive, groteske, heitere, tragisch-erschütter-

<sup>1</sup> vgl. Dieter Nittel, a.a.O., S. 46

<sup>2</sup> Hans Ebeling, Hermann Wäcker, Anschauen, behandeln, begreifen, Hannover 1971, S. 11

<sup>3</sup> vgl. Helmut G. Schütz, Kunstpädagogische Theorie, München 1975, S. 85

<sup>4</sup> vgl. Peter Rech, 1984, zit. in: Meike Aissen-Crewett, Kunsttherapie, Bd. 2, Köln 1986, S. 208

ternde Bilder, die das Herz erbeben, ja zerreißen lassen müßten – aber sie kommen kaum noch an. Es bleibt keine Zeit, die Eindrücke zu verarbeiten, die unsere Netzhaut pausenlos treffen.<sup>1</sup>

Durch dieses kinematographische Sehen entstehen oberflächliche Eindrücke, die sofort wieder verlöschen, so daß diese unzähligen Attacken auf das Gefühls- und Empfindungsleben der Menschen zu einem Absinken der Reizschwelle führen, wodurch der Mensch emotional abstumpfen und empfindungsloser werden kann.

Folge dieser Reizüberflutung, sind geringe Konzentration und Zerstreuung. Hier wird der krasse Gegensatz zwischen elektronischen Medien und statischen, ja geradezu statuarischen Bildern der Kunst, bei denen der kinematographische Effekt ausbleibt, deutlich.

Kunstwerke hingegen können leichter konzentrierte Emotionen entstehen lassen, fordern dann allerdings meditatives Einlassen und eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bildwerk. Auch Kandinsky meint in diesem Sinne in einem frühen Essay, »daß nur das Gefühl den Beschauer (ebenso wie den Künstler) richtig leiten könne.«<sup>2</sup> Bildbetrachtung bedeutet im wesentlichen Verlebendigung des Statischen und somit des fixierten Moments in Richtung subjektiven/individuellen Lebenszusammenhang.

#### 7.4 Bildmedium als subjektives Anschauungsobjekt

Aufgrund der Tatsache, daß Bilder von Künstlern oft weniger Sachinformationen bieten als literarische Texte, steht die visuelle Wahrnehmung im Vordergrund, die wiederum differenziert ist durch individuelle Interpretationen und somit subjektive Geltung hat. Bilder erfordern vom Betrachter, daß er sich auf sie einläßt, so daß sie bis ins Bewußtsein vordringen können.

Schon Goethe sagte:

»Anschauen, wenn es dir gelingt,  
daß es bis ins Innere dringt,  
dann nach Außen wiederkehrt-  
bist aufs herrlichste belehrt ...!«<sup>3</sup>

Das bloße Anschauen eines Bildes bedeutet allerdings noch keine Perception eines Bildzusammenhangs, denn zum Erfassen gehört eine aktive geistige Auseinandersetzung mit dem Anschauungsinhalt. Bilder können dann in Wechselbeziehung zwischen Anschauung und Begreifen einen Erschließungsprozeß in Gang bringen, wodurch sich Zuordnungen und Aussagen über den Bildinhalt beim einzelnen Betrachter individuell unterschiedlich ergeben.

Bei der Anschauung künstlerischer Bildwerke steht zunächst die visuell-ästhetische, erlebnishafte Wahrnehmung im Vordergrund, der kognitionspsychologisch die individuell-geistige Verarbeitung folgt. Ein Bild wird nicht passiv rezipiert, sondern veranlaßt den Betrachter zu einer emotionalen Bewertung und Reflexion, so daß der Aussagewert eines Bildes erfahrbar und begreifbar wird.

Bildbetrachtungen können durch mentale Prozesse in Wechselbeziehung zwischen ästhetischer Wahrnehmung und individueller Verarbeitung einen Erschließungsprozeß bewirken, wodurch sich Klassifikationen und Interpretationen des Bildinhalts beim einzelnen Betrachter individuell unterschiedlich ergeben.

Aufgrund der individuell-unterschiedlichen Interpretationen von Bildinhalten, die durch persönliche Erfahrungen, Wissen und Verstehensweisen bei der Bildbetrachtung gekennzeichnet sind, entstehen subjektive Verständiskontexte, die das Bild mit der Lebensgeschichte des Betrachters verbinden.

#### 7.5 Das Bild als Kommunikationsmedium

Der lateinische Terminus »medium« bedeutet »Mittels«, aber auch »die Mitte«. Das Kunstwerk als Medium ist Vermittler zwischen dem Selbst und dem künstlerisch dargestellten Altersbild. Die Auseinandersetzung des Betrachters mit dem jeweiligen Kunstwerk, die zunächst eine historische Zuordnung erfordert, bewirkt das Abrufen individuellen Wissens und führt zu einer Verknüpfung von Erfahrung und Wissen. »Das Kunstwerk wird zum Bildungsinhalt und damit zum Instrument des Weltverstehens«<sup>1</sup>, aber auch zum Instrument des Selbstverstehens. Dabei können auch besonders beeindruckende Aspekte der Biographie des Künstlers

<sup>1</sup> Christian Kittelmeyer, Erhard Wiersing (Hrsg.), Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung, Wiesbaden 1991, S.33

<sup>1</sup> Hans Ebeling, Hermann Wacker, a.a.O., S. 14

<sup>2</sup> Kandinsky frei zitiert in: H. G. Schütz, Didaktische Ästhetik, München 1975, S. 105

<sup>3</sup> Hans Ebeling, Hermann Wacker, a.a.O., S. 11

motivieren, aus diesen Parallelen zur eigenen Biographie herzustellen und diese als Anregung zum selbsttätigen Handeln zu verstehen.

Der Bezug zur Biographie des Künstlers ist dabei im Ganzen zu betrachten und soll lediglich als Anregung dienen, d. h. wenn z. B. Max Beckmann bis an sein Lebensende malt, um nicht zu sehr an die negativen Seiten des Altersbildes von Beckmann nicht, speziell nur durch künstlerische Tätigkeit ein Sinn erfüllendes Leben im Alter und eine Ablenkung von Krankheiten erreichen zu können. Beckmanns Umgang mit negativen Ereignissen kann jedoch als ein Beispiel dafür gesehen werden, generell an die jeweiligen individuellen Fähigkeiten und Interessen anzuknüpfen, die zur Selbstentfaltung im Alter beitragen und das Leben im Ruhestand bereichern.

Das Bild, verstanden als Medium der Kommunikation, vermittelt zwischen subjektiven Erfahrungen und Interpretationen und fordert die Betrachter zur Diskussion heraus. Das Medium, also hier die künstlerische Darstellung alter Menschen in der bildenden Kunst, kann nun als Kommunikationsmedium verstanden werden, das über die individuelle Interpretation hinaus nun der Kommunikation bedarf. Im Sinne der Kommunikationsanregung sind solche Kunstwerke, die alte Menschen darstellen, in Anlehnung an Mollenhauer, der »das pädagogisch-historische Interesse an der Bildquelle exemplifiziert hat«, was hier wiederum in modifizierter Form für die Geragogik geltend gemacht werden soll, aus folgenden Gründen für diesen Wissenschaftszweig bedeutungsvoll:

- Bildwerke zum Thema Alter sind für die Geragogik durch die »wirklichkeitsentsprechende Wiedergabe« eines gerontologisch-identifizierbaren Inhalts relevant. Ob es sich bei einer derartigen speziellen künstlerischen Darstellung alter Menschen um eine »wirklichkeitsentsprechende Wiedergabe« handelt, kann z. B. in einer Gruppe diskutiert werden und somit neu kategorisiert werden.
- Von Interesse sind auch die »Spuren« der im Bild präsenten Identität von Lebensformen<sup>1</sup>, die auf historische oder biographische Zusammenhänge hinweisen können und vom Betrachter entdeckt werden können.
- Des weiteren »ist ein Bild durch den zu konstituierenden Gesamtsinn des Bildes und seiner Spannung, die auf den Betrachter des Bildes für

seine Selbstreflexion ausgeht«, von besonderer Bedeutung für die Geragogik.

- Aufgrund der unterschiedlichen Verarbeitung von Bildinhalten, die durch persönliche Erfahrungen und subjektive Verstehensweisen bei der Bildbetrachtung gekennzeichnet sind, aber auch aufgrund »überzogener« künstlerischer Darstellung alter Menschen können auch gerade die daraus entstehenden Unstimmigkeiten und Spannungen in einer Gruppe eine Diskussion provozieren.

## 7.6 Mögliche Vorgehensweisen einer Bildbetrachtung in der Geragogik

Die Bildbetrachtung sollte auf vier verschiedenen Ebenen erfolgen:

1. *Was ist auf dem Bild zu sehen?* Am Anfang sollte eine Sammlung der unterschiedlichen Eindrücke der Betrachter stehen.
2. *Was ist über den Bildinhalt bekannt?* Die Betrachter sollten im zweiten Schritt ihr eigenes Wissen in einen Zusammenhang mit den historischen Ereignissen zur Entstehungszeit des Altersbildes und den Kenntnissen über die Biographie des Künstlers herstellen. Dabei könnten vom Gruppenleiter meine Ergebnisse zu den von mir untersuchten Künstlern herangezogen werden.
3. *Was bedeutet der Bildinhalt für den Einzelnen?* Im dritten Schritt der Bildbetrachtung, äußern sich die einzelnen Betrachter darüber, was sie über das Gesehene denken und empfinden. Sie werden zu einer Reise ins Ich aktiviert und durch Selbstreflexion dazu angeregt, Verbindungen herzustellen zwischen ihrem eigenen Selbstbild vom Alter und dem anderer Menschen und diese mit der künstlerischen Art der Darstellung des Alters zu vergleichen.
4. *Was denken andere über den Bildinhalt?* Im gemeinsamen Austausch der unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen entsteht Kommunikation, die dazu beitragen kann, daß subjektive Erfahrungen oder Meinungen mit Themen des Alters verknüpft werden, wobei der Austausch in der Gruppe besonders bedeutungsvoll ist. Durch den Austausch wird das Lernen in der Gruppe gefördert, und somit ein Lernen über sich selbst aber auch ein Lernen von anderen und über andere. Durch diesen Lernprozeß wird die Reflexion und Auseinandersetzung

<sup>1</sup> ebd.  
<sup>2</sup> ebd.

mit der eigenen Biographie aktiviert, die ein Handeln oder Verändern der Biographie bewirken kann, das wiederum durch die Gruppe unterstützt bzw. bestärkt werden kann.

### 7.7 Intergenerationelle Kommunikation

Besonders bedeutungsvoll ist in der Geragogik die Verwendung von Bildwerken, die alte Menschen darstellen, in der intergenerationellen Vernetzung mit älteren und jüngeren Menschen. Denn die aus der Betrachtung resultierende Diskussion wird verschiedene Sichtweisen des Alters von Jung und Alt beinhalten. In der Diskussion können die verschiedenen Standpunkte zu einem besseren Verstehen der Generationen untereinander führen. Die Bildbetrachtung soll eine Offenheit der eigenen Emotionen und der Selbstwahrnehmung fördern, welche Grundvoraussetzung der Entwicklung von Empathie ist.<sup>1</sup> »Aus dieser offenen Haltung gegenüber der Emotionalität ergeben sich neue Möglichkeiten für eine Bewußtseinsanalyse ...«<sup>2</sup> Durch die Bildbetrachtung und den gegenseitigen Austausch im Dialog zwischen Jung und Alt wird Empathie, d. h. die Wahrnehmung und Bewußtwerdung unterschiedlicher Emotionen gefördert. Das Erkennen der unterschiedlichen eigenen Gefühle und der anderer Menschen kann eine Korrektur des jeweiligen individuellen bisherigen Altersbildes und Selbstbildes bewirken.

<sup>1</sup> vgl. D. Goleman, *Emotionale Intelligenz*, New York 1995, S. 127

<sup>2</sup> H. G. Schütz, *Kunstpädagogische Theorie*, München 1975, S. 48

### 8 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W., *Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt 1968
- Aissen-Crewett, Meike, *Kunsttherapie*, Bd. 2, Köln 1986
- Aries, Philippe, *Studien zur Geschichte des Todes im Abendland*, München 1981
- Armanski, Gerhard, »... und schon siehst Du alt aus.« *Das Alter in Geschichte und Gesellschaft*, Bielefeld 1990
- Armstrong, Tom (Hrsg.), *Amerikanische Malerei 1930-1980*, München 1981
- Arnold, Matthias, *Edvard Munch*, Reinbek bei Hamburg 1986
- Aulinger, Barbara, *Kunstgeschichte und Soziologie*, Berlin 1992
- Bäcker et al., *Sozialpolitik und soziale Lage der BRD*, Köln 1989, in: Rolf D. Hirsch
- Backes, Gertrud M., *Alter(n) als »Gesellschaftliches Problem? Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung*, Opladen 1997
- Baltes, Paul; Staudinger, U. M.; Mittelstraß, J. (Hrsg.), *Alter und Altern. Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*, Berlin 1994
- Baumgartl, Birgit, *Altersbilder und Altenhilfe. Zum Wandel der Leitbilder von Altenhilfe seit 1950*, Opladen 1997
- Belgin, Taysun (Hrsg.), »Expressionistisch« oder »expressiv«, in: *Von der Brücke zum Blauen Reiter. Farbe, Form und Ausdruck in der deutschen Kunst von 1905 bis 1914*, Heidelberg 1996
- Benn, Gottfried, *Gesammelte Werke*, Bd. 1. Gedichte, München 1975
- Borscheid, Peter, *Das Altersbild in Kunst und Literatur vom 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert*, in: *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Das Alter in den Medien. Muß es ein Zerrbild sein?*, Bonn 1997
- Borscheid, Peter, *Der Wandel der »Lebensstufen« im Abendland*, in: Imhof, A. E. (Hrsg.), *Erfüllt leben – in Gelassenheit sterben. Geschichte und Gegenwart*, Berlin 1994
- Borscheid, Peter, *Der alte Mensch in der Vergangenheit*, in: Baltes, Paul B. u. a. (Hrsg.), *Alter und Altern*, Berlin 1994
- Borscheid, Peter (Hrsg.), *Alter und Gesellschaft*, Stuttgart 1995
- Bourne, Lyle E.; Ekstrand, Bruce R., *Einführung in die Psychologie*, Frankfurt a. M. 1992
- Brightman, Carol (Hrsg.), *Drawings and digressions by Larry Rivers*, New York 1979
- Brock, Bazon, *Alte, Hoffnung der Künstler*, in: *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Das Alter in den Medien. Muß es ein Zerrbild sein?*, Bonn 1997

- Brooks, Rosetta, in: Walter Hopps (Hrsg.), Kienholz. Retrospektive, München 1997
- Brown, Milton W., Realismus in den Vereinigten Staaten zwischen den Kriegen, in: Metken, Günter (Hrsg.), Realismus zwischen Revolution und Reaktion 1919-1933, München 1981
- Buchheim, Lothar Günther, Max Beckmann, Feldafing 1959
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Das Alter in den Medien. Muß es ein Zerrbild sein?, Bonn 1997
- Bush, Martin H.; Buchsteiner, Thomas (Hrsg.), Ausstellungskatalog: Duane Hanson, Skulpturen. Josef-Haubrich-Kunsthalle Köln (15.3.-26.5.91)
- Carlsson, Anni, Edward Munch. Leben und Werk, Stuttgart 1989
- Conzelmann, Otto, Vom Porträt zum Menschenbild – Otto Dix, der Menschenbildner, in: Katalog: Otto Dix – Menschenbildner, Galerie der Stadt Stuttgart. 3. Dezember 1981 bis 31. Januar 1982, Stuttgart o. J.
- Dagen, Philippe, Francis Bacon, Paris 1996 in: Azara, Pedro u. a. (Hrsg.), [Ausstellungskatalog] Última mirada, Barcelona 1997
- Ebel, Thomas, Der alte Mensch und sein Bild in der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1987
- Ebeling, Hans; Wacker, Hermann, Anschauen, behandeln, begreifen, Hannover 1971
- Ebmer, Josef, Sozialgeschichte des Alters, Frankfurt 1990
- Eikemeier, Peter, Beckmann und Rembrandt, in: Max Beckmann, Retrospektive, Saint Louis u. München 1984
- Faltermajer, Toni u. a., Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Stuttgart 1992
- Fisseni, Hermann-Josef, Persönlichkeitspsychologie, Göttingen 1984
- Friedan, Betty, Mythos Alter, Reinbek bei Hamburg 1995
- Gaßner, Hubertus u. a. (Hrsg.), Agitation zum Glück. Sowjetische Kunst der Stalinzeit, Bremen 1994
- Glozer, Laszlo (Hrsg.), Westkunst. Zeitgenössische Kunst seit 1939, Köln 1981
- Göckeljan, Gerd; Kondratowicz, Hans-Joachim (Hrsg.), Alter und Alltag, Frankfurt a. M. 1988
- Goleman, Daniel, Emotionale Intelligenz, New York 1995
- Guenther, Peter W., Bemerkungen zum »jungen Felixmüller« in: Conrad Felixmüller, Werke und Dokumente, hrsg. von: Archiv für Bildende Kunst am Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, Klagenfurt o. J.
- Harrison, Helen A. (Hrsg.), Larry Rivers, New York 1984
- Henze, Wolfgang, Ernst Ludwig Kirchner und die Künstlergruppe »Brücke«, in: Belgün, Tayfun (Hrsg.), Von der Brücke zum Blauen Reiter. Farbe, Form und Ausdruck in der deutschen Kunst von 1905 bis 1914, Heidelberg 1996
- Hinz, Berthold, Malerei im Dritten Reich und ihre antagonistische Provenienz, in: Metken, Günter (Hrsg.), Realismus zwischen Revolution und Reaktion 1919-1933, München 1981
- Hirsch, Rolf D. (Hrsg.), Altern und Depressivität, Bern 1992
- Hirsch, Rolf D., Lernen ist immer möglich, München 1991
- Hofer, Karl, Bilder im Schloßmuseum Ertlingen, Berlin 1983
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.), Jugendwahn und Altersangst, Frankfurt a. M. 1988
- Hopps, Walter (Hrsg.), Kienholz Retrospektive, München 1997
- Hughes, Robert, A propos de Lucian Freud, in: Lucian Freud, Peintures, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, Paris, 16 decembre 1987-24 janvier 1988
- Hughes, Robert, Der Schock der Moderne, Düsseldorf und Wien 1981
- Hüllen, Jürgen, Ethik und Menschenbild der Moderne, Köln 1990
- Hütt, Wolfgang, Liebe, Leidenschaft und Vanitas, in Katalog: Willi Sitte, Gemälde 1950-1994, Bönen o. J.
- Imhof, Arthur, Leben wir zu lange? Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren – und die Folgen, Köln 1992
- Imhof, Arthur E.; Weinknecht, Rita, Erfüllt leben – in Gelassenheit sterben. Geschichte und Gegenwart, Berlin 1994
- Jäger, Wieland, Gesellschaft und Entwicklung, Weinheim und Basel 1981
- Jansen, Birgit; Friedrich, Ingrid (Hrsg.), Soziale Gerontologie – ein Herstellungsprozess. Kassler Gerontologische Schriften, Kassel 1995
- Kapner, Gerhardt, Die Kunst in Geschichte und Gesellschaft, Wien 1991
- Karcher, Eva, Otto Dix, München 1986
- Karl, Fred; Tokarski, Walter (Hrsg.), Bildung und Freizeit im Alter, Bern 1992
- Keller, Ulrich, August Sander. Menschen des 20. Jahrhunderts. Porträtphotographien 1892-1952, hrsg. von Gunther Sander, München 1994
- Koebner, Thomas (Hrsg.), »Mit uns zieht die neue Zeit.« Der Mythos Jugend, Frankfurt 1985
- Kokoschka, Oskar, Mein Leben, München 1971
- Kruse, A.; Lebr, U., Reife Leistung. Psychologische Aspekte des Alterns, Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hrsg.) Funkkolleg Altern, Studienbrief 2, Wissenschaftliche Leitung: Gerhard Naegle, Annette Niederfranke. Tübingen 1996
- Laslett, Peter, Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, Weinheim und München 1995

- Lehr, U. M.; Niederfranke, A.,* Altersbilder und Altersstereotype, in: Wolf D. Oswald (Hrsg.), Gerontologie, Stuttgart; Berlin; Köln, 2. Aufl. 1991
- Lehr, U. M.; Repgen, K. (Hrsg.),* Älterwerden: Chance für Mensch und Gesellschaft, München 1994,
- Lehr, Ursula,* Psychologie des Alterns, 7. Aufl., Heidelberg 1991
- Levin, Gail, Edward Hopper 1882-1967.* Gemälde und Zeichnungen, München 1981
- Löffler, Fritz, Otto Dix, Leben und Werk,* Dresden 1977 in: Katalog: Otto Dix, Galerie der Stadt Stuttgart 1989
- Lucie-Smith, Edward, DuMont's Lexikon der Bildenden Kunst,* Köln 1990
- Messer, Thomas M.,* Edvard Munch, Köln 1978
- Metken, Günter,* Provokationen auf Zeit. Kritischer Realismus zwischen Wandbild und Ritual, in: Zeitschrift für bildende Kunst, 4 XXIX 1976
- Metken, Günter,* Realismus zwischen Revolution und Reaktion 1919-1933, München 1981
- Michalski, Sergiusz,* Neue Sachlichkeit. Malerei, Graphik und Photographie in Deutschland 1919-1933, Köln 1992
- Mitsch, Erwin, Egon Schiele 1890-1918,* Salzburg und Wien 1987
- Mommson, Hans,* Generationskonflikt und Jugendrevolte in der Weimarer Republik, in: Thomas Koebner (Hrsg.), »Mit uns zieht die neue Zeit.« Der Mythos Jugend, Frankfurt 1985
- Müller, H. A.,* Aggression und Gewalt gegen alte Menschen, in: Howe, Jürgen (Hrsg.), Lehrbuch der psychologischen und sozialen Alterswissenschaften, Bd. 2. Psychosoziale Probleme älterer Menschen, Heidelberg 1990
- Nagel, Wolfgang,* »Wenn die Rebellen älter werden.« GEO Wissen, Altern und Jugendwahn, 1991, S. 25-38
- Neugass, Fritz, Ivan Le Lorrain Albright,* in: Das Kunstwerk, Zeitschrift für bildende Kunst, 1 XXXIII 1980
- Niederfranke, A. u.a.,* Die Farben des Herbstes. Die vielen Gesichter des Alters heute, in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hrsg.) Funkkolleg Altern, Studienbrief 1, Wissenschaftliche Leitung: Gerhard Naegele, Annette Niederfranke. Tübingen 1996
- Niederfranke, Annette,* Der Anachronismus des Alters aus gerontologischer Sicht, in: Imhof, Arthur E. (Hrsg.), Leben wir zu lange? Die Zunahme unserer Lebensspanne seit 300 Jahren – und die Folgen, Köln 1992
- Nittel, Dieter,* Report: Alternforschung, Frankfurt 1989
- Nühlen-Graab, Maria,* Philosophische Grundlagen der Gerontologie. Wissenschaftstheoretische und philosophiehistorische Aspekte zum Alter und Altern des Menschen, Heidelberg 1990
- Ohff, Heinz; Hofer, Karl,* in: Zeitschrift für bildende Kunst 3 XXXI 1978
- Opolka, Uwe,* Alterns-Bilder. Ein historischer Text- und Bilderbogen zum Funkkolleg Altern, Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hrsg.) Tübingen 1996
- Oswald, Wolf D.,* Gerontologie, 2. Aufl., Stuttgart 1991
- Otto, Günter, Otto Dix. Bildnis der Eltern. Klassenschicksale und Bildformel,* Frankfurt a. M. 1984
- Pankok, Otto, Stern und Blume,* Düsseldorf 1930
- Peter W. Gwenthner, Conrad Felixmüller, Werke und Dokumente, Archiv für Bildende Kunst am Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (Hrsg.),* Klagenfurt o. J.
- Pfütze, Hermann,* Kienholz Retrospektive, Berlinische Galerie im Martin-Gropius-Bau, 7.2.-31.3.1997, in: Kunstforum, Bd. 137, Juni-August 1997
- Pieper, A.,* Ethik und Moral, München 1985
- Prabl, Hans-Werner; Schroeter, Klaus R.,* Soziologie des Alterns. Eine Einführung, Paderborn 1996
- Prost, Antoine; Vincent, Gerard,* Vom Ersten Weltkrieg zur Gegenwart = Geschichte des privaten Lebens, 5. Band hrsg. von Artes, Philippe; Duby, Georges, Frankfurt a. M. 1993
- Reimann, Horst und Helga,* Das Alter. Einführung in die Gerontologie, Stuttgart 1983
- Rob, Juliane,* Memento mori, in: Das Kunstwerk Zeitschrift für bildende Kunst 1 XXXIII 1980
- Romain, L.; Krempel, Ulrich (Hrsg.),* Hans Platschek, Bilder 1949 bis 1988, Stuttgart 1989
- Rosenmayr, L.,* Alte Menschen im Spiegel der Geschichte und der Kulturen, in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hrsg.) Funkkolleg Altern, Studienbrief 1, Wissenschaftliche Leitung: Gerhard Naegele, Annette Niederfranke. Tübingen 1996
- Rosenmayr, Leopold,* Die Schnüre vom Himmel. Forschung und Theorie zum kulturellen Wandel, Wien 1992
- Rosenmayr, Leopold,* Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens, Berlin 1983
- Rosenmayr, Leopold und Hilde,* Der alte Mensch in der Gesellschaft, Hamburg 1978
- Rotzler, Willy,* Objektkunst. Von Duchamp bis zur Gegenwart, Köln 1972
- Sager, Peter,* Neue Formen des Realismus. Kunst zwischen Illusion und Wirklichkeit, Köln 1977
- Salmony, Alfred,* Dix als Porträtist, in: Der Cicerone, 17. Jg., in: Otto, Günter (Hrsg.), Otto Dix. Bildnis der Eltern. Klassenschicksale und Bildformel, Frankfurt a. M. 1984