

- Schäuble, Gerhard*, Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe, Stuttgart 1995
- Schilling, Jürgen*, Max Pechstein. Ausstellung Schloß Cappenberg 1989
- Schmidt, Hans-Werner*, Edward Kienholz. The Portable War Memorial. Moralischer Appell und politische Kritik, Frankfurt 1988
- Schmidhals, Oliver (Hrsg.)*, Die Grauen Kommen. Chancen eines anderen Alters, Bamberg 1990
- Schoeller, Ina*, Das Alter in der industriellen Gesellschaft. Zur Problematik der Alterssoziologie, Köln 1971
- Schreyer, Christoph*, Historisches Dokument und bildkünstlerisches Meisterwerk. Zu August Sanders Photographie, in: Katalog: August Sander. Eine Ausstellung des August Sander Archives. Kunstmuseum Bonn 10. 2. bis 26.3.1995
- Schubert, Dietrich*, im Katalog der Ausstellung Conrad Felixmüller 1897-1977, Museum Ostwall, Dortmund 1978
- Schütz, H. G.*, Didaktische Ästhetik. Zur Theorie des ästhetischen Gegenstandes und seiner didaktischen Relevanz, München 1975
- Schütz, H. G.*, Kunstpädagogische Theorie. Eine kritische Analyse kunstdidaktischer Modelle, München 1975
- Schwefel, Heinz Peter*, Porträt: Lucian Freud, in: ART. Das Kunstmagazin, Nr. 10, Oktober 1996
- Silbermann, Alpbons (Hrsg.)*, Theoretische Ansätze der Kunstsoziologie, Stuttgart 1976
- Söhn, Gerhard*, Engagierte Graphik eines Humanisten. Zum graphischen Werk von Conrad Felixmüller, in: Conrad Felixmüller, Werke und Dokumente, hrsg. v. Archiv für Bildende Kunst am germanischen Nationalmuseum Nürnberg, Nürnberg o.J.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.)*, Statistisches Jahrbuch 1996 für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1996
- Tews, H. P.*, Von der Pyramide zum Pilz. Demographische Veränderung in der Gesellschaft, in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hrsg.), Funkkolleg Altern, Studienbrief 2, Wissenschaftliche Leitung: Gerhard Naegele, Annette Niederfranke. Tübingen 1996
- Tews, Hans Peter*, Alter und Altern in industrieller Gesellschaft, in: Horst und Helga Reimann (Hrsg.), Das Alter, Stuttgart 1983
- Tews, Hans Peter*, Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen und Einstellungen zum Alter, Köln 1991
- Thesing, Susanne*, Abkehr vom Expressionismus. Zum Spätwerk Conrad Felixmüllers, in: Archiv für Bildende Kunst am germanischen Nationalmu-
- seum Nürnberg (Hrsg.), Conrad Felixmüller. Werke und Dokumente, Klagenfurt o.J.
- Thomas, Karin*, Bis heute: Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20. Jahrhundert, Köln 1994
- Thomas, Karin*, Die Malerei in der DDR 1949-1979, Köln 1980
- Thomas, Karin*, Du Mont's kleines Sachwörterbuch zur Kunst des 20. Jahrhunderts, Köln 1985
- Timm, Susanne*, Die Druckgraphik von Otto Pankok, Hamburg 1989
- Tokarski, Walter*, Freizeit- und Lebensstile älterer Menschen, Kasseler Gerontologische Schriften 10, Kassel 1989
- Veelken, L.; Götsken, E.; Pfaff, M. (Hrsg.)*, Gerontologische Bildungsarbeit. Neue Ansätze und Modelle, Band 2, Hannover 1994
- Veelken, Ludger*, Neues Lernen im Alter. Bildungs- und Kulturarbeit mit Jungen Alten, Heidelberg 1991
- von Waldegg, Joachim Hensinger*, Über Corinths Selbstbildnisse und einige andere Motive, in: Zdenek, Felix (Hrsg.), Lovis Corinth 1858-1925, Köln 1985
- Wagner, Monika (Hrsg.)*, Moderne Kunst 2. Das Funkkolleg zum Verständnis der Gegenwartskunst, Hamburg, 1992
- Welti, Alfred*, Porträt: Hans Platschek, in: Art. Das Kunstmagazin, Nr. 3, März 1998
- Werner Hofmann (Hrsg.)*, Experiment Weltuntergang. Wien um 1900, München 1981
- Whitford, Frank*, Das Porträt im Expressionismus, München 1987
- Zdenek, Felix (Hrsg.)*, Lovis Corinth 1858-1925, Köln 1985
- Zimbarido, Philip G.*, Psychologie, Berlin u. Heidelberg, 5. Aufl. 1992
- Zimmermann, Rainer*, Otto Pankok. Das Werk des Malers, Holzschneiders und Bildhauers, Berlin 1972

**AUS: GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG.  
PRAXIS, FORSCHUNG, TRENDS. HEFT 2/2003**

Seite 71–73

Lernen bedarf Entwicklung, Übung, Förderung

## VOM UMGANG MIT LERNUNGEWOHNTEN TEILNEHMERINNEN

Werner Brauer

Die Schwierigkeiten im Umgang mit lernungsgewohnten TeilnehmerInnen an Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungslehrgängen resultieren vermutlich zu einem nicht geringen Teil daraus, dass man (Lehrer, Ausbilder, Erwachsenenbildner) meinte und immer noch meint, mit ihnen »umgehen« zu müssen. Vieles spricht dafür, dass das hauptsächliche Lernhandicap der hier gemeinten Gruppe von Menschen, die im Erwachsenenalter noch, wieder oder möglicherweise erstmals etwas lernen sollen oder (im günstigsten Fall) wollen, darin begründet ist, dass zeitlebens zu viel »mit ihnen umgegangen« wurde, mit anderen Worten:

sie wurden »behandelt«, es wurde versucht, ihnen etwas »beizubringen«, ihnen wurden »Inhalte vermittelt« – immer wurde etwas mit ihnen getan, aber selber etwas tun – dazu kamen sie kaum und insofern sind sie »lernungsgewohnt«. Denn »Lernen« bedeutet, selbst etwas zu tun, sich etwas »anzueignen«, etwas zu »erfassen«, zu »begreifen«, zu »verarbeiten«; die Sprache drückt die hier gemeinten Prozesse erstaunlich plastisch aus.

Diese seit den 70er Jahren bekannten (Bericht der Faure-Kommission 1973), jedoch noch zu Beginn des ver-

## 72 REPORT BEISPIELE

gangenen Jahrzehnts vorrangig von Insidern diskutierten und darüber hinaus nicht als sonderlich relevant erachteten Zusammenhänge sind unter dem Aspekt der mittlerweile generell akzeptierten Forderung des lebenslangen Lernens zu einem Thema mit hoher Brisanz geworden: Wenn es stimmt, dass für den/die Berufstätige/n die Bereitschaft zu immer wieder erneutem Dazulernen eine Notwendigkeit für die Behauptung am Arbeitsplatz und auch im Arbeitsmarkt überhaupt ist, dann ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich an Lernen zu gewöhnen, von existenzieller Bedeutung.

Damit wird auch die Aufgabenstellung für TrainerInnen in der Erwachsenenbildung konkret: Wie können wir (gemeinsam!) erreichen, dass auch und gerade Menschen, die seit ihrer Schulzeit nichts mehr (gezielt und strukturiert) gelernt haben, und auch Menschen, die während ihrer Schulzeit nichts oder wenig gelernt haben, lernen wollen und lernen können? Was müssen wir als »Lehrer« dazu beitragen, welche Ziele müssen wir formulieren, welches Verhalten müssen wir praktizieren, um den Besonderheiten unserer TeilnehmerInnen gerecht zu werden? Denn unter den herrschenden Bedingungen steht außer Frage, dass gerade diejenigen, die am wenigsten gelernt haben (und deswegen meist auch am wenigsten kennen, können und wissen), am meisten noch lernen müssen – und ebenso klar ist, dass es ihnen – mangels Übung – am schwersten fällt.

#### WAS IST TYPISCH FÜR LERNUNGEWOHNTE?

Eine erste unsortierte Sammlung:

- Sie haben Schwierigkeiten, sich für längere Zeit zu konzentrieren (sich intensiv mit einer Sache zu beschäftigen).
- Sie können nur mit Schwierigkeiten theoretische Zusammenhänge erfassen.
- Sie haben Probleme damit, längere Zeit zu relativer Bewegungslosigkeit in sitzender Haltung verdammt zu sein.
- Sie haben bisher nicht erfahren, dass die mühevoll Aneignung von Wissen und/oder Können ihnen einen spürbaren Nutzen bringt.
- Sie haben Probleme, sich einem fremdbestimmten Arbeits- bzw. Lernrhythmus unterzuordnen.
- Sie sind nicht daran gewöhnt, sich in einer größeren Gruppe zu bewegen.

Wie kann unter diesen Voraussetzungen erstens der Nutzen von Lernen erfahrbar werden und wie kann zweitens Lernfähigkeit, also »Lernen zu Lernen« gelernt werden?

Auf einer Grundtatsache können wir aufbauen: Jeder lernt; zwar sicherlich nicht ständig, aber doch immer wieder einmal etwas dazu – meist unbewusst, oft unbeabsichtigt, ungezielt, unstrukturiert und ungesichert und somit verlustgefährdet. Also im alltäglichen Leben, durch Versuch und Irrtum, durch Erfahrung, durch häufige Wiederholung (also Übung). Das geschieht z.B. beim frühkindlichen Spracherwerb, zieht sich durch das gesamte Kleinkindalter und wird erst mit dem Beginn der Schulzeit durch ein im engeren Sinne vorstrukturiertes, gezieltes und auch überprüftes Lernen eher ergänzt als völlig ersetzt.

Das heißt, Lernen bzw. Lernfähigkeit ist eine (nicht nur) menschliche Eigenschaft, sie ist als Prädisposition gewissermaßen a priori bei jedem vorhanden und bedarf in der einen oder anderen Form, in geringerem oder erheblicherem Umfang der Entwicklung, Übung, Förderung.

#### PRINZIPIEN FÜR DIE ARBEIT MIT LERNUNGEWOHNTE

Lernen durch Handeln, situatives Lernen, Erfolgserlebnisse, die durch Setzung erreichbarer Teilziele ermöglicht werden und Analyse sowie Strukturierung vorhandenen Erfahrungswissens sind unverzichtbare Grundkomponenten bei der Erarbeitung von Sachinhalten (Wissensvermittlung) mit lernungsgewohnten Adressaten.

Jeder Erfahrene weiß jedoch, dass unter konkreten Vorgaben und Rahmenbedingungen diese einfach erscheinenden Grundprinzipien in der Arbeit mit Lernungsgewohnten oft schwer zu verwirklichen sind. Dennoch können Erwachsenenbildner bei der methodisch-didaktischen Konzeption und bei der Durchführung von Lehrgängen die oben genannten Problembereiche durch Beachtung einiger Grundsätze entschärfen:

- Informationen verständlich darbieten – das heißt unter anderem:
  - unnötige Fremdwörter vermeiden,
  - Sätze einfach strukturieren,
  - langsam und deutlich sprechen,
  - lebensnah darstellen,
  - durch Beispiele veranschaulichen.
- Informationen/Zusammenhänge gemeinsam aktiv erarbeiten – das heißt:
  - offene Fragen formulieren,
  - kontroverse Diskussionen zulassen, aber steuern,
  - Materialien zur eigenständigen Bearbeitung durch die Teilnehmer, einzeln oder in kleinen Gruppen, einbringen,

- Zwischenergebnisse zusammenfassen und dokumentieren/visualisieren.
- Informationen schrittweise vermitteln – das heißt vor allem:
  - die Auffassungs- und Konzentrationsfähigkeit der Gruppe in allen Schwankungen immer wieder richtig einschätzen und dementsprechend den »Stoff« strukturieren,
  - kleine Lerneinheiten bevorzugen,
  - vollzogene Lernschritte rekapitulieren
  - immer wieder den Gesamtzusammenhang herstellen.
- Teilnehmer bewusst in den Lehr- und Lernprozess einbeziehen – also:
  - Dialoge bevorzugen, Monologe vermeiden,
  - Teilnehmern Gelegenheit geben bzw. dazu anregen, selbst Erarbeitetes oder Gruppenergebnisse vorzutragen,
  - da, wo es passt, Rollenspiele einplanen,
  - Feedback abfragen und geben,
  - den Erfahrungs- und Kenntnishintergrund der Teilnehmer beachten.
- Kommunikationswege und Medien variieren – das heißt unter anderem:
  - sich die bekannte Tatsache vor Augen zu führen, dass vom nur Gehörten am wenigsten, vom Gehörten und Gesehenen schon mehr und vom selbst Erarbeiteten am meisten »hängen« bleibt;
 das heißt aber auch:
  - dass die Möglichkeiten der neuen Lernmedien (Stichwort: E-Learning) da, wo sinnvoll, genutzt werden sollten, um vor allem mehr individuelles und selbstständiges Lernen zu ermöglichen und zu fördern.

Nicht explizit angesprochen wurde das so genannte Motivationsproblem – es ist auch nicht auf lernungewohnte Teilnehmer beschränkt, sondern unmotivierte Teilnehmer gibt es in jeder Lerngruppe – und manchmal ist auch die ganze Gruppe unmotiviert.

Fehlende Motivation ist naturgemäß dann vorprogrammiert, wenn jemand etwas lernen soll, was er eigentlich nicht lernen will; Motivation, und das heißt hier: Lust zum und Interesse am Lernen, kann aber auch verloren gehen, wenn keine Lernerfolge erlebbar werden – es kann die verschiedensten Gründe für fehlendes Interesse, mangelnde Beteiligung, Ablehnung und Verweigerung geben. Manche Gründe und Ursachen sind vom Trainer/Lehrer nicht beeinflussbar (z.B. die »zwangsweise Abordnung« von Teilnehmern

in einen Lehrgang) – und die Beeinflussbaren sind am ehesten dadurch in den Griff zu bekommen, dass die hier erörterten Zusammenhänge erkannt und berücksichtigt werden.

#### Literatur

*Schrader/Gottschall/Runge*: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. München/Wien 1984 ■ *Ebert et al.*: Weiterbildung mit Arbeitslosen – Berichte, Materialien, Planungshilfen. Bonn 1980 ■ *Dohmen*: Das lebenslange Lernen – Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996 ■ Training aktuell – Informationsdienst für die gesamte Weiterbildungsbranche. 11/2002

**Werner Brauer**, ibis acam AG, Diplom-Pädagoge, als Produktmanager verantwortlich für Erstellung von Seminarkonzepten, Materialien für Dozenten und Teilnehmer, Begleitung bei Einführung neuer Produkte, Schulung von Mitarbeitern; bei ibis (acam) seit 1985 als Dozent, Bereichsleiter, stellvertretender Regionalleiter  
Kontakt: Rennweg 97, 56626 Andernach,  
Tel: 0049 – 26 32/4981 30

## AUS: GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG. PRAXIS, FORSCHUNG, TRENDS. HEFT 4/1999

Seite 151–154

REPORT

Grundsatzartikel

GdWZ 10 (1999) 4

### Die Realität des »Aneinander-vorbei-redens« in Lernprozessen

## Mißverstehen als Normalfall?

Ingeborg Schübler

Erwachsenenbildungsveranstaltungen sind durch eine hohe Dynamik und Kontingenz gekennzeichnet. Zwar lassen sich äußere Rahmenbedingungen eines Kurses wie die mediale Ausstattung des Seminarraums, die Verpflegung der Teilnehmenden oder die fachliche Kompetenz des Dozenten sicherstellen, aber wie der Lernprozeß tatsächlich verläuft, hängt vor allem von den Aneignungsaktivitäten der Teilnehmenden ab und ihrer je subjektiven Sichtweise auf den Lerngegenstand. Wenn kein Austausch über die z.T. unterschiedlichen Deutungs- bzw. Problemlösungsmuster im Lernprozeß erfolgt, mit denen das Seminarthema sowohl von Teilnehmenden als auch der Kursleitung bearbeitet wird, dann kann es im Seminar zu Mißverständnissen oder einem »Aneinander-vorbei-reden« (»Verdoppelung von Lernthemen«) kommen. Es ist anzunehmen, daß vor allem dann nachhaltiges Lernen möglich wird, wenn eine Kompatibilität zwischen Vermittlungs- und Aneignungslogik im Lernprozeß gelingt und den Selbstorganisationskräften der Teilnehmenden Rechnung getragen wird.

### Der Lernprozeß wird erst durch Situationsdeutungen konstruiert

Das Handeln im Lernprozeß wird zu weiten Teilen von den Alltagswissensbeständen der Beteiligten bestimmt, denn diese bringen ihre spezifischen Wertvorstellungen, Handlungsorientierungen und Interpretationsmuster, mit denen sie ihren bisherigen Alltag strukturiert haben, ebenfalls in die Lernsituation ein; insb. wenn diese in ihrem Inhalt an bisherige Erfahrungen der Teilnehmenden anschließt (z.B. Kommunikations- und Verhaltenstrainings). Ähnliches gilt für den Lehrenden, der in gleicher Weise sowohl biographisch als auch professionell erworbene Deutungsmuster besitzt, die seinem pädagogischen Handeln unterlegt sind und somit die Interventionen im Seminar maßgeblich bestimmen. Die Unmöglichkeit in jedem Augenblick das Prozeßgeschehen zu reflektieren, läßt ihn in seinen Interaktionen mit den Teilnehmenden u.a. auf die in seiner Alltagskommunikation routinisierten Handlungsmuster zurückgreifen. Bereits in der didaktischen Planung entwirft der Pädagoge ein Bild seiner zukünftigen Teilnehmenden, um an diesem Konstrukt die weiteren didaktischen Entscheidungen zu orientieren. Ferner greift er nach einem er-

sten Kontakt bewußt oder unbewußt auf Begriffe, Interpretationen, Alltagserfahrungen und Deutungsmuster sowohl seines privaten als auch professionellen Umfeldes zurück, um das Erlebte im Seminar für sich stimmig und plausibel zu deuten. Diese Deutungen werden der weiteren didaktischen Planung zugrundegelegt und orientieren das Handeln. Sie schaffen damit gleichsam Sachverhalte, die wiederum Grundlage für Interpretations- und Handlungsentscheidungen sind: »Der Lerngegenstand ist also Ausdruck der Sinnkonstitution des Dozenten, unter Einfluß seiner Deutungsmuster entstanden und dem Verstehenshorizont der Adressaten zugeordnet« (Kaiser 1985, S. 66).

### Unterschiedliche Deutungs- und Verarbeitungsstrategien als Quelle von Mißverständnissen

Die Lernsituation hat somit für die Teilnehmenden möglicherweise eine ganz andere Bedeutung. Ebenso muß sich die didaktische Rekonstruktion des Themas und die Aufbereitung der Informationen durch den Lehrenden, nicht unbedingt mit den Strukturierungsprinzipien decken, die die Teilnehmenden bei der Wahrnehmungsverarbeitung im Alltag praktizieren.

Es sind vielmehr die Deutungen der jeweiligen Interaktionspartner, die in einem zirkulären Kommunikations- und Interaktionsprozeß das Lerngeschehen erst konstruieren und mithin das beeinflussen, was gelernt wird. Wenn diese unterschiedlichen Bedeutungen und Erwartungen nicht mitkommuniziert werden, kann es zu Mißverständnissen kommen. Dadurch, daß dieser Deutungsprozeß im Alltag selbst nicht Gegenstand der Kommunikation ist, liegt hier potentiell die Gefahr des »Aneinander-vorbei-redens«. »Was also Probleme der Passung aufwirft, sind die Divergenzen in der verbalen Planung, die zwischen Lehrenden und Lernenden auftreten können. Der Kern der Verständigungsschwierigkeiten liegt in der Verflochtenheit von Deutung der Lernsituation und den Modalitäten des Umgangs mit der Sprache« (Tietgens 1992, S. 59).

### Zur (In-)Kompatibilität von Aneignungs- und Vermittlungslogik

Das folgende Beispiel zeigt, wie es zu Mißverständnissen oder zu einem »Aneinander-vorbei-reden« in einer Lernsituation kommen kann. In einem Selbstsicherheitstraining im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme<sup>1</sup> hat die Dozentin (Frau L.) verschiedene Übungen geplant, um mit den Teilnehmerinnen selbstsicheres Verhalten zu trainie-

**REPORT**

Grundsatzartikel

GdWZ 10 (1999) 4

ren. In der Übung »Heißer-Stuhl« bittet sie auf freiwilliger Basis eine Teilnehmerin sich in die Mitte der Gruppe zu plazieren und nach einem kritischen Feedback zu ihrer Person zu fragen. Ziel dieser Übung soll es sein, daß die Teilnehmerinnen Kritik und Komplimente anzunehmen und sich nach der Übung von den Sichtweisen der anderen abzugrenzen lernen. Der Ablauf der Übung wird von der Dozentin genau vorgegeben.

Teilnehmerin B fragt die Seminargruppe nach deren »Fremdurteil«. Sie bekommt nun von zwei Teilnehmerinnen die Rückmeldung, daß sie zu oft im Seminar auf die Problematik mit ihrer Schwiegermutter gelenkt hat. Auch die Dozentin erteilt Teilnehmerin B ein Feedback und beendet die Übung, indem sie B auffordert sich nun abzugrenzen.

*L: Ich denke, daß Du sehr bewußt mit Dir umgehst und auch mit Deiner Umwelt und daß du damit vielleicht Dein Umfeld auch damit etwas überforderst, weil es die anderen nicht so bewußt machen. Will noch jemand was sagen? Dann grenze Dich ab jetzt, das ist ganz wichtig. Das ist ganz wichtig, die Abgrenzung.*  
*B: Ich fand es ganz gut, was Ihr zu mir gesagt habt. Das Problem mit meiner Schwiegermutter habe ich oft selbst auch.*  
*L: Grenze Dich zunächst mal ab. Das ist ganz wichtig. »Ich finde es gut, was ihr gesagt habt. Ich will darüber nachdenken, aber ich bin ich«.*  
*B: Ich will dazu was sagen, weil das kommt noch.*  
*L: Die Rechtfertigung soll aber erst abschließen, also nach Abschluß der Übung. Das ist ganz wichtig die Abgrenzung. Ja, dann kannst Du dazu was sagen, hinterher.*  
*B: Ich wollte mich gar nicht verteidigen.*  
*L: Erklären also nur.*  
*B: Also ich fand es gut, was ihr gesagt habt und wie ihr es gesagt habt. Ich habe mich nicht angegriffen gefühlt, in keinsten Weise. Die Kritik war berechtigt, ich habe mir schon oft selber darüber Gedanken gemacht und habe mich meist hinterher darüber geärgert, daß ich wieder was von dem Problemkreis Schwiegermutter gesagt habe.*  
 ...  
*L: Wie war jetzt Deine Abgrenzung? Hast Du das Gefühl, daß Du Dich richtig abgrenzen konntest? Wie hast Du Dich jetzt gefühlt dabei?*  
*B: Es hat mir fast leid getan, es kam nochmal so ein bißchen hoch, so die Sache mit meiner Schwiegermutter. Es hat mir leid getan, daß ich Euch mmh, ja damit genervt habe.*  
 ...  
*L: Ich denke ...*  
*B: Also ich habe eigentlich jetzt genau das, was ich mir schon gedacht habe zu hören, gehört. Ich wollte es eigentlich hören. Es hat mich ja selbst gestört.*  
 ...  
*L: Also gut, lassen wir das mit der Schwiegermutter jetzt einmal. Ziehen wir jetzt noch die Erfahrungen?...*

»Form« der Übung Bezug, wobei der Inhalt austauschbar erscheint. Auch die übrigen Teilnehmerinnen, die sich im weiteren Gesprächsverlauf nur mit der persönlichen Problematik von Teilnehmerin B auseinandersetzen (im obigen Transkript ausgeblendet) diskutieren, im Unterschied zur Dozentin, auf der Beziehungsebene und nutzen die Übung als Mittel zur Prozeßreflexion und zur Klärung ihrer Beziehung mit Teilnehmerin B im Seminar. Die Übung hat dadurch nicht mehr nur eine Ernstsituation simuliert, sondern selbst Ernstcharakter bekommen. Die Dozentin hat zwar Teilnehmerin B ebenfalls ein Feedback gegeben und ihr damit eine Botschaft auf der Beziehungsebene erteilt, diese war aber im Kontext der Übung eingebunden und verblieb durch die anschließende Abgrenzungsaufforderung auf der Sachebene. Teilnehmerin B hat sich zwar mit dem Versuch der »Abgrenzung« nach mehrmaliger Intervention auf die Sachebene der Dozentin begeben, aber ihren Beitrag schließlich wieder auf das für sie wesentliche Lernthema »Umgang mit der Schwiegermutter und die gestörte Beziehung zu den Teilnehmerinnen« zurückgeführt. Teilnehmerinnen und Dozentin haben in dieser Sequenz offensichtlich aneinander vorbeigeredet, was sich auch daran ablesen läßt, daß auf die abschließende Frage der Dozentin »Ziehen wir jetzt noch die Erfahrungen?« keine Antworten mehr folgen.

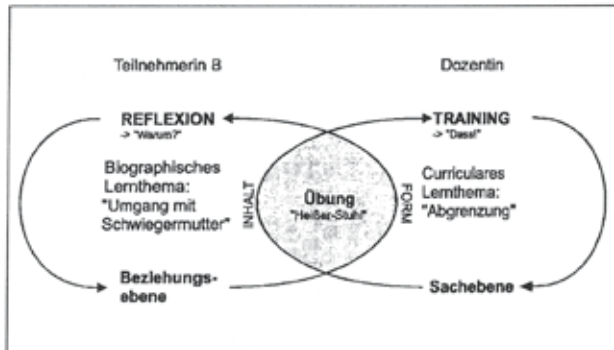


Abb. 1: Verdoppelung des Seminarthemas

Auch die übrigen Übungen des Selbstsicherheitstrainings sind so angelegt, daß die Dozentin zwar zu einem Thema einen Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmerinnen anregt, aber die Schilderungen vorrangig zur Illustrierung und als Anknüpfungspunkte nutzt, um daran die als selbstsicher definierten Handlungsregeln den Teilnehmerinnen zu vermitteln. Nicht selten kommt es im Seminar geschehen zu paradoxen Situationen, die in ein »Aneinander-vorbei-reden« münden, weil die Teilnehmerinnen häufig das Seminarthema mit eigenen biographischen Erfahrungen zu verknüpfen suchen und alltagspraktisch deuten. Die Dozentin möchte jedoch eine Tech-

An diesem Übungsablauf wird folgendes deutlich: Während B sich auf den in der Übung thematisierten »Inhalt« des Feedbacks bezieht (das angesprochene Problem mit ihrer Schwiegermutter) und daran ihre weiteren Überlegungen ausrichtet, nimmt die Kursleiterin nur auf die

<sup>1</sup> Das nachfolgende Datenmaterial stammt aus einem Projekt des Fachgebietes Pädagogik der Universität Kaiserslautern. Hierin wurden Passagen der Maßnahme »Ausbildung zur Tagesmutter« mitgeschnitten und transkribiert (näheres dazu siehe Arnold/Kade/Nolda/Schäßler 1998).

nik trainieren, die den bereits hergestellten Realitätsbezug z.T. wieder aufgibt. Sie hält an ihren geplanten »Übungen« fest, ohne zu erkennen, daß sich durch den Erfahrungsaustausch eine Aneignungslogik bei den TeilnehmerInnen entwickelt hat, die nicht mehr mit ihrer Vermittlungslogik kompatibel ist. Während die TeilnehmerInnen häufig die alltagspraktische und meist affektive Seite eines Themas erörtern und nach dem »Warum?« von z.B. Konfliktsituationen fragen, rückt die Dozentin nur den kognitiven Aspekt in Form einer vorgegebenen Handlungsregel ins Zentrum des Lerngeschehens. Im Vordergrund des Seminarsgeschehens steht damit ein spezifisches Handlungsergebnis (»DASSI«) und weniger die Frage nach den Entstehungsbedingungen und -voraussetzungen eines solchen Handelns (»WARUM?«) (vgl. Kaiser/Kaiser 1995, S. 31 f.).

Die Widersprüchlichkeit dieser Übungssituationen bringt eine Teilnehmerin schließlich mit folgenden Worten zum Ausdruck: »Ja es kommt ja eigentlich von innen heraus, und jetzt muß ich das mit dem Kopf so machen«.

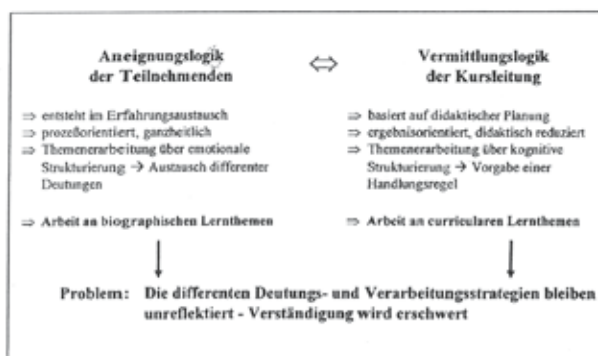


Abb. 2: Inkompatibilität von Aneignungs- und Vermittlungslogik als Quelle von Mißverständnissen

### Zentrale Ursache eines »Aneinander-vorbei-redens« in Lernprozessen

Wie am Beispiel des empirischen Materials deutlich wurde, liegt die Quelle von Mißverständnissen in Lernprozessen, die an den Alltag und den Erfahrungen der Teilnehmenden anschließen, vornehmlich darin, daß die Kursleitung nach einem analytischen Modell ihren Lernprozeß plant, während die Aneignung und Interpretation des Lerngegenstandes bei den Teilnehmenden einem ganzheitlichen Zugriff folgen. In ihren Erfahrungsschilderungen sind Interpretation und Handlungsentwurf meist miteinander verbunden und ihnen fällt es schwer, den in der theoretischen Reflexion geforderten Wechsel der Abstraktionsebenen nachzuvollziehen. Die Lernenden betrachten den Lerngegenstand und die -angebote durch »die Brille« ihrer jeweiligen Handlungsproblematiken und verarbeiten ihn gemäß interner Strukturierungsprinzipien selektiv weiter. Wird der Wechsel der Deutungs- und Problematisierungsebenen selbst nicht reflektiert, ist ein Aneinander-vorbei-reden häufig die Folge.

Die Nachhaltigkeit bzw. Beharrlichkeit mit der die Teilnehmenden sowie die Lehrenden an der Bearbeitung ihrer biographischen bzw. curricularen Lernthemen über den gesamten Lernprozeß festhalten, deutet auf die »Penetranz des Eigenen« (Arnold 1996, S. 170) in den Deutungsmustern hin, mit denen die Teilnehmenden die jeweilige Situation nach anderen Kriterien ordnen, als die Kursleitung dies mit ihrem Wissensangebot tut. Daneben erweisen sich Vermittlungs- und Aneignungsprozesse als zwei gekoppelte, aber selbständige, selbstreferentielle Prozesse, die unterschiedlichen Eigenlogiken folgen (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 7). Lehrende und Lernende verarbeiten das Lehr-Lerngeschehen auf ihre je subjektive Art und Weise und bringen ihre Wirklichkeitskonstruktionen wieder in den Lernprozeß ein, wo ihre Anschlußfähigkeit geprüft wird. Wenn aber bspw. im Interaktions- und Kommunikationsprozeß dem Kursleitenden nicht klar ist, daß die Lernenden sein Wissensangebot unter je subjektiven Relevanzkriterien verarbeiten, dann wird er gleichfalls aufgrund der »Penetranz des Eigenen« an seiner didaktischen Planung festhalten und nicht verstehen, warum sich einzelne Teilnehmende z.B. einer geplanten Übung widersetzen, Unverständnis zeigen oder sich gar aus dem Lernprozeß »ausklinken«.

### Kontinuierliches Bemühen um »Fremdverstehen«

Verständigungsschwierigkeiten in Lernprozessen ergeben sich häufig daraus, daß zwischen Lehrenden und Lernenden »Verstehen« unhinterfragt vorausgesetzt wird. Verständnisfragen richten sich eher auf Fortsetzungs- oder Handlungsmöglichkeiten, nicht aber auf die Sachklärung einer Situation im Lernprozeß oder auf ihre Bedeutung für die Teilnehmenden (vgl. Schlutz 1998, S. 75). Dieses »Verstehensapriori« liegt vor allem zielgruppenorientierten Seminaren zugrunde, weil vorab von einer politisch-inhaltlichen Gemeinsamkeit ausgegangen und deshalb eine kollektive Gültigkeit der Problemformulierung und -lösung vorausgesetzt wird. Nach dieser »Kollektivitätsannahme« (vgl. Kejcz u.a. 1979, S. 89) verfügen Menschen in einer spezifischen Handlungssituation über gleiche Interessen, so daß diese dann aktiviert werden können, wenn entsprechende Situationen im Lernprozeß thematisiert werden. Gleichzeitig wird vorausgesetzt, daß über die gleichen Interessen auch gegenseitiges Verstehen im Lernprozeß grundsätzlich gelingt. Allerdings werden dadurch individuelle Unterschiede sowie die spezifischen Deutungs- und Handlungsmuster der Beteiligten, die auf differenten lebensgeschichtlichen Kontexten beruhen, entweder ganz negiert oder nicht nachvollzogen, was wiederum Mißverständnisse provoziert.

Konstruktivistische und systemtheoretische Arbeiten haben dafür sensibilisiert, angesichts der operationalen Geschlossenheit des Gehirns »Verstehen als alltägliche Fiktion« (Schäffler 1986) zu begreifen. »Verstehen« erweist sich daher nicht als Zustand, sondern als ein interaktiver Vorgang, der auf gegenseitiger Aushandlung be-

## REPORT

## Grundsatzartikel

GdWZ 10 (1999) 4

ruht, weshalb es keine, von zwischenmenschlicher Interaktion unabhängigen, Kriterien für richtiges oder falsches Verstehen gibt (vgl. *Rusch* 1992, S. 216). Der Verstehensprozeß kann gefördert werden, indem sich die Interaktionspartner metakommunikativ über Sinn Grenzen und gemeinsame Leitdifferenzen verständigen. Durch das Sprechen über die (bis dahin nicht-thematisierten) Voraussetzungen der gemeinsamen Kommunikation werden die unterschiedlichen Situationsdefinitionen transparent und die über den Sprachgebrauch dokumentierten spezifischen Formen der Wirklichkeitserfassung und Erfahrungsverarbeitung für die Beteiligten nachvollziehbar.

Die Metakommunikation regt somit zur Beobachtung 2. Ordnung an, d.h. auch die Teilnehmenden übernehmen die Haltung, nicht nur das Lerngeschehen zu verfolgen, sondern gleichzeitig zu beobachten, wie andere dem Lernprozeß folgen, was eine Selbstbeobachtung einschließt. Mit diesem doppelten Blick auf das Lerngeschehen wird zum einen die Metakognition bei den Teilnehmenden angeregt, d.h. die Sensibilität gegenüber dem eigenen Erkenntnisprozeß gefördert. Zum anderen wird bereits ein Perspektivenwechsel vorbereitet, denn in der Beobachtung 2. Ordnung wird nicht nur das Lerngeschehen interpretiert, sondern gleichzeitig auch die Interpretationen der anderen Interaktionspartner antizipiert. Durch diese Antizipation fällt es dem einzelnen leichter, sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen und seine Wirklichkeitsinterpretationen zu verstehen.

### Signifikante Differenzen als Ausgangspunkte von Lernprozessen

Dieser Klärungsprozeß sollte nicht – wie *Schäffter* (1986, S. 187) betont – im Konsens und der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten erfolgen, sondern in der »Negation«, d.h. dem Aufdecken von Unterschieden, »denn gelernt wird, wenn Unterschiede wahrgenommen werden« (*Siebert* 1997, S. 292). Differenzen können auch zutage gefördert werden, wenn erkannt wird, auf welchen Ebenen (Sach- oder Beziehungsebene), unter welchen Bedingungen miteinander kommuniziert wird und welche Wirklichkeiten bzw. »Mißverständnisse« dadurch konstruiert werden. Ziel ist es, solche »signifikanten Differenzen« in einer Lernsituation zu erschließen und Teilnehmende darin zu unterstützen, »unterschiedliche Deutungen auf die ihnen zugrundeliegenden Schemata der Wirklichkeitskonstitution hin zu befragen« (vgl. *Schäffter* 1987, S. 70).

Der qualitative Unterschied in Lernprozessen der Erwachsenenbildung zu alltäglichen Lernprozessen liegt nun gerade darin, daß der Komplexität der Handlungs- und Kommunikationssituation Rechnung getragen wird. Werden in alltäglichen Kommunikationsprozessen lediglich Ergebnisse subjektiver Interpretationsprozesse aus-

getauscht, wird nun im Lernprozeß diese latente Deutungsebene expliziert. Hierdurch wird zum einen Mißverständnissen im Lernprozeß oder einem »Aneinander vorbei-reden« vorgebeugt. Zum anderen erhalten die Lernenden die Chance, in relativer Distanz zu den Zwängen und Handlungsnotwendigkeiten des Alltags, ihre Wirklichkeitskonstruktionen zu überdenken, mit anderen zu vergleichen und durch neues Wissen anzureichern (vgl. *Siebert* 1994, S. 54). Ein solches nachhaltiges Lernen kann durch eine prozeßorientierte Seminarplanung unterstützt werden, die die Lern- und Aneignungsaktivitäten der Lernenden nicht vorab festlegt, sondern Raum dafür bietet, eigene Lernproblematiken zur Sprache zu bringen, deren produktive Bearbeitung durch das Wissens- und Deutungsangebot der Kursleitung situationsgerecht unterstützt wird. Voraussetzung dafür ist allerdings eine »pädagogische Gelassenheit« (vgl. *Arnold/Schübler* 1998, S. 80 ff.) gegenüber den selbstreferentiellen, selbstorganisierten und autopoietischen Denkvorgängen der Lernenden und dem damit einhergehenden kontingenten Verlauf des Lernprozesses.

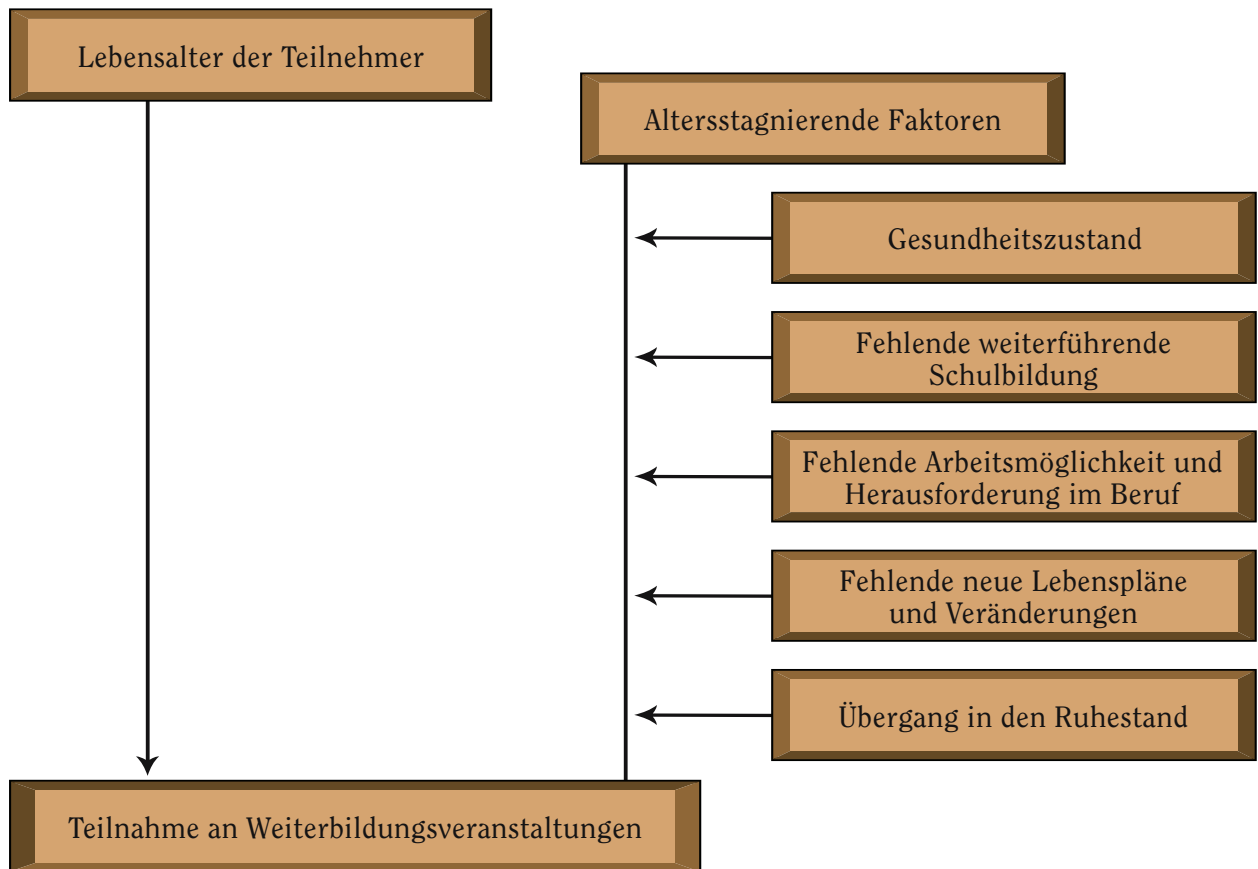
### Literatur

- Arnold, R.*: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München. 1996.
- Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schübler, I.* (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungs- lernen und Aneignung. Baltmannsweiler 1998.
- Arnold, R./Schübler, I.*: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998a.
- Arnold, R./Siebert, H.*: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995.
- Kaiser, A.*: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn/OBB. 1985.
- Kaiser, A./Kaiser, R.*: Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Erwachsenenbildung. (unveröffentlichter) Studienbrief (0100) für das Fernstudium »Erwachsenenbildung« des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW). Kaiserslautern 1995.
- Kejcz, Y. u.a.*: BUVEP- Endbericht. Bd.5 – Lernen durch Erwerb von Wissen über Handlungsmöglichkeiten. Hrsg. v. Vorstand d. Arbeitsstelle für Empir. Bildungsforschung e.V. Heidelberg 1979.
- Rusch, G.*: Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/Main 1992, S. 214–256.
- Schäffter, O.*: Verstehen als alltägliche Fiktion. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Frankfurt/Main, Bonn 1986, S. 186–201.
- Schäffter, O.*: Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u.a. Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd. II: Von der Interpretation zu Rekonstruktion. Frankfurt/Main 1987, S. 67–97.
- Schlutz, E.*: Verständigung für einen komplexer werdenden Alltag. In: Arnold/Kade/Nolda/Schübler a.a.O., S. 69–80.
- Siebert, H.*: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/Main 1994.
- Siebert, H.*: Konstruktivistische (Theorie-)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R.: Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 285–299.
- Tietgens, H.*: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1992.

Dr. Ingeborg Schübler, wissenschaftliche Assistentin im Fachgebiet Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik der Universität Kaiserslautern, Pfaffenbergstr. 95, 67663 Kaiserslautern

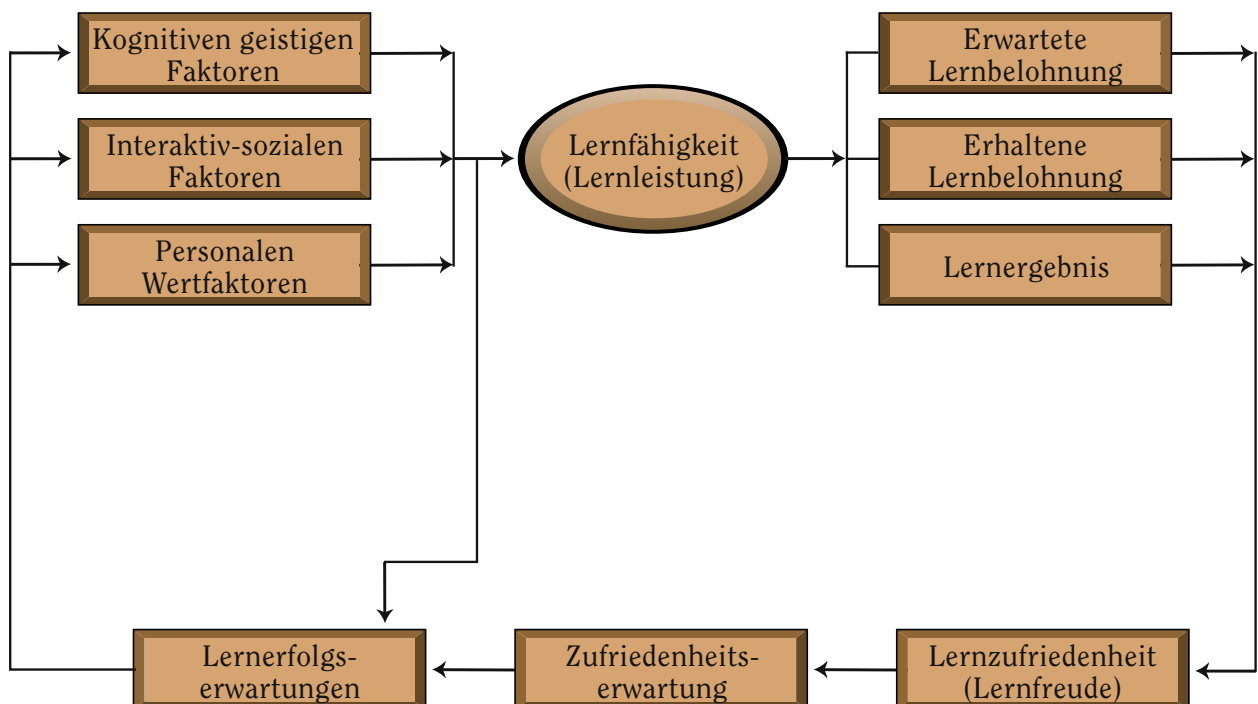


## LERNEN UND LEBENSALTER



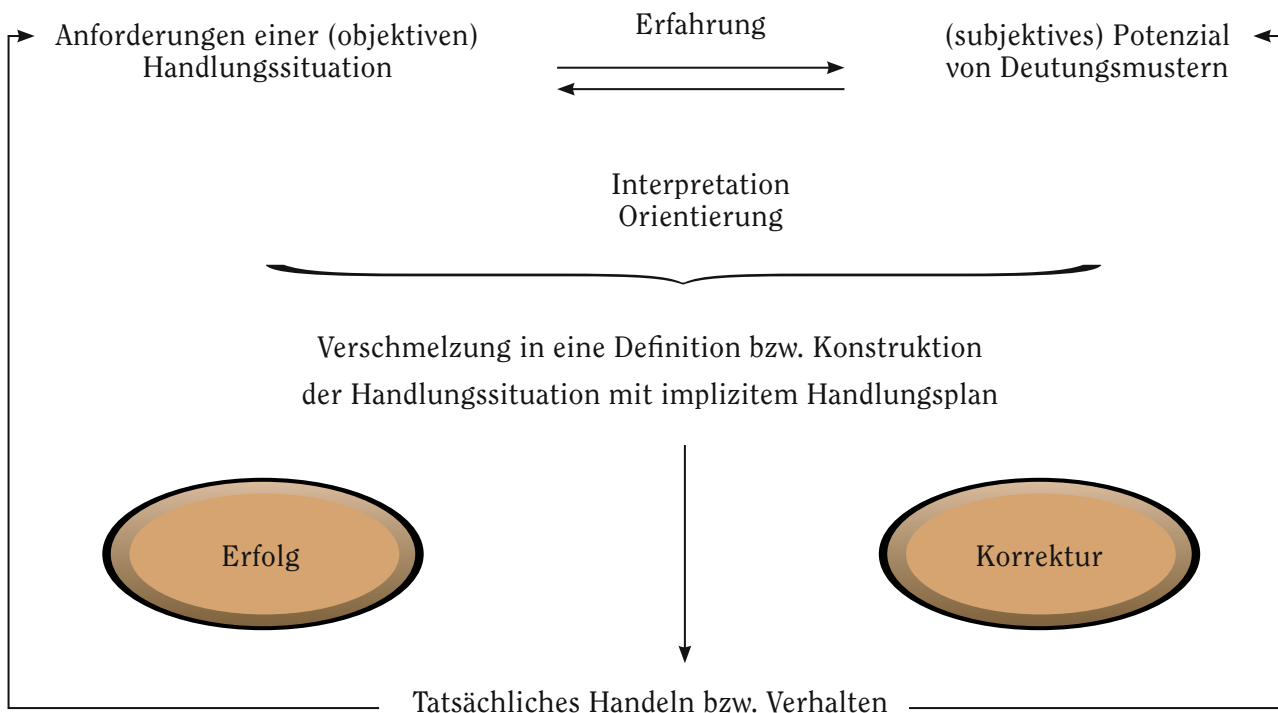
Lebensalter und Weiterbildungsveranstaltungen (Quelle: Decker 1984, 159)

## LERNFÄHIGKEIT



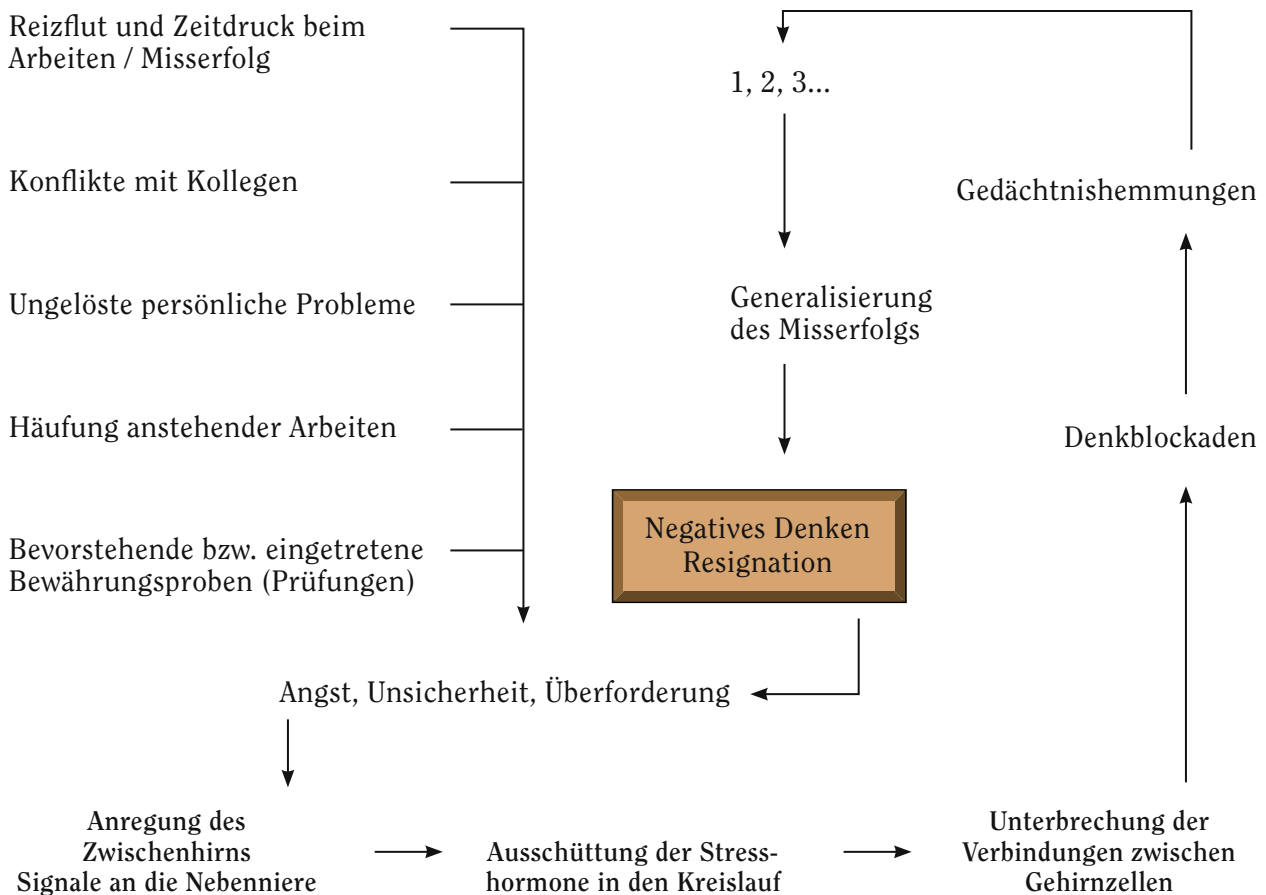
Lernfähigkeit als Prozess (Quelle: Decker 1984, 169)

## HANDLUNGS-/DEUTUNGSMUSTER



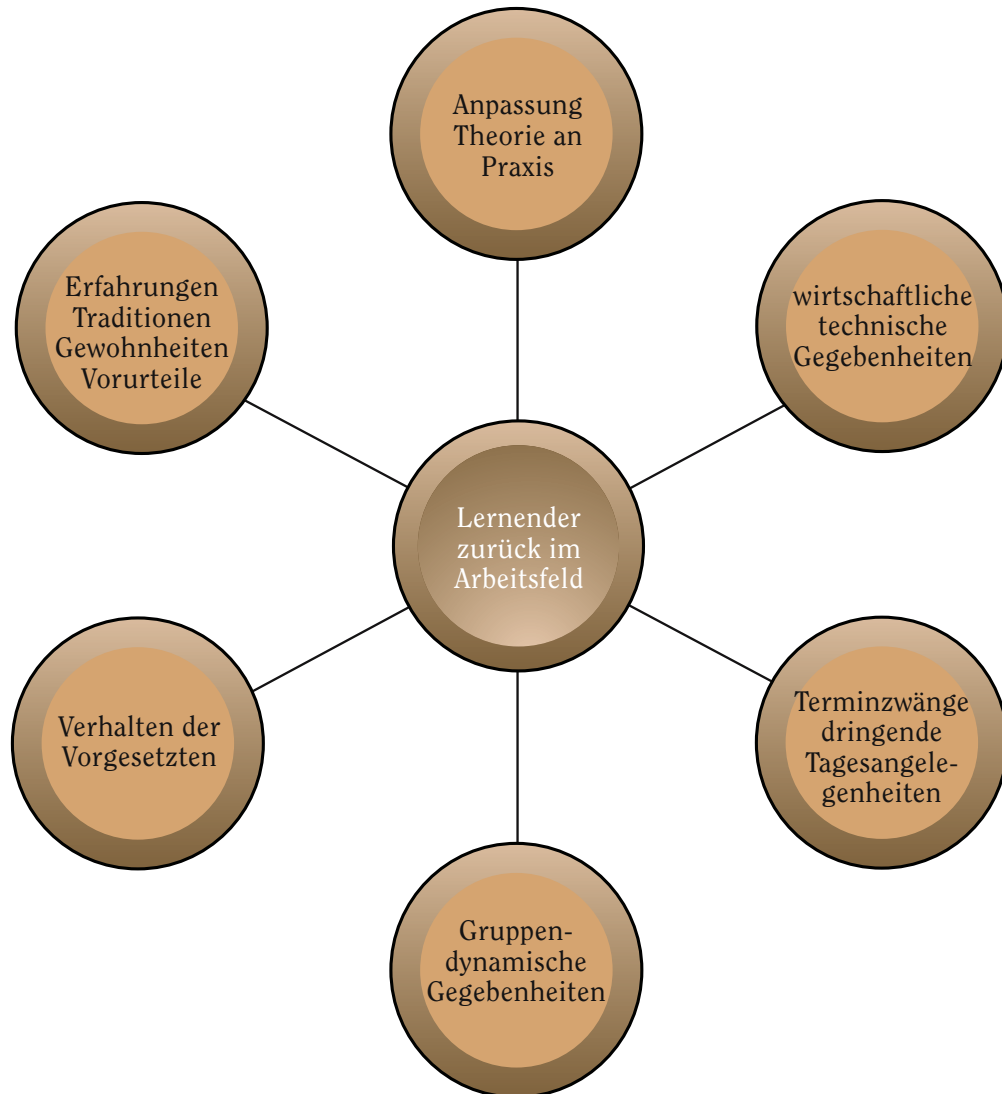
Beziehung zwischen Handlung und Deutung (Quelle: Arnold 1996, 170)

## LERNBARRIEREN



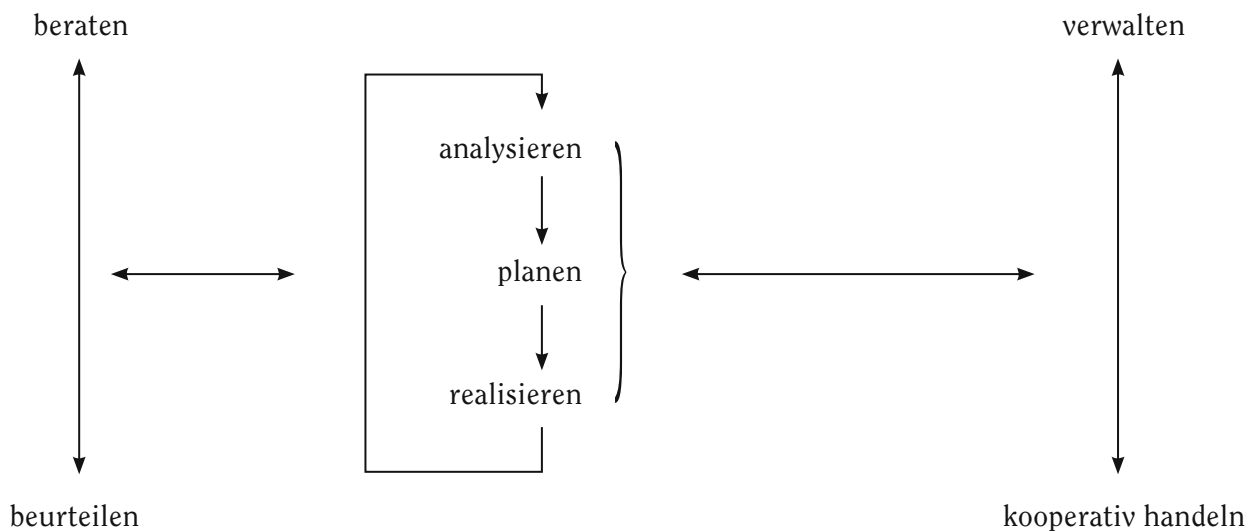
Entstehung von Fortbildungsbarrieren (Quelle: Nezel 1992, 169)

## TRANSFER-WIDERSTÄNDE



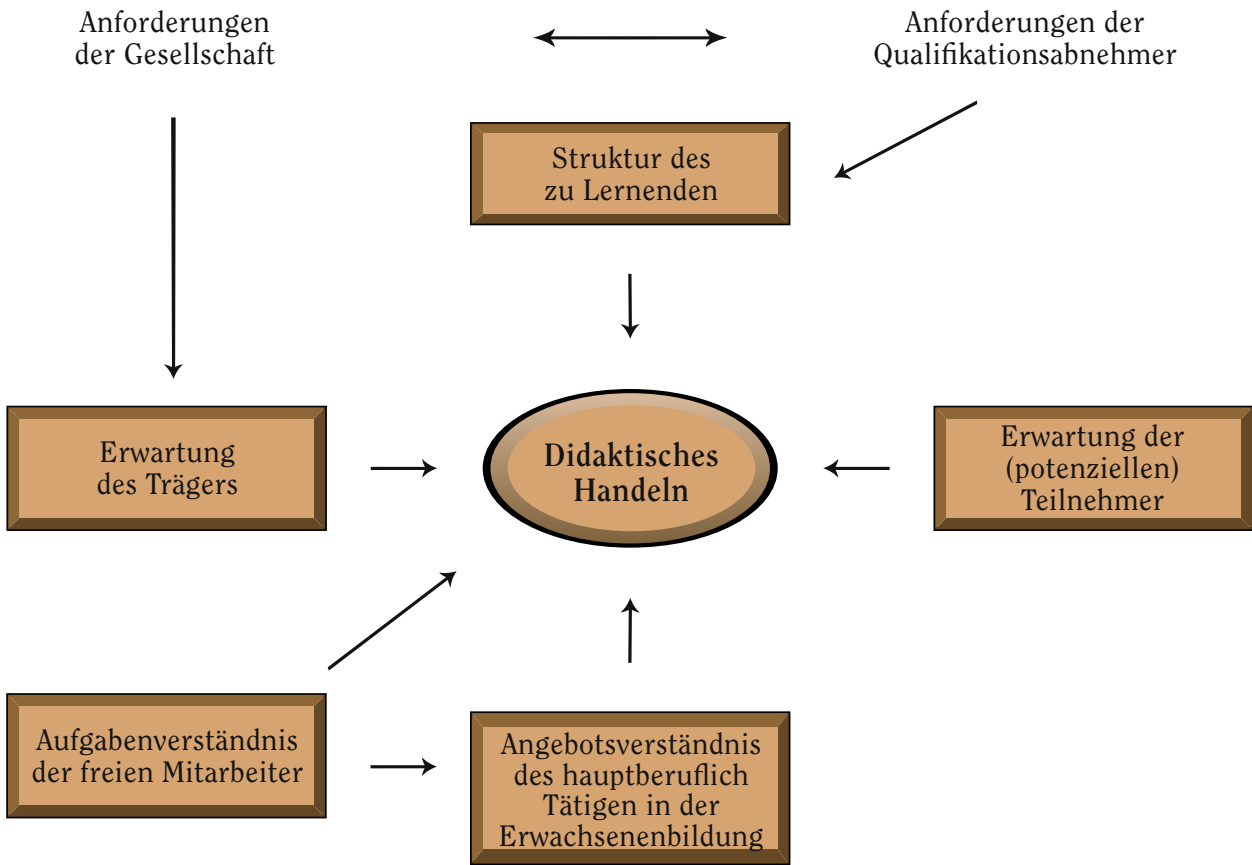
Transfer-Widerstände (Quelle: vgl. Bronner 1983, 253)

## DIDAKTISCHES HANDELN



Funktionen didaktischen Handelns (Quelle: Schulz 1999, 41)

## DIDAKTISCHES HANDELN



Didaktisches Handlungsfeld (Quelle: Arnold 1996, 143)

## ANEIGNUNG VS. VERMITTLUNG

Aneignungslogik der Teilnehmenden	↔	Vermittlungslogik der Kursleitung
⇒ entsteht im Erfahrungsaustausch		⇒ basiert auf didaktischer Planung
⇒ prozessorientiert, ganzheitlich		⇒ ergebnisorientiert, didaktisch reduziert
⇒ Themenerarbeitung über emotionale Strukturierung		⇒ Themenerarbeitung über kognitive Strukturierung
⇒ Austausch differenter Deutungen		⇒ Vorgabe einer Handlungsregel
⇒ Arbeit an biographischen Lernthemen		⇒ Arbeit an curricularen Lernthemen

Problem: Die differenten Deutungs- und Verarbeitungsstrategien bleiben unreflektiert – Verständigung wird erschwert.

Inkompatibilität von Aneignungs- und Vermittlungslogik (Quelle: Schüßler 1999, 153)

**GENDERSENSIBLE DIDAKTIK**

	<b>WIE ES FRAUEN GERNE HÄTTE</b>	<b>WAS SIE VIELFACH VORFINDEN</b>
<b>LERNBEDINGUNGEN</b>	familienfreundliche Unterrichtszeiten, lernfördernde Atmosphäre, Rücksicht auf Zugangs- und Mobilitätsprobleme	Lernen wird eher dem Erwerbsarbeitsbereich zugeordnet, auf den die Familie Rücksicht nehmen muss. Problemlösungen, die sich aus Konflikten außerhalb der Erwerbsarbeit ergeben, müssen individuell gelöst werden
<b>ANWENDUNGSBEZUG</b>	Wissen und Können werden nach Gebrauchswert beurteilt	Tauschwert von Wissen und Können
<b>SELBSTDEFINITION IM VERHÄLTNIS ZU ANDEREN</b>	Wollen eher »Verbundenheit« zu anderen, Isolierung ist bedrohlich	Selbstdefinition über Unabhängigkeit, Autonomiebedürfnis
<b>ORIENTIERUNG IN DER GRUPPE</b>	Streben nach Vernetzung, Ausgleich der Interessen aller Gruppenmitglieder, Kontextorientierung	Streben nach Anerkennung als Einzelner und nach Leitposition in der Rangfolge der Gruppe, Selbstdarstellung
<b>LEISTUNGSSTREBEN</b>	Individuelles Leistungsstreben wird der Gruppenleistung untergeordnet, Betonung von Einzelleistungen kann zu Alleingelassenwerden führen	Einzelkämpfertum, individuelle Leistung zählt, Konkurrenzverhalten
<b>SPRACHVERHALTEN</b>	fragend-kooperativ	deklarativ-dominierend (»Gewalt durch Sprache«)
<b>SPRECHSITUATIONEN</b>	haben weniger Redezeit, vielfach wenig Beispiele, die ihren Lerninteressen entsprechen	Männer reden in gemischtgeschlechtlichen Gruppen mehr, dürfen auch unterbrechen...
<b>GESPRÄCHSTHEMEN</b>	Gefühle, Familie, Beziehungen (Ziel = Bündnisse schließen)	Leistung, Wettbewerb (Ziel = Rangordnung herstellen)
<b>BEGRIFFE</b>	keine weibliche Semantik: Termini wie »Macht« oder »Arbeit« haben für Frauen vielfach andere oder mehrere Bedeutungsinhalte	generisches Maskulinum, männlicher Lebenszusammenhang als Norm in der Sprache

<b>INHALT</b>	Anknüpfen an bisherige Lebenserfahrungen (subjektive Wahrheiten)	Sachorientierung, Konzept der Objektivität und der absoluten Wahrheit
<b>LEHRKRÄFTE</b>	leichtere Identifikation mit weiblichen Vortragenden	mehrheitlich Männer als Vortragende (was von Männern nicht als störend empfunden wird)
<b>METHODIK-DIDAKTIK</b>	ganzheitliches Lernen, Anknüpfen an vorhandene Fähigkeiten; Hintergrundwissen erhalten, in welches Regeln eingeordnet werden können	regelerorientiertes Lernen, Sachlogik bestimmt; wenig Hintergrundwissen (etwa wie es zu Regeln kommt)
<b>WERTMASSTAB</b>	Beurteilung von Situationen und Inhalten aus dem existierenden Beziehungsnetz heraus	Beurteilung von Situationen nach einem eher abstrakten Regelkatalog

Geschlechterdifferente Lernkulturen (Quelle: Stiftinger 2005, 13)

## LERNZIELE

1. Zielklasse Wissen	2. Zielklasse Können	3. Zielklasse Erkennen	4. Zielklasse Werten	
Anforderungsstufen: 1.1 Einblick und Überblick 1.2 Kenntnis 1.3 Vertrautheit	Anforderungsstufen: 2.1 Fähigkeit 2.2 Fertigkeit 2.3 Beherrschung	Anforderungsstufen: 3.1 Bewusstsein 3.2 Einsicht 3.3 Verständnis	4.1 Wertbezug Offenheit, Aufgeschlossenheit, Hochschätzung, Achtung... Liebe, Verehrung...	4.2 Handlungsbezug Neigung, Bereitschaft, Entschlossenheit

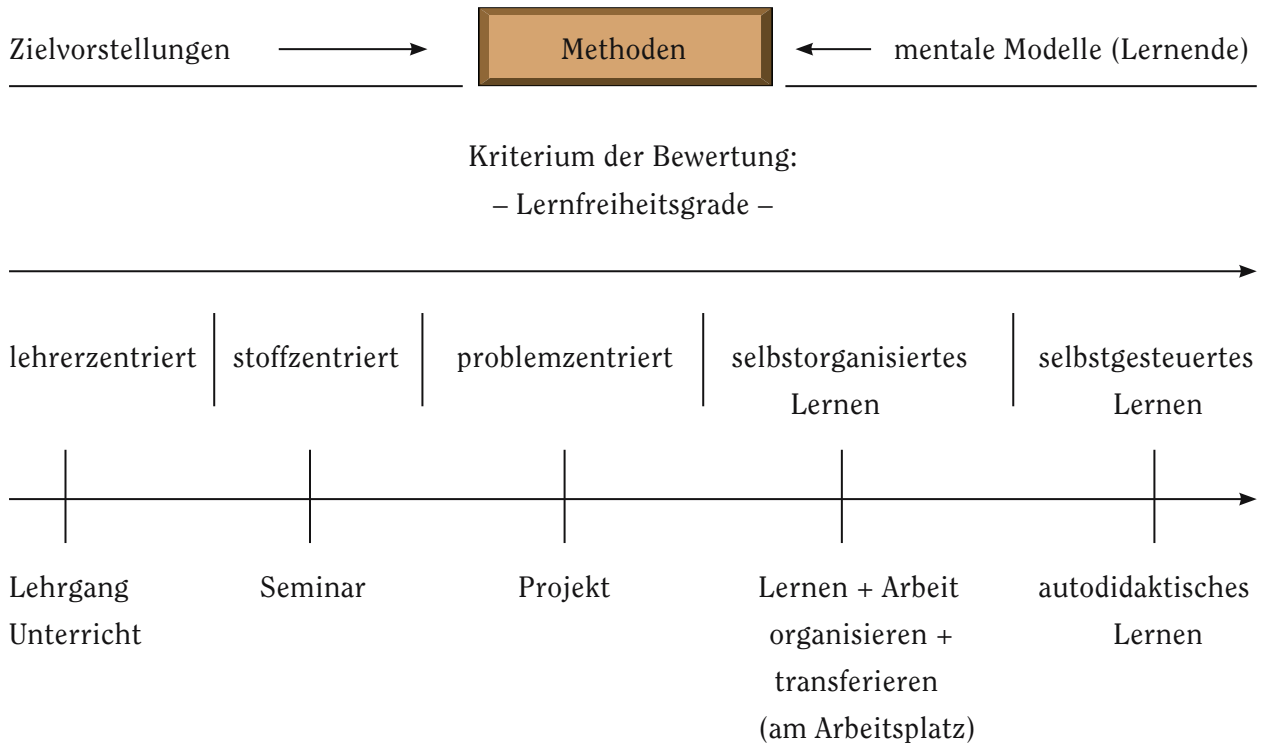
psychomotorischer Bereich

affektiver Bereich

kognitiver Bereich

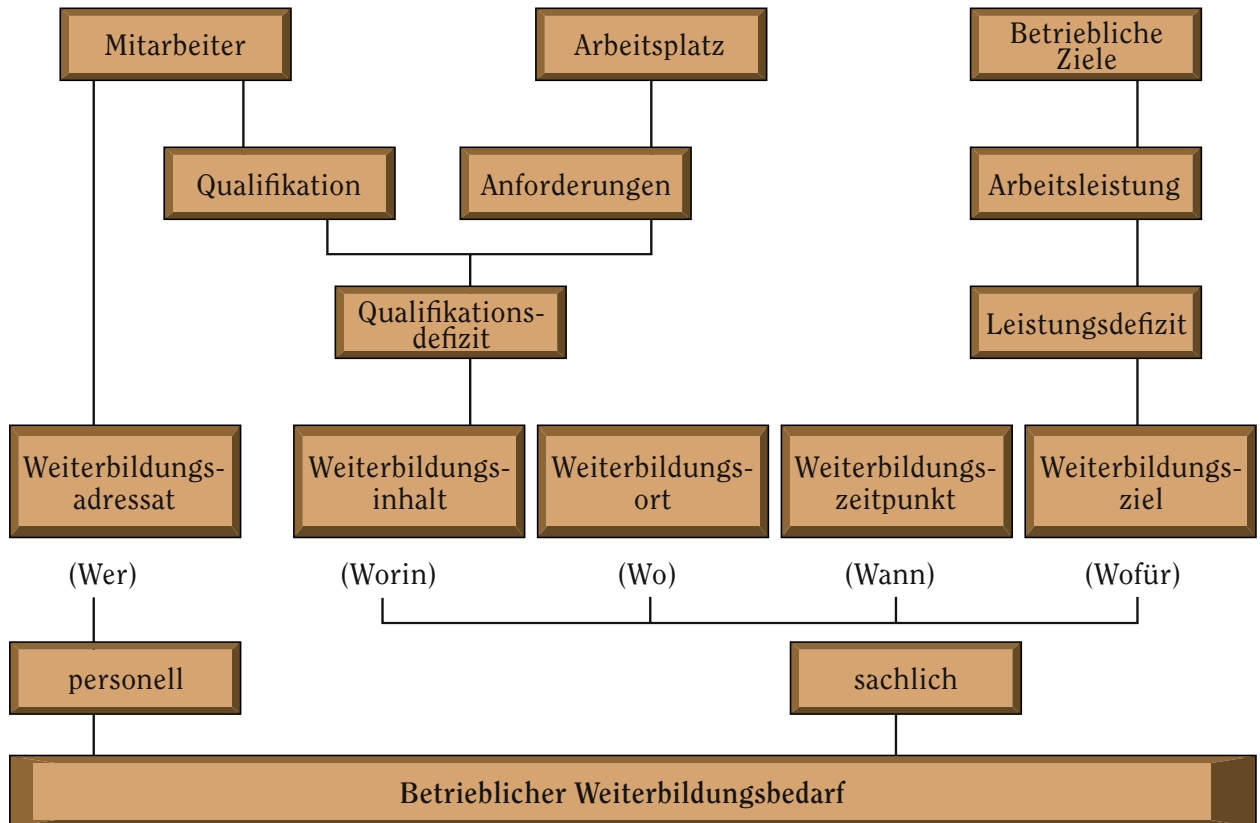
Lernzielbeschreibung (Quelle: Ott 2000, 157)

### LERNMETHODEN



Klassische Weiterbildungsformen (Quelle: Gonschorrek 2003, 140)

### BEDARFSERMITTLUNG



Betrieblicher Zusammenhang der Bedarfsermittlung (Quelle: Merk 1998, 181)

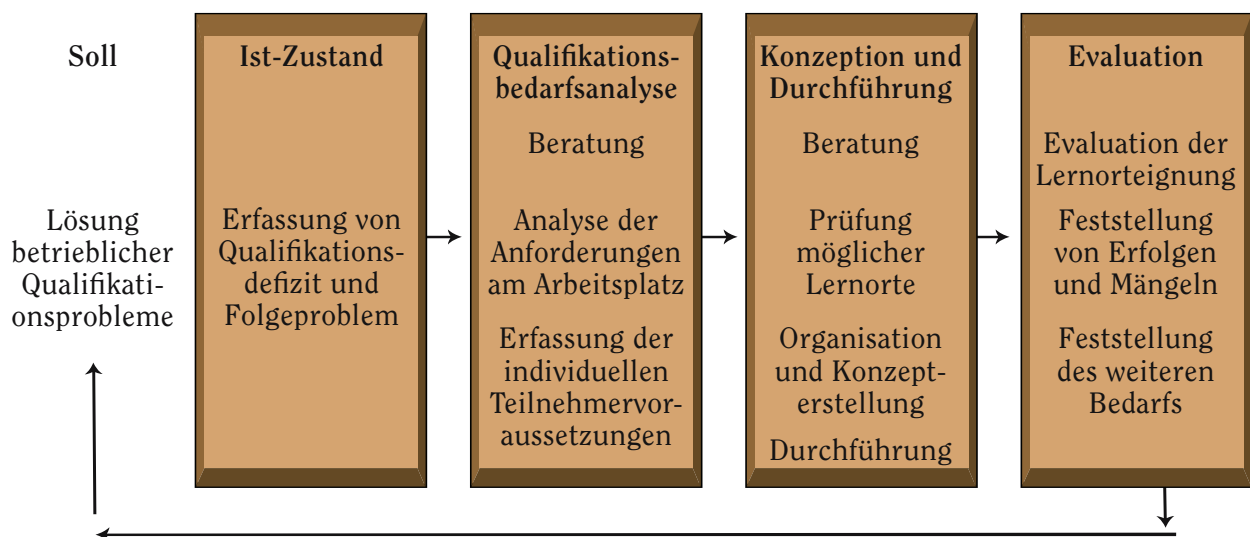
## BEDARFSERMITTLUNG

### Schritte der Bedarfsermittlung

1. Zielbestimmung für die Qualifizierung	Interview mit Leitung der operativen Einheit	Problemorientierung	Aussage zu: - der Marktsituation - in der Fertigung neuer Verfahren, Techniken und Produkte
2. Erfassung des Qualifikationsbedarfs	Interview mit Abteilungsleiter	Einbeziehung der Führungskräfte in die themenbezogene Ermittlung der gegenwärtigen und zukunftsorientierten personellen Voraussetzungen	Aussagen zu gegenwärtigen und zukunftsorientierten Arbeitsplatzanforderungen, zu Themenschwerpunkten in der Weiterbildung
3. Erfassung des Qualifizierungsstandes	Abstimmung mit Personalleiter	Einbeziehung der Personalleiter und Abteilungsleiter zur Erfassung von Qualifikationsdaten	Aussagen zu: - formaler Qualifikation - durchlaufenden WB-Maßnahmen - Arbeitsplatzanforderungen - Vertretungsverhältnisse
4. Festlegung des Qualifikationsbedarfs	Ermittlung des quantitativen Bedarfs	Ermittlung des Qualifikationsbedarfs nach Themenschwerpunkten	Aussage zu: - speziellen Themen - Zielgruppe - Anzahl der Adressaten - Lernniveau - Termin

Vier-Phasen-Modell der Bedarfsermittlung (Quelle: Merk 1998, 182)

## BEDARFSERMITTLUNG



Modell zur Qualifikationsbedarfsermittlung (Quelle: Petersen 2000, 91)