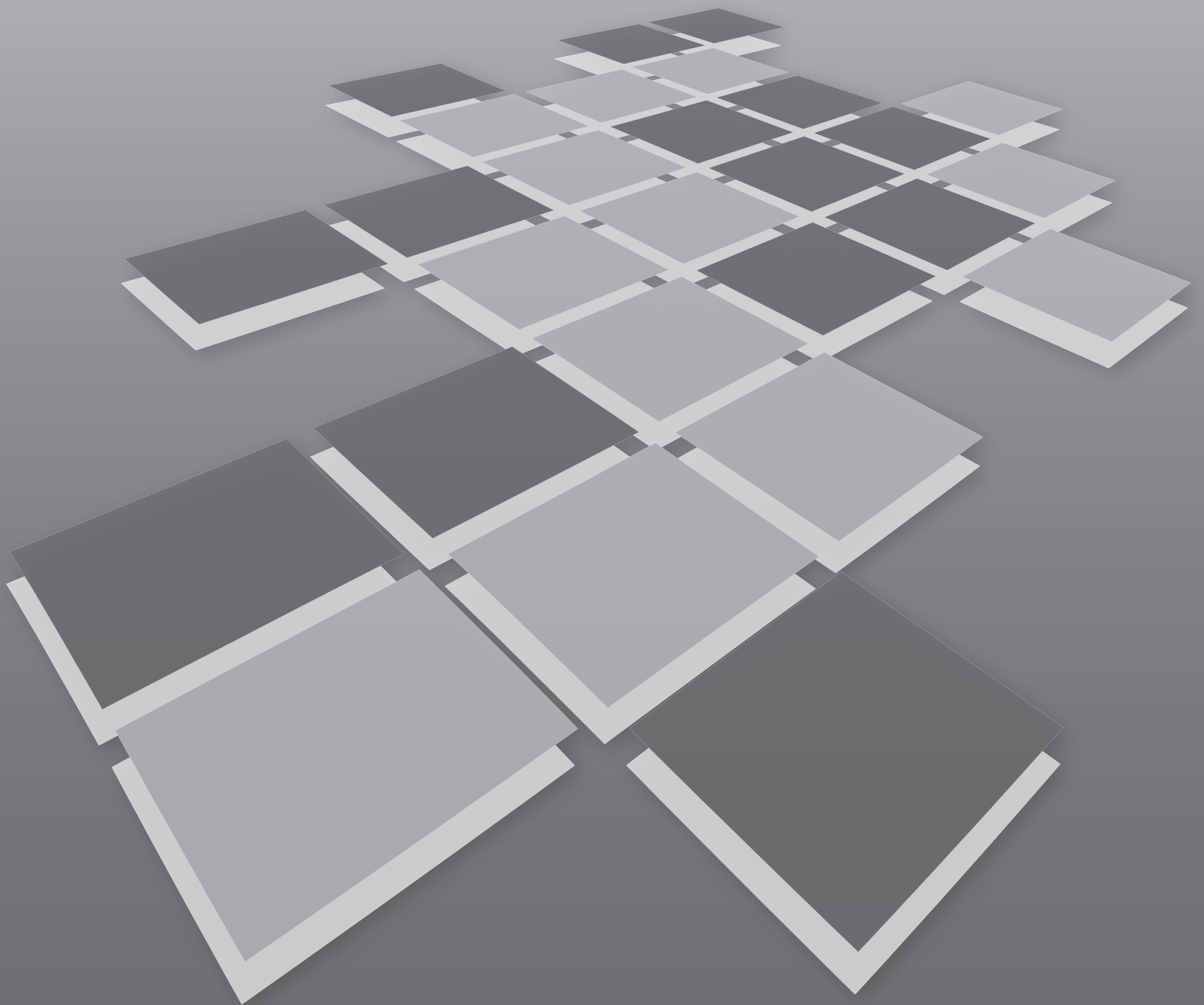


Anita Brünner | Susanne Huss | Karin Kölbl

Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung

Modell-Curriculum



IMPRESSUM

Herausgeber: g-p-s / generationen • potenziale • stärken | Entwicklungspartnerschaft der Gemeinschaftsinitiative EQUAL | gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds

Autorinnen: Mag^a. Anita Brünner | Mag^a. Susanne Huss | Mag^a. Karin Kölbl

Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Drⁱⁿ. Elke Gruber | Univ.-Ass. Drⁱⁿ. Monika Kastner

Klagenfurt, Dezember 2006

ALPEN-ADRIA
UNIVERSITÄT
KLAGENFURT



EQUAL



INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitende Bemerkungen	2
2	Unter welchen Bedingungen wurde das Modell-Curriculum entwickelt?	5
3	Zielgruppe des Modell-Curriculums	6
4	Welche Kompetenzen sieht das Modell-Curriculum vor und wie ist es zu verstehen?	6
5	Hinweis zum Verständnis von Didaktik	7
6	Themenkompetenz.	8
7	Planungskompetenz.	14
8	Umsetzungskompetenz	32
9	Soziale/Personale Kompetenz	41
10	Glossar	52

1 EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Ältere ArbeitnehmerInnen erfahren seit geraumer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Als Gründe dafür können unter anderem der demographische Wandel, die Erhöhung des Pensionsantrittsalters und die Verlängerung der Lebensarbeitszeit genannt werden. Aufgrund dieser Entwicklungen werden ältere MitarbeiterInnen vermehrt zu einer wertvollen Humanressource für Unternehmen. Besonders in Österreich ist der Anteil älterer ArbeitnehmerInnen an der Erwerbsbevölkerung im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sehr niedrig und sollte deshalb angehoben werden. Zusätzlich existieren auf betrieblicher Ebene kaum spezifische Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramme für MitarbeiterInnen über 45. Das Defizitmodell, also die Vorstellung des Abbaus und Verlusts der geistigen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten im Alter, ist mittlerweile widerlegt, aber dessen ungeachtet noch immer eine weit verbreitete Ansicht¹. Dennoch lernen ältere Menschen nicht schlechter, sondern eben nur anders. Sie benötigen entsprechende Lehr- und Lernmethoden, die einen Bezug zu ihrer Lernbiografie und ihrem Lernverständnis herstellen². Lernen ist eine menschliche Eigenschaft, die bei jedem Menschen vorhanden ist und die meist nur entsprechend entwickelt, geübt und gefördert werden muss. Der Mensch ist in jeder Lebensphase lernfähig, das heißt es wird immer und überall gelernt³. Aus diesem Grund kommt der altersgerechten Didaktik eine besondere Bedeutung zu. In Bezug auf das Lernen ist aber auch der Genderaspekt sehr wesentlich. Dabei bedeutet eine gendersensible Didaktik weder eine Bevorzugung von Frauen noch von Männern. Angestrebt wird ein Lernarrangement, das sowohl Frauen als auch Männern ermöglicht, ihre Lernbedürfnisse zu entfalten und zu erweitern. Durch dieses Verständnis soll ein wesentlicher Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses geleistet werden⁴. Einen weiteren wesentlichen Aspekt bilden die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), da der Umgang mit IKT eine wichtige Fähigkeit des 21. Jahrhunderts darstellt, der mittlerweile als zusätzliche Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und

1 vgl. OIBF Newsletter 2/2006, o. S.

2 vgl. Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? S. 11. In: LASA (Hrsg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002. Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 09.08.2005

3 vgl. Brauer, Werner (2003): Vom Umgang mit Lernungewohnten TeilnehmerInnen. S. 72. In: GdWZ Heft 2/2003, S. 71-73

4 vgl. Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 185

Rechnen gesehen werden kann⁵. Gerade bei älteren Lernenden ist aber zu beachten, dass der Umgang mit den IKT nicht selbstverständlich ist. Grund dafür sind die geringen Erfahrungen auf diesem Gebiet, da Anknüpfungsmöglichkeiten für das Lernen fehlen, was unter anderem zu Ängsten und Unsicherheiten führen kann⁶.

2 UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN WURDE DAS MODELL-CURRICULUM ENTWICKELT?

Das Modell-Curriculum entstand im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen • potenziale • stärken (g-p-s), welche vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und dem europäischen Sozialfond gefördert wurde. Im Rahmen dieser Entwicklungspartnerschaft beschäftigte sich die Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, mit einer alters- und gendersensiblen Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Da neben den altersspezifischen und geschlechtsspezifischen Bedingungen auch Fragestellungen zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wenig Berücksichtigung finden, wurde auch dieser Aspekt in den Vordergrund der Umsetzungsarbeit gerückt. Konkretes Arbeitsziel war die Entwicklung einer alters- und gendersensiblen Didaktik für die betriebliche Weiterbildung unter Berücksichtigung der Informations- und Kommunikationstechnologien für Beschäftigte über 45.

Als Grundlage für die Entwicklung des Modell-Curriculums diente eine umfangreiche Literaturrecherche, deren Ergebnisse in einer Literaturstudie festgehalten wurden. Weiters wurde eine Internetrecherche durchgeführt, die vor allem nationale und internationale Praxisbeispiele zur integrativen betrieblichen Weiterbildungs- und Personalpolitik verdeutlicht. Zusätzlich erfolgte eine qualitative Erhebung, bei der Weiterbildungsbedingungen von älteren ArbeitnehmerInnen über 45 untersucht wurden. Anhand dieser Basisprodukte wurde ein Modell-Curriculum erstellt, welches in Kooperation mit dem Berufsförderungsinstitut Wien (bfi), also mit erfahrenen TrainerInnen der betrieblichen Weiterbildung, überprüft und optimiert wurde. Demzufolge enthält das Modell-Curriculum nicht nur die theoretischen Aspekte der alters-

5 vgl. Stang, Richard/Nuissl, Ekkehard/Apel, Heino/Kraft, Susanne/Möller, Svenja (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. S. 118. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, S. 112-122, <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 09.08.2005

6 vgl. Stöckl, Markus/Spivecek, Gert/Straka, Gerald A. (2001): Altersgerechte Didaktik. S. 111. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 89-121

und gendersensiblen Didaktik, sondern auch die praktischen Erfahrungen der TrainerInnen und der ArbeitnehmerInnen über 45 selbst.

3 ZIELGRUPPEN DES MODELL-CURRICULUMS

Das Modell-Curriculum dient den TrainerInnen der betrieblichen Weiterbildung sowie auch anderen lehrenden Personen, die mit der Zielgruppe 45 plus arbeiten. Einerseits bietet das Modell-Curriculum einen Überblick über die alters- und gendersensible Didaktik. Andererseits ermöglicht es eine adäquate didaktisch-methodische Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen mit älteren ArbeitnehmerInnen. TrainerInnen bzw. Lehrende erhalten durch das Modell-Curriculum verbesserte Handlungskompetenzen und werden daher entsprechend erfolgreich mit der Zielgruppe arbeiten. Sie sollen aufgrund dessen auf den Ressourcen der TeilnehmerInnen aufbauen, ihre Stärken hervorheben und zur Selbstorganisation der TeilnehmerInnen beitragen. Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen müssen demnach didaktisch-methodisch entsprechend der Zielgruppe aufbereitet werden. Eine adäquate Didaktik fördert die Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen, motiviert sie und unterstützt die Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen. Dadurch entsteht ein MultiplikatorInnen-Effekt, der wiederum den älteren ArbeitnehmerInnen aber auch den Unternehmen zugute kommt.

4 WELCHE KOMPETENZEN SIEHT DAS MODELL-CURRICULUM VOR UND WIE IST ES ZU VERSTEHEN?

Im Modell-Curriculum werden insgesamt vier Hauptkompetenzen beschrieben, die vor allem TrainerInnen der betrieblichen Weiterbildung aufweisen müssen, wenn sie alters- und gendersensibel trainieren wollen. Die Hauptkompetenzen sind in Überthemen geteilt und diese wiederum in konkrete Anforderungen unterteilt. Die Beschreibung der Anforderungen erfolgt nur im Überblick, da eine ausführliche Beschreibung der Themenbereiche den Umfang aufgrund der Wissensfülle sprengen würde. Demzufolge wird auch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die folgenden vier Kompetenzen müssen als ein Ganzes verstanden werden, denn sie ergänzen sich, und können nicht als unabhängige eigenständige Bereiche gesehen werden.

Die erste Kompetenz ist die Themenkompetenz. Darunter werden jene Aspekte summiert, die für eine alters- und gendersensible Bildungsarbeit vordergründig sind. Daher stellt sie auch eine bedeutende Grundvoraussetzung für das Arbeiten mit der Zielgruppe dar (Fachkompetenz).

Die zweite Kompetenz ist die Planungskompetenz. Darunter wird einerseits die Abklärung der Bildungsmaßnahme mit der/dem AuftraggeberIn, andererseits die Planung der eigentlichen Bildungsmaßnahme verstanden. Das heißt, bereits in dieser Phase werden alters- und gendergerechte Aspekte in Bezug auf die Zielgruppe berücksichtigt und entsprechend eingearbeitet (Zielgruppenorientierung).

Die dritte Kompetenz ist die Umsetzungskompetenz. Zum einen beinhaltet diese Kompetenz alters- und gendergerechte Aspekte, die bereits bei der Planung Berücksichtigung finden. Zum anderen werden die Kriterien entsprechend den individuellen Lerninteressen der Teilnehmenden adaptiert und angepasst (TeilnehmerInnenorientierung).

Die vierte Kompetenz ist die Soziale/Personale Kompetenz. Dazu zählt die Selbstreflexionsfähigkeit ebenso wie die Kritikfähigkeit und der wertschätzende Umgang mit den Teilnehmenden und sich selbst.

5 HINWEIS ZUM VERSTÄNDNIS VON DIDAKTIK

Didaktik ist ein bedeutender Schlüsselbegriff für Bildungsmaßnahmen und trotzdem ist er teilweise unklar und unscharf. Die übliche Unterscheidung zwischen Didaktik (Was) und Methodik (Wie) scheint wenig ergiebig zu sein⁷. In der didaktischen Diskussion ist daher oft auch eine Methodendiskussion vorherrschend. Natürlich ist der Einsatz von Methoden in einer Bildungsmaßnahme von Bedeutung, vor allem in Hinblick darauf, dass der/dem Lernenden eine aktive Position gegenüber den Inhalten ermöglicht wird⁸. Jedoch löst die Methodenvielfalt nicht die Bedeutung eines didaktischen Konzepts ab. Grundsätzlich wird die Didaktik als die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie der/des Lernenden verstanden werden. Das heißt die Sachlogik beinhaltet die Kenntnis der Strukturen sowie die Zusammenhänge der Thematik und die Psychologie berücksichtigt die Lern- und Motivationsstrukturen der/des Lernenden. Wichtig dabei ist, dass sich didaktisches Handeln vor allem auf die Planung und Entscheidung von Inhalten der Bildungsmaßnahmen bezieht. Hingegen treten Methoden erst bei der Durchführung der Maßnahme in den Vordergrund⁹.

7 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1f

8 vgl. Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2002): Methoden des Lebendigen Lernens. Rheinland-Pfalz, 3. Auflage, S. 7f

9 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 2

ALTERS- UND GENDERSENSIBLE KOMPETENZ



TrainerIn verfügt über inhaltliches Grundwissen, das heißt sie/er ...

... kennt die Kriterien für das Lernen Erwachsener unter Berücksichtigung des Alters

Die Lernfähigkeit ist individuell, viele verschiedene Faktoren haben Einfluss darauf. Neben der Persönlichkeit und dem Bildungsweg spielen auch biologische und soziale Bedingungen eine Rolle¹⁰. Die Lernfähigkeit ist grundsätzlich bis ins hohe Alter vorhanden, es kommt nur zu Verschiebungen aufgrund biologischer Alterungsprozesse¹¹. Beispielsweise verringert sich im Alter die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung, ebenso wie die geistige Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit. Das heißt, eine schnelle Informationsverarbeitung, Reaktionsgeschwindigkeit, das Arbeitsgedächtnis und die selektive Aufmerksamkeit nehmen mit zunehmendem Alter ab. Vor allem bei schwierigen Aufgaben und insgesamt bei hohen Anforderungen wird dies deutlich. Auch bei Aktivitäten und Wahrnehmungen, die kombiniert werden müssen sowie bei Zeitdruck und hoher Komplexität zeigen sich altersbedingt geringere Leistungen. Die Lernfähigkeit und die Fähigkeit zur Informationsaufnahme als solche bleibt jedoch gleich, ebenso das Allgemeinwissen, die Konzentrations- und Merkfähigkeit¹². Erwachsenenlernen wird vor allem durch folgende vier Merkmale geprägt¹³:

- Aktivität
- Praxisbezug
- Selbststeuerung
- Situiertheit

„Solche aktivitätsorientierten, selbstgesteuerten Lernprozesse sind oft schwierig und müssen durch instruktionale Hilfen im Rahmen geeigneter Lernumgebungen gefördert werden.“¹⁴

... kennt die Kriterien für ein geschlechtergerechtes Lernen

Im kognitiven Sinne lassen sich keine relevanten Aneignungsunterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen. Dennoch befürworten Männer

¹⁰ vgl. Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001): Lernen wollen, können, müssen? Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. S. 41. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, S. 38-46. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 9.8.2005

¹¹ vgl. Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien, S. 168

¹² vgl. Frerichs, Frerich (2005): Das Arbeitspotenzial älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Betrieb. S. 49. In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 49-57

¹³ vgl. Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. S. 187. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 184-192

¹⁴ ebd. S. 187

und Frauen andere Lernkulturen bzw. andere Lernstile¹⁵. Frauen bevorzugen andere Arbeitsformen, Erklärungsmodelle und Zeitstrukturen, vor allem im Technikbereich und beim Computerlernen (IKT)¹⁶. Hinzu kommt, dass Frauen ein eher weniger ausgeprägtes Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen haben. Bei Erfolg tendieren Frauen dazu dies dem Zufall zuzuschreiben, Lob durch andere wird abgeschwächt und somit die Anerkennung der eigenen Leistung verringert. Männer hingegen nehmen die Bedeutung ihrer Leistung eher als selbstverständlich an. Ebenso probieren sie schneller und selbstbewusster Neues aus¹⁷. Folgende Unterscheidungen können des Weiteren zwischen männlicher und weiblicher Lernkultur getroffen werden:

Männliche Lernkultur	Weibliche Lernkultur
➤ eher dominierendes Verhalten	➤ eher kooperatives Verhalten
➤ mehr Redezeit und längere Darbietungen	➤ kürzere Redezeit und Darbietungen
➤ häufigere Übernahme der Gesprächssteuerung	➤ häufiger Übernahme der Gesprächsarbeit
➤ stärkere Verfolgung der eigenen Durchsetzungsstrategien	➤ eher Offen für andere Vorschläge und Kooperationsbereit
➤ stärkeres Imponierverhalten	➤ eher Diskussionsoffen und Hilfsbereit für andere
➤ Konkurrenzdenken	➤ gerechte Aufgabenverteilung
➤ Aufbau und Erhaltung von Konkurrenzbeziehungen	➤ und Bevorzugung von Gruppenarbeit

Diese Differenzen der männlichen und weiblichen Lernkultur können jedoch auch unterschiedlich wahrgenommen werden. Pädagogisches Handeln muss auch auf die verschiedenen Verhaltensweisen von Männern und Frauen reagieren können¹⁸.

In Bezug auf Ältere ist darauf zu achten, dass bei einer fehlenden Berücksichtigung der Lernbiographie keine Anknüpfungsmöglichkeiten an bishe

15 vgl. Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. S. 63f. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, S. 50-71

16 vgl. Gieseke, Wiltrud (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus Sicht der Erwachsenenbildung. S. 145. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, S. 137-156

17 vgl. Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. S. 52ff. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, S. 50-71

18 vgl. Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 184

... kennt die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung bei verschiedenen Themen

rige Erfahrungen bestehen. Dies kann Ängste und Unsicherheiten noch verstärken¹⁹. Im Hinblick auf den Genderaspekt lässt sich festhalten, dass es im Lernverhalten in Gruppen Unterschiede zwischen Frauen und Männer gibt²⁰. Positive Gruppenbeziehungen tragen zum Lernerfolg von Frauen bei, Männer hingegen haben eher Probleme mit Gruppenarbeiten, ihr Konkurrenzverhalten kann sich negativ auf die Kooperation auswirken²¹. Angebote nur für Frauen bieten sich besonders dann an wenn²²:

- die Zielgruppe direkt angesprochen wird
- die Arbeits- und Lebenssituation von Frauen im Vordergrund steht
- Rollenzuschreibungen oder Schwierigkeiten in der Arbeitssituation diskutiert werden
- bestimmte Funktionsgruppen, die überwiegend weibliche Mitarbeiterinnen haben, neue und breitere Entwicklungsmöglichkeiten erhalten

Generell ist jedoch bei gemischten Gruppen- und Teamarbeiten folgendes zu beachten²³:

- bewusste Steuerung der Rollenverteilung/-wechsel
- Teilergebnisse durch unterschiedliche Personen präsentieren lassen
- Gruppenbildung und Verteilung der Themen bewusst steuern
- die Gruppen auffordern den Gruppenarbeitsprozess zu reflektieren

... kennt die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien und kann diese als Querschnittsthema berücksichtigen

Unter Informations- und Kommunikationstechnologien versteht man die vielfältigen Möglichkeiten der Neuen Medien (u.a. Computer, Multimedia und Internet) und deren Gestaltungsmöglichkeiten. Neben den technischen Fertigkeiten tritt auch das Wissen zur Nutzung der Neuen Medien als Kommunikationsmittel und die (kritische) Umgangsfähigkeit mit ihnen in den Mittelpunkt. Somit ist neben die bisherigen Kulturtechniken Lesen, Schrei-

19 vgl. Stöckl, Markus/Spévacek, Gert/Straka, Gerald A.: (2001): Altersgerechte Didaktik. S. 111. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 89-121

20 vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 23

21 vgl. Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. S. 52ff. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, S. 50-71

22 vgl. Stalder, Beatrice (1997): Weiterbildungsmanagement und Chancengleichheit. S. 53. In: Stalder, Beatrice et al.: Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb. Zürich, S. 17-161

23 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 27ff. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

ben und Rechnen noch der kompetente Umgang mit den Neuen Medien zu nennen. Daraus resultiert, dass Medienkompetenz nicht nur als technische, sondern auch als kulturelle Kompetenz zu sehen ist²⁴. In Zusammenhang mit IKT lassen sich in Bezug auf Ältere folgende Besonderheiten für das Lernen anführen²⁵:

- keine Übung aufgrund der Neuheit des Themas
- die Arbeit mit den IKT besitzt einen hohen psychomotorischen Anteil
- hohe Anforderungen an die Gesundheit und die Sensomotorik
- hoher Anteil fluider Intelligenzfunktionen
- (teilweise) fehlende Anknüpfungsmöglichkeiten
- für die Arbeit mit den IKT muss eine große Anzahl sinnloser Einzelinformationen behalten werden
- Schnelligkeit und Effizienz sind gefordert

Gerade beim Thema IKT kommen die negativen Altersstereotype besonders zum Tragen. Ein erfolgreiches Lernen bzw. Arbeiten mit dem Computer kann aber erheblich die Stärkung des durch die Altersstereotypen negativ gefärbten Selbstkonzeptes älterer Menschen fördern²⁶.

Bei der Vermittlung von IKT-Kenntnissen tragen folgende Faktoren zum Erfolg bei²⁷:

- Entspannte Arbeitsatmosphäre und genügend Zeit für individuelle Interessen und Bedürfnisse gewähren
- aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt und Problembewusstsein schaffen
- authentische Problemsituationen und ein Training der Problemlösekompetenz anbieten
- Sinnzusammenhänge und deutliche Strukturierung der Inhalte herstellen
- verschiedene Perspektiven und Zugänge schaffen

24 vgl. Stang, Richard/Nuissl, Ekkehard/Apel, Heino/Kraft, Susanne/Möller, Svenja (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. S. 112f und 118. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, S. 112-122. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 9.8.2005

25 vgl. Gravalas, Brigitte (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bielefeld, S. 151

26 vgl. Stöckl, Markus/Spévacek, Gert/Straka, Gerald A.: (2001): Altersgerechte Didaktik. S. 111. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 89-121

27 vgl. Hubwieser, Peter (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. Berlin u.a., 2. überarbeitete Auflage, S. 67

**... kennt die
Problematik der
betrieblichen
Weiterbildung
in Bezug auf
Alter und
Geschlecht**

Bisher werden die veränderten betrieblichen Qualifikationsanforderungen meist über den Austausch Alt gegen Jung vollzogen. In das ‚Humankapital‘ Älterer wird nicht mehr investiert, das große Angebot von Nachwuchskräften unterstützt diese Verhaltensweise. Jüngere bieten aktuellere Qualifikationen und sind kostengünstiger. Diese personalwirtschaftliche Anpassungsstrategie fußt auch auf Zuschreibungen, da den Jüngeren größere Mobilität und höherer Produktivität unterstellt wird²⁸. Aufgrund des demographischen Wandels kommt es aber in einzelnen Unternehmen zu Veränderungen. Waren bisher über 50jährige eher eine Minderheit in den Betrieben, so wird diese Gruppe in wenigen Jahren einen wesentlichen Anteil der Beschäftigten ausmachen²⁹. Demzufolge steht die betriebliche Personalarbeit zunehmend vor folgenden neuen Herausforderungen³⁰:

- „Es stehen weniger junge Nachwuchskräfte zur Verfügung.
- Die über 50-Jährigen werden die stärkste Altersgruppe in den Betrieben.
- Die Gruppe der 30- bis 50-Jährigen, die heute die Masse der Belegschaften stellt, nimmt ab.
- Die Zahl der über 60-Jährigen nimmt zu.“

Obwohl mittlerweile viele Unternehmen ältere MitarbeiterInnen durchaus positiv sehen, so überwiegen im betrieblichen Kontext im Großen und Ganzen dennoch negative Zuschreibungen. Das Defizitmodell steht in diesem Zusammenhang noch immer im Vordergrund. Folgende positive und negative Zuschreibungen in Bezug auf ältere MitarbeiterInnen lassen sich festhalten³¹:

Negative Zuschreibungen

- zurückgehende Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit im Bereich psychischer und physischer Anforderungen
- nachlassende Flexibilität und Mobilitätsbereitschaft

Positive Zuschreibungen

- Zunahme an extrafunktionalen Qualifikationsbestandteilen wie beispielsweise Zuverlässigkeit, Erfahrung und Leistungsbereitschaft
- gute Kenntnis der betrieblichen Zusammenhänge

²⁸ vgl. Barkholdt, Corinna (2001): Qualifizierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Bonn, S. 11. <http://fesportal.fes.de/pls/portal30/docs/FOLDER/BERATUNGSZENTRUM/ASPOL/BARKHOLDTEXPERTISEENDFASSUNG.DOC>, 8.8.2005

²⁹ vgl. Lindemann, Michael (2005): Beschäftigung neu denken. Die Zukunft meistern mit alternden Belegschaften. S.13. In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 13-17

³⁰ ebd. S. 13

³¹ vgl. Nienhüser, Werner (2002): Alternde Belegschaften – betriebliche Ressource oder Belastung? S. 67. In: Behrend, Christoph (Hg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen, S. 63-85

Dennoch lässt sich abschließend festhalten: „Insgesamt erweist sich die gegenwärtige Qualifizierungspolitik bezogen auf Ältere

- als weiterhin von altersdiskriminierenden und dequalifizierenden Strukturen gekennzeichnet und damit
- den Bedingungen des technisch-innovativen und demographischen Wandel – besonders notwendig Verstärkung qualifikatorischer Maßnahmen nicht angepasst.“³²

³² Barkholdt, Corinna (2001): Qualifizierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Bonn, S. 14. <http://fesportal.fes.de/pls/portal30/docs/FOLDER/BERATUNGSZENTRUM/ASPOL/BARKHOLDTEXPERTISEENDFASSUNG.DOC>, 8.8.2005

ABKLÄRUNG DER MASSNAHME



TrainerIn kann Aufträge mit der/dem AuftraggeberIn abklären, das heißt sie/er ...

... kann den Bedarf und die Ziele der Maßnahme festlegen

Der Weiterbildungsbedarf wird meist vom Unternehmen selbst erhoben und das Thema der Weiterbildungsmaßnahme steht bereits fest. In diesem Fall liegen Angaben und Annahmen über Ziele des Weiterbildungsangebotes, Zielgruppe, Lerninhalte und -organisation, Dauer, Kosten und Finanzierung schon vor, ansonsten müssen sie verifiziert werden³³. **(siehe Bedarfsanalyse und Zielgruppenanalyse)**

... kann die Ergebnisse der Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse bei der Planung der Maßnahme berücksichtigen

Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse stellen im Wesentlichen die Basis für Planung von Maßnahmen und Projekten in der Weiterbildung dar³⁴. Ist der Bedarf im Unternehmen bereits erhoben, hat der/die TrainerIn die Aufgabe mit der/dem AuftraggeberIn Thema/Inhalt, Ziele und Zielgruppe der Maßnahme und geeignete Veranstaltungsform für das Thema und die Zielgruppe abzuklären. Fünf neuralgische Punkte müssen bei jeder Qualifizierungsplanung und -organisation beachtet werden³⁵:

- | | |
|--|---|
| 1. „eine eindeutige <i>Zielbeschreibung</i> | <i>Lernziele</i> : Was soll erreicht werden? |
| 2. eine zweckmäßige Auswahl der <i>Lernangebote</i> | <i>Informationsauswahl</i> : Womit soll das Ziel erreicht werden? |
| 3. eine zweckmäßige Wahl der <i>Vermittlungsverfahren</i> | <i>Methodenwahl</i> : Wie soll das Ziel erreicht werden? |
| 4. die Berücksichtigung der beruflichen Anforderungen und der <i>Teilnehmervoraussetzungen</i> | <i>Anforderungs- und Adressatenanalyse</i> (heute auch Potentialanalyse): Wofür und wer soll qualifiziert werden? |
| 5. die <i>Lernerfolgssicherung</i> | Wie stellt man zuverlässig den Lernerfolg fest?“ |

Weiters ist bei der Planung der Maßnahme auf folgendes zu achten:

- | | |
|--|---|
| ➤ Zielgruppe (Vorkenntnisstand, Motivationsprofil und Erfahrungsstand der Teilnehmenden) | ➤ Lernziele
➤ (die daraus resultierenden) Methoden |
|--|---|

³³ vgl. Petzold, Wolfgang (1999): Organisation und Management in der beruflichen Weiterbildung. S. 44. In: Knoll Joachim H. (Hg.): Studienbuch. Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Kriftel, S. 39-49

³⁴ vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 201

³⁵ Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 104

Die Lernmethoden, durch welche die Lernziele erreicht werden sollen, hängen von verschiedenen Bedingungen ab (Lernort, Lernzeit, Lernbegleitung, etc.). Des Weiteren werden die verschiedenen Maßnahmen auch anhand des Aktivitätsgrads der Teilnehmenden und der Art der Vermittlung durch die Vortragende bzw. den Vortragenden unterschieden³⁶.

Vorab muss geklärt werden, ob die Weiterbildungsmaßnahme im Betrieb oder in einer externen Einrichtung stattfinden soll. Beide Lernorte haben Vor- und Nachteile. Die Wahl des Weiterbildungsortes, sowie die Dauer der Bildungsmaßnahme können jedoch vom Thema abhängig gemacht werden. Beispielsweise ermöglichen mehrtägige Weiterbildungsveranstaltungen den TeilnehmerInnen einen intensiveren Erfahrungsaustausch. Generell stellt der zeitliche Aspekt einen wichtigen Punkt bei der Planung der Weiterbildungsmaßnahme dar, somit muss genügend Zeit eingeplant werden für:

- die Vermittlung der Inhalte
- die Übung des Gelernten
- die Verarbeitung der Inhalte

Weiterbildungsmaßnahmen können während der Arbeitszeit oder in der Freizeit stattfinden. Findet Weiterbildung in der Freizeit statt, müssen sich die Veranstaltungszeiten an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren³⁷.

Wenn in der Planung der Weiterbildungsmaßnahme die Ziele und der Inhalt in Bezug auf die Zielgruppe nicht realisierbar sind, ist die/der TrainerIn in der Lage dies mit dem Betrieb abzuklären. Gegebenenfalls können Verbesserungsvorschläge eingearbeitet oder Alternativen zu den Vorschlägen des Betriebes neu entwickeln werden.

TrainerIn kann eine Bedarfsanalyse/Zielgruppenanalyse durchführen, das heißt sie/er ...

Falls das Unternehmen keine Bedarfs- bzw. Qualifikationsanalyse durchgeführt hat,...

Der Weiterbildungsbedarf in Unternehmen wird ermittelt, um die MitarbeiterInnen zeitgerecht mit Qualifikationen zu versorgen, die für gegenwärtige und zukünftige Anforderungen erforderlich sind. Die Art und der Umfang des Weiterbildungsbedarfs ergeben sich aus folgenden Punkten³⁸:

... die Rahmenbedingungen wie Zeit und Ort – unter Berücksichtigung von Thema und Zielgruppe – abzustimmen

... hat die Professionalität den Betrieb über mögliche sowie nicht mögliche Themen aufzuklären



³⁶ vgl. ebd. S. 123 und 127

³⁷ vgl. Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main, S. 137-148

³⁸ vgl. Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien, 2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 114

- unternehmerische Ziele
- Bedürfnisse und Pläne der MitarbeiterInnen
- gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die Bedarfsermittlung ist von der MitarbeiterInnenstruktur abhängig und variiert von Unternehmen zu Unternehmen³⁹. Generell dient die Bedarfsermittlung der Beurteilung von Soll- und Ist-Verhalten (Soll- und Ist-Leistungen). Dazu werden Daten erfasst, gemessen und verglichen. Die somit festgestellten Abweichungen zwischen Soll und Ist und deren Ursachen dienen der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs und der Einleitung entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen⁴⁰. Ziel der Bedarfsermittlung ist die Gewinnung von Daten zur Planung und Entwicklung von Curricula, von gesellschaftlichen, institutionellen und zielgruppenorientierten Angeboten, sowie von Lernzielen und Inhalten. Die Bedarfsermittlung dient primär der Entwicklung von innovativen und längerfristigen Weiterbildungskonzepten⁴¹.



TrainerIn kann eine Zielgruppenanalyse durchführen, das heißt sie/er ...

... kann im Zuge der Bedarfsermittlung die Zielgruppe definieren und auswählen

Ein Teil der Bedarfsermittlung in der betrieblichen Weiterbildung stellt die Zielgruppen- bzw. AdressatInnenanalyse dar. Bei der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen stehen in erster Linie die Lernenden im Mittelpunkt. Der AdressatInnenkreis bestimmt die Art und den Umfang betrieblicher Weiterbildung. Eine systematische AdressatInnenanalyse führt zur Feststellung von Art, Umfang, Tempo und Organisation von Weiterbildung⁴². Im Zuge der Bedarfsermittlung wird die Zielgruppe anhand der mitarbeiterInnenspezifischen Daten erhoben. Dazu werden folgende Daten gezählt⁴³:

- Bildungsniveau
- Motivation
- Alter
- Berufserfahrung
- Weiterbildungsbiografie
- Arbeitsverhältnis

39 vgl. Merk, Richard (1993): Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung. Eine vermittlungswissenschaftliche Perspektive. Neuwied, Kriftel, S. 143

40 vgl. Bernecker, Michael (2001): Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternfels, S. 48

41 vgl. Gerhard, Rolf (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung – Perspektive oder Sackgasse für die Programmplanung? S. 148. In: Fischer, Andreas (Hg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag. Bielefeld, S. 143-156

42 vgl. Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien, 2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 187

43 vgl. Bernecker, Michael (2001): Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternfels, S. 49

Für den Erfolg der Weiterbildungsveranstaltung ist besonders die Auswahl der richtigen Zielgruppe bzw. Lerngruppe maßgebend, da die Gruppenzusammensetzung über die Qualität der möglichen Lernanstrengung entscheidet⁴⁴. Die Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf Alter und Geschlecht kann homogen oder heterogen sein. Dabei erweisen sich heterogene Gruppen als lernanregender, da Erfahrungen und Perspektiven von unterschiedlichen Teilnehmenden in den Lernprozess einfließen. Es muss aber beachtet werden, dass es auch Situationen gibt, in denen homogene Gruppen sinnvoller sind⁴⁵. Es kann davon ausgegangen werden, dass heterogene Gruppen, die sich aus jungen und älteren Personen und/oder aus männlichen und weiblichen zusammensetzen, zu bevorzugen sind, da in solchen Gruppen ein verbesserter Erfahrungs- und Wissensaustausch möglich ist.

Trainerin berücksichtigt Lehr-/Lernziele, das heißt sie/er ...

Die Konkretisierung der Bildungsziele ergibt sich aus den Leitziele der unternehmensbezogenen Weiterbildung. Die Verantwortlichen des Bildungswesens und die Führungskräfte des Unternehmens treffen somit bereits wichtige Entscheidungen im Hinblick auf die Grundsätze und Prinzipien der Bildungsaktivitäten im Unternehmen. Die MitarbeiterInnen werden aufgrund der getroffenen Bildungsziele über die Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Weiterbildung informiert⁴⁶. Im Sinn einer Professionalisierung der TrainerInnen ist es wichtig, die vom Betrieb vorgeschlagenen Maßnahmen auf ihre Durchführbarkeit mit den vorgeschlagenen Rahmenbedingungen zu prüfen.

Eindeutige Zielvereinbarungen sind wichtig für die Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen und für die Erreichung von befriedigenden Ergebnissen in den Weiterbildungsmaßnahmen. Lernzielpläne tragen zur effektiven und steuerbaren Weiterbildung bei und ermöglichen gleichzeitig eine objektive Überprüfung der Lernleistung⁴⁷. Die Beschreibung der Lernziele ist abhängig von den AdressatInnen und von den Anforderungen der Maßnahme⁴⁸. Erfahrung und Vorwissen sozialer wie beruflicher Art, über welches erwach-



... bespricht die generellen Weiterbildungsziele mit der/dem AuftraggeberIn

... kann Lehr-/Lernziele setzen

44 vgl. Merk, Richard (1998): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied, Krefeld, 2. überarbeitete Auflage, S. 187

45 vgl. Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main, S. 110

46 vgl. Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien, 2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 156

47 vgl. ebd. S. 160

48 vgl. Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 105

sene Lernende verfügen, müssen in die Lernzielbestimmung einfließen, d.h. Lernziele müssen sich praxisrelevanten Problemen widmen. Weiters müssen Motive der lernenden Erwachsenen im Bildungsgang berücksichtigt und darauf eingegangen werden⁴⁹. Mittels Lernzielen wird also festgelegt, welches Verhalten die/der Teilnehmende nach der Weiterbildungsmaßnahme erreicht haben soll. Schließlich müssen diese Lernziele nachvollziehbar sein⁵⁰.

... kann anhand der Ziele den Umfang und die Tiefe des Inhalts festlegen

Die Informationsfülle, die gerade durch die Wissensexplosion auf allen Gebieten entstanden ist, ist das Hauptproblem jeder Weiterbildungsmaßnahme. Nicht nur das Verarbeiten neuen Wissens, sondern vor allem Um- und Neulernen werden zunehmend wichtiger. Mut zur (professionellen) Lücke wird zu einer bedeutenden Fähigkeit von TrainerInnen. Zwei Kriterien dienen dabei der Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Inhalten⁵¹:

Praxisbezug	Theoriebezug
<p>➤ Der eindeutige Praxisbezug, der auf die direkte Verwendbarkeit des Gelernten ausgerichtet ist.</p>	<p>➤ Der Theoriebezug, der auf die Transferwirkung abzielt. Das Gelernte soll lange und in verschiedenen Verwendungssituationen genutzt werden können. Zur Herstellung des Theoriebezuges kann mit Hilfe von didaktischen Strategien, Anker-elementen, Schlüssel- und Strukturelementen lernwirksam beigetragen werden.</p>

PLANUNG DER MASSNAHME



TrainerIn besitzt inhaltliche Kompetenz, das heißt sie/er ...

WeiterbildnerInnen haben in der Bildungsmaßnahme einerseits die Aufgabe Wissen zu vermitteln, also zu qualifizieren, andererseits sollen sie als ModeratorIn den mehr oder weniger selbstgesteuerten Qualifizierungspro-

49 vgl. Axhausen, Silke/Christ, Max/Röhrig, Rolf/Zemlin Petra (2002): Ältere Arbeitnehmer – eine Herausforderung für die berufliche Weiterbildung. Wissenschaftliche Grundlagen und Ziele. Bielefeld, S. 36. http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D580500_Materialien_112.pdf, 5.1.2006

50 vgl. Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München, Wien, 2. vollständig überarbeitete Auflage, S. 161

51 vgl. Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 112f

zess der Teilnehmenden begleiten. Neben dieser Vermittlungs- und Beratungskompetenz ist aber auch Fachkompetenz erforderlich. Vor allem jene Fachkompetenzen, die auch berufsübergreifend sind und informationstechnische Anwendungen und arbeitsorganisatorische Aspekte einschließen⁵². Die fachliche Kompetenz bedingt einerseits eine fachwissenschaftliche Sicherheit bezüglich der Fachinhalte und andererseits Wissen über deren anwendungsbezogene Vermittlung. Das heißt die Lehrkraft besitzt Kenntnisse über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden im Fachbereich und berufspraktische Sicherheit. Diese spiegelt sich im Bewusstsein über die Bedeutung der Fachinhalte für das berufliche Handeln des Lernenden wider⁵³.

In Zeiten des raschen Wandels kann nicht davon gesprochen werden, Handlungskompetenz einmal erworben zu haben, die nun zur Verfügung steht, sondern es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung. „Personal Mastery“ als Disziplin, welche besagt, dass der Kernpunkt der Professionalität aus ständiger Selbstentwicklung und aus der Bereitschaft zur Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz besteht⁵⁴.

Die Auswahl der Inhalte, die für das Lehren und Lernen benötigt werden, bezeichnet man als didaktische Reduktion. Diese umfasst verschiedene Strategien:

- Elementarisierung (z.B. Vereinfachung von Strukturen oder Begriffen)
- Verwendungsrelevanz/-situation
- Verwendung von Schlüsselbegriffen
- exemplarische Auswahl von Beispielen

Der Vorgang der Ordnung der ausgewählten Sachverhalte wird als didaktische Rekonstruktion bezeichnet. Mit ihrer Hilfe werden die Inhalte in eine lehr- und lerngerechte Form gebracht. Dabei müssen die Inhalte teilnehmerInnengerecht aufgearbeitet und angereichert werden⁵⁵.

... hat umfassende theoretische und praktische Kenntnisse im eigenen Fach-/Themenbereich

... setzt sich mit aktuellen Erkenntnissen im Fachbereich auseinander

... kann der Zielgruppe (Anschlusslernen), den Rahmenbedingungen (Zeit und Ort) und den Zielvorgaben (Lehr-/Lernziele) entsprechend, Inhalte auswählen und strukturieren

52 vgl. Petersen, Thieß (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main, S. 129

53 vgl. Riedl, Alfred (2004): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart, S. 20

54 vgl. Müller, Ulrich (2003): Weiterbildung der Weiterbildungler. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg, S. 135

55 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 210ff



Der/die TrainerIn besitzt Lehr-/Lernkompetenz, das heißt sie/er ...

Eine bedeutende Handlungsanleitung für Lehrende stellen die didaktischen Prinzipien dar. Zu den didaktischen Prinzipien werden Nachfolgende gezählt, wobei die Zielgruppenorientierung, die TeilnehmerInnenorientierung, das selbstgesteuerte Lernen, der Deutungsmusteransatz und der Humor eine vordergründige Bedeutung für die Bildungsarbeit mit Älteren darstellen⁵⁶:

- | | |
|--|-------------------------------|
| ➤ Zielgruppenorientierung | ➤ Zeitlichkeit |
| ➤ Selbstgesteuertes Lernen | ➤ TeilnehmerInnenorientierung |
| ➤ Lernzielorientierung | ➤ Deutungsmusteransatz |
| ➤ Sprache | ➤ Humor |
| ➤ Inhaltlichkeit | ➤ Perspektivverschränkung |
| ➤ Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung | ➤ Metakognition |
| ➤ Handlungsrelevanz | ➤ Emotionalität |
| | ➤ Ästhetisierung |

... kennt verschiedene Methoden und kann diese der Zielgruppe und dem Thema entsprechend auswählen

Da Ältere nicht schlechter sondern anders lernen, benötigen sie Lernmethoden, die einen Bezug zu ihnen herstellen, damit ist Situiertheit und Anwendungsbezug gemeint⁵⁷. Denn erst wenn Ziele, Inhalte und TeilnehmerInnenvoraussetzungen feststehen, können Methoden sinnvoll ausgewählt werden. Die Struktur der Inhalte bestimmt somit das Wesen der zu wählenden Methode. Demzufolge lassen sich Methoden folgend einteilen⁵⁸:

- | | |
|---|--|
| ➤ Lehr- und Lernverfahren (Darbietung z.B. Vortrag, Erklären, Lehrgespräch, selbständiges Lernen) | ➤ Lehr- und Lernschritte (Vorgehen z.B. Erklärung, Wiederholung, Transfer) |
| ➤ Sozialformen (Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeit z.B. Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) | |

56 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 91 und 166

57 vgl. Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? S. 11. In: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.8.2002, Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 9.8.2005

58 vgl. Schneider, Käthe (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage, Bad Heilbrunn/Obb., S. 145f

Dabei ist jedoch immer zu berücksichtigen, dass die älteren Lernenden verschiedene Lernerfahrungen mitbringen, die konstitutiv für die Lernsituation sind. Demnach müssen die TrainerInnen ein dementsprechend breit gefächertes methodisches Repertoire an Lehr- und Sozialformen mitbringen, um situationsangemessen reagieren zu können. Für das Lernen Älterer sind besonders teilnehmerInnenorientierte Methoden wie beispielsweise Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit bedeutsam⁵⁹. Aber auch partizipative Lernformen kommen dem Bedürfnis nach Selbstständigkeit entgegen. Zu diesen Lernformen zählen die Leittextmethode, das Rollenspiel oder Teamwork⁶⁰.

Die Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung der letzten zwei Jahrzehnte brachten die Erkenntnis, dass kalendarisches Alter kein Hemmnis für das Lernen ist. Die Unterschiede innerhalb von Altersgruppen sind oft größer als jene zwischen den Generationen⁶¹. Der Einfluss des Alters auf Lernleistungen wurde relativiert, soziokulturelle und lebensgeschichtliche Faktoren gewannen an Bedeutung. Individuelle Unterschiede nehmen mit dem Alter zu. Alter und Lernleistung hängen nicht kausal zusammen, jedoch beeinflussen Krankheiten, die im Alter häufiger auftreten gelegentlich die Lernleistung. Der Funktionsabbau wird hingegen durch eine Optimierung anderer Funktionen kompensiert. So zeigt sich, dass die sich verringernde Gedächtniskapazität durch Lernsorgfalt und Motivation ausgeglichen wird (Kompensationsthese). Die Lernleistung Erwachsener wird maßgeblich von der Motivation beeinflusst, nachhaltige Lernprozesse ergeben sich aus Interesse. Lernwiderstände entstehen, wenn die Notwendigkeit und der Sinn des zu Lernenden in Frage gestellt werden. Lernbarrieren können durchaus berechtigt und begründet auftreten, sie dienen dann der Psychohygiene. Auch Selbstvertrauen und Anspruchsniveau haben Auswirkungen auf die Lernfähigkeit, dabei ist zu beachten, dass das Selbstbild von gesellschaftlichen Erwartungen und Rollenzuschreibungen beeinflusst wird. Besonders Erwachsene haben häufig unzureichend Lerntechniken. Beispiele dafür wären die Fähigkeit Inhalte zu gliedern, Texte zu interpretieren, etc. Diese Kenntnisse sollten in allen Seminaren vermittelt werden⁶². Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein Lernen lernen zu Beginn von Maßnahmen ein wichtiger Aspekt ist, da oftmals eine Lernentwöhnung bei den Teilnehmenden vorzufinden ist.

... setzt sich mit neuen Lehr-/Lerntheorien und Erkenntnissen der Lehr-/Lernforschung auseinander

59 vgl. ebol., S. 148

60 vgl. Axhausen, Silke/Christ, Max/Röhrig, Rolf/Zemlin Petra (2002): Ältere Arbeitnehmer – eine Herausforderung für die berufliche Weiterbildung. Wissenschaftliche Grundlagen und Ziele. Bielefeld, S. 41f. http://www.good-practice.de/mido/images/upload/D580500_Materialien_112.pdf, 5.1.2006

61 vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 195

62 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 30f

... besitzt Kenntnisse über Motivation und Lernbarrieren

Motive sind individuell sehr unterschiedlich, sie werden besonders in der frühen Kindheit geprägt. Situationsfaktoren können zur Anregung von Motiven beitragen⁶³. Die Anzahl der Motive, aus denen sich die Lernmotivation zusammensetzt, nimmt im Alter zu. Menschen sind autopoetische Systeme, sie können sich nur selbst motivieren. Möglich ist nur eine Er- oder Entmutigung von außen⁶⁴. Die Motivation gilt als zentrale Ressource der beruflichen Weiterbildung⁶⁵. Sie ist unter anderem abhängig „von den Lernbedingungen, vom Zeitdruck, von den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer, von der Akzeptanz (= der inneren Anerkennung) des Lernangebots und vor allem vom eigenen Selbstwertgefühl“.⁶⁶ In Bezug auf ältere Erwachsene sind drei Faktoren für die Motivation ausschlaggebend⁶⁷:

- In welchem Umfang gab es früher Interesse an Bildung?
- Bestehen Angebote die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen ansprechen?
- Welche Anregungen gibt die gegenwärtige Lebenssituation?

In Bezug auf die Lernbarrieren lässt sich festhalten, dass Weiterbildungsveranstaltungen für viele Erwachsene ungewohnte Situationen sind. Ängste, Lernbarrieren und -hemmungen treten hervor, da die Teilnehmenden nicht wissen, was sie erwartet. Angst und Stress entstehen aus folgenden Gründen⁶⁸:

- Furcht vor der unbekannt Lernsituation
- Furcht vor dem Lernstoff
- Furcht vor anderen unbekannt Teilnehmenden
- Furcht vor dem Lernziel

Die Begriffe selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen werden oft synonym verwendet, jedoch bezieht sich Selbstorganisation „auf die aktive,

63 vgl. Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001): Lernen wollen, können, müssen? Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. S. 39. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, S. 38-46 <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 9.8.2005

64 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 192f

65 vgl. Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen. Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 61

66 ebd.

67 vgl. Kruse, Andreas (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. S. 586. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 581-587

68 vgl. Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien, S. 172

eigenständige Strukturierung und Ordnung beim Lernen. Als selbstgesteuert sollte Lernen nur dann bezeichnet werden, wenn die Lernenden über Aufgaben, Methoden und Zeitaufwand zumindest mitentscheiden können.⁶⁹ Beim selbstgesteuerten Lernen berät und begleitet die/der Lehrende nicht nur, sondern sie/er organisiert den gesamten Lernrahmen, der sich folgend einteilen lässt:

- | | |
|---------------------------|---|
| ➤ Bestimmung des Settings | ➤ Auswahl und Entwicklung von Lernmaterialien |
| ➤ Festlegung des Supports | |

... besitzt Wissen über selbstorganisiertes-/ selbstgesteuertes Lernen und kann dieses entsprechend organisieren

Die Hauptaufgabe der/des Lehrenden besteht in der Vermittlung zwischen Inhalten, Medien, anderen Personen und der/dem Lernenden. Dafür bedarf es einer genauen didaktischen und methodischen Planung, welche die Herstellung von lernfördernden Rahmenbedingungen zum Ziel hat, die der Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen dienen⁷⁰. Die Lernenden erhalten durch das Lernarrangement des selbstgesteuerten Lernens vermehrt Verantwortung für ihren Lernerfolg und müssen mehr Initiative zeigen. Dies kann auch mit Unsicherheit verbunden sein und daher als Lernbarriere wirken. Selbstgesteuertes Lernen benötigt deshalb eine Vorbereitung für Lernende, aber auch Lehrende⁷¹.

Zu den Vorteilen zählen einerseits die Verbesserung der pädagogischen Qualität aufgrund einer steigenden Zufriedenheit von Lehrenden und Lernenden. Andererseits wird eine individuelle Förderung der Teilnehmenden leichter möglich⁷².

Der/die TrainerIn hat Medienkompetenz, das heißt sie/er ...

Medien müssen richtig und auch situationsbezogen eingesetzt werden. Medien erfüllen in der Aus- und Weiterbildung mehrere Funktionen, wobei deren Hauptaufgaben Information und Präsentation sind. Sie dienen auch als Sammel- und Ordnungsflächen für Ideen, Meinungen, Vorschläge etc. innerhalb von Besprechungen. Neben der Visualisierung und Strukturierung von



... kennt verschiedene Medien sowie deren Vor- und Nachteile

69 Deitering, Franz G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. S. 157. In: Greif, Siegfried/Kurtz Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, S. 155-160

70 vgl. Dietrich, Stephan (2002): Die Rolle der Institutionen beim selbstgesteuerten Lernen. S. 125f. In: Bayer Mechthild (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, S. 121-136

71 vgl. Gnahs, Dieter (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. S. 99f. In: Bayer Mechthild (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, S. 99-108

72 vgl. Dietrich, Stephan (2002): Die Rolle der Institutionen beim selbstgesteuerten Lernen. S. 121. In: Bayer Mechthild (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, S. 121-136

Lernprozessen dienen sie auch dem Festhalten von Lern- und Arbeitsergebnissen⁷³.

... kann Medien entsprechend der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen und dem Thema auswählen und anwenden

Die Qualität von Medien ist abhängig von ihrer Stringenz, das heißt die Anregungen, Leitfragen und Hinweise sind so strukturiert, dass sie die Lernenden in einfachen Schritten durch den Lernprozess führen. In diesem Zusammenhang ist weiters wichtig, dass die Medien flexibel und angemessen aufbereitet werden. Mit Flexibilität ist die Berücksichtigung unterschiedlicher Lösungs- und Lernwege gemeint. Die Materialien sollen keinen Rezeptcharakter besitzen. Angemessen bedeutet, dass die Inhalte auf die Zielgruppe abgestimmt sind. Das bedeutet die Abstimmung der Inhalte und die sprachliche Gestaltung sind auf die Kenntnisse der Zielgruppe ausgerichtet. Materialien sollen den Lernenden vielfältige Lern- und Lösungswege ermöglichen, dabei aber nicht vom Thema abschweifen oder auf Umwege führen. Wichtig ist auch die Aktualität und Authentizität der Medien⁷⁴. Dabei ist besonders auf die Bedeutung des richtigen Einsatzes und der guten Aufbereitung des Inhalts der Medien hinzuweisen.

... kennt verschiedene Medien sowie deren Vor- und Nachteile

Zu den neuen Formen des Lernens zählt auch das E-Learning. Unter diesem Oberbegriff werden vielfältige Systeme des computerunterstützten Lernens summiert. Die Bandbreite reicht dabei vom Computerunterstützten Unterricht (CUU), wo mit Hilfe des Computers gelernt wird, bis hin zum Tele-/Distance-Learning, wo Lernende und Lehrende ortsunabhängig beispielsweise über Internet, E-Mail, Audio- und Videokonferenzen miteinander kommunizieren. Eine weitere Form des E-Learning ist das Blended Learning. Darunter wird die Mischung von E-Learning mit konventionellen Präsenzphasen verstanden. Mit dem Blended Learning wird versucht verschiedene konventionelle und virtuelle Lernumwelten und Ansätze der Wissensvermittlung miteinander zu verbinden. Genauso werden Online- und Offline-Selbststudium oder Real-Life-Lernen und virtuelles Gruppenlernen verbunden. Dabei fördert der Methodenmix und der Methodenwechsel folgende Aspekte⁷⁵:

- Lernaufmerksamkeit
- Motivation
- Lernerfolg

⁷³ vgl. Langer-Geißler, Traute/Lipp, Ulrich (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen. Weinheim, Basel, 2. neu ausgestattete Auflage, S. 73

⁷⁴ vgl. Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn, S. 218

⁷⁵ vgl. Siedschlag, Alexander (2005): E-Learning als Komponente des Blended Learning. IFIR (Innsbruck Forum on International Relations) Tutorial. S. 2. http://www.ifir.at/pdf/Tutorial/IFIRTutorial_Siedschlag_E-Learning.pdf, 20.2.2006

Die Vorteile des E-Learning liegen vor allem in den günstigeren Kosten, beispielsweise aufgrund von Reisekosteneinsparungen und Zeitersparnis. Auch eine Verbesserung des Lernerfolges durch die individuelle Anpassung des Lernprogramms, die Möglichkeit des individuellen Lerntempos und die ständige Kontrolle des Lernerfolgs sprechen für den Einsatz von E-Learning⁷⁶. Jedoch ist bei den neuen Medien darauf zu achten, dass Ältere kaum bis keine Anknüpfungspunkte aufweisen und aus der Neuheit des Themas sich auch eine Ungeübtheit und damit verbundene Ängste und Unsicherheiten ergeben⁷⁷.

Gerade bei den neuen Medien müssen Lernformen und Lernmethoden für ältere Lernende stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet werden, dies gilt besonders für lernentwöhnte Teilnehmende. Vor allem im EDV Bereich sollte bei der Vermittlung darauf geachtet werden, Themen vom Konkreten zum Abstrakten zu behandeln und ausgehend von praktischen Problemen theoretische Einsichten abzuleiten. Weiters muss beim Grundwissen der Älteren angesetzt und die Ängste im Umgang mit neuen Produktionsverfahren abgebaut werden⁷⁸. Im Hinblick auf den Genderaspekt müssen Unterschiede in Bezug auf die Nutzung von und Einstellung zu den Neuen Medien beachtet werden. Diese Unterschiede ergeben sich u.a. aufgrund von vorherrschenden Rollenmodellen. Diese tragen zu Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem Computer bei. In diesem Zusammenhang sind auch sozialisationsbedingte Faktoren zu nennen⁷⁹:

... kann neue Medien entsprechend der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen und dem Thema auswählen und anwenden

- | | |
|---------------------------|------------------|
| ➤ Geschlechterstereotypen | ➤ Technikhabitus |
| ➤ Bildung | ➤ Beruf |

Printmaterial erfährt durch die Lernenden generell eine hohe Akzeptanz, es motiviert außerdem zu aktiven Aneignungstechniken, wie beispielsweise

76 vgl. MMB (Institut für Medien- und Kompetenzforschung) (2004): Expertise. Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland. Im Auftrag des Projektträgers Neue Medien in der Bildung + Fachinformation, Essen. S. 11. http://www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf, 15.2.2006

77 vgl. Stöckl, Markus/Spévacek, Gert/Straka, Gerald A. (2001): Altersgerechte Didaktik. S. 111. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 89-121 und vgl. Gravalas, Brigitte (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bielefeld, S. 151

78 vgl. Bangali, Lucy/Fuchs, Gerhard/Hildenbrand, Markus (2006): Innovative Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Fachkräfte in Baden-Württemberg. Abschlussbericht des Projektes „Qualifikationsbedarf in Industrie und Handwerk der Metall- und Elektrobranche“. S. 59f. http://www.fortbildung-bw.de/wb/02_aeltere_an/downloads/Abschlussbericht.pdf?timme=&lvl=609, 7.2.2006

79 vgl. Thoma, Susanne (2004): Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen. Berlin, S. 57

... kennt Vor- und Nachteile von verschiedenen Lern- und Arbeitsmaterialien

Markierungen, Notizen und Skizzen. Durch die Möglichkeit des individuellen Lerntempos wird die Verarbeitungstiefe unterstützt. Die schriftliche und bildliche Darstellung regt weiters zum Durchdringen des Stoffes an. Dabei lassen sich schriftliche Materialien individuell und kreativ herstellen. Eine schnelle Aktualisierung ist möglich und auch der Aufwand der Herstellung ist kostengünstig⁸⁰. Bei Datenträgern (z.B. CD- Roms oder DVDs) sind die Lernmaterialien zwar räumlich und zeitlich flexibel gestaltet, jedoch sind sie schwierig zu aktualisieren. Inhalte, die rein vom Intranet/Internet mit Hilfe von Web-Browsern herunter geladen oder dargestellt werden, sind zwar einfach zu aktualisieren, jedoch benötigen die Lernenden dazu schon gute IKT-Kenntnisse⁸¹.

... besitzt Kenntnisse über alters- und gendergerechte Unterlagen

Allgemein lässt sich festhalten, dass Lehr- und Lernmaterialien sehr wichtig sind, da sie zum Nachschlagen und Auffrischen des Gelernten genutzt werden. Auch in der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Lernunterlagen gerade das Nachholen von Versäumten ermöglichen⁸². Folgende Aspekte sind zu beachten:

- | | |
|--|---|
| ➤ kurze und bündige Lernmaterialien | ➤ Unterstützung des Texts durch Bilder und Grafiken |
| ➤ verständlich formulierte, klar gegliederte Texte | ➤ freie Flächen für Notizen |
| ➤ passende Schriftgröße | ➤ Anwendbarkeit und Brauchbarkeit des Inhalts |

In Bezug auf den Genderaspekt muss festgehalten werden, dass die Sprache das Denken mitbestimmt, „sie prägt und vermittelt kulturelle Identität und Weltbilder“⁸³. Um die Diskriminierung von Frauen zu verhindern sollten Texte gendergerecht formuliert sein, das bedeutet die weibliche und männliche Form sollte verwendet werden. Besonders dann, wenn es um untypische Berufe oder Positionen von Frauen geht wie beispielsweise Webadministratoren⁸⁴. Es ist darauf zu achten, dass auch scheinbar neutrale Lerninhalte das Wissen und die Erfahrung von Männern widerspiegeln. Zur Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten für beide Geschlechter ist es notwendig das

80 vgl. Ballstaedt, Steffen-Peter (1994): Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim, Basel, 2. neu ausgestattete Auflage, S. 15

81 vgl. O.A. (2002): Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Lernen muss... S. 10. In: Computerfachwissen 12/2002. S. 9-12. <http://www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf>, 13.2.2006

82 vgl. Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien, S. 171

83 Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 43. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

84 vgl. ebd. S. 43

Rollenverhalten und das Geschlechterverhältnis, das vermittelt wird, zu hinterfragen⁸⁵.

Werden Fach- oder Lehrbücher zur Verfügung gestellt ist darauf zu achten, dass diese den hohen didaktischen Ansprüchen genügen. Inhalte und Theorien müssen verständlich erklärt werden und sollten durch Beispiele und Übungen vervollständigt werden. Ansonsten müssen sie durch zusätzliche Unterlagen ergänzt werden⁸⁶.

Im Gegensatz zur Alltagskommunikation gibt es bei Texten keine unmittelbare Möglichkeit Rückfragen zu stellen, deshalb muss die Textinformation und ihre Abfolge von vornherein ausreichend sein. Folgende Punkte sollten bei der Herstellung von Materialien in Bezug auf die Lernenden berücksichtigt werden:

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| ➤ Vorwissen | ➤ Interessen |
| ➤ kognitive Fähigkeiten | ➤ Ansichten |
| ➤ Zielsetzungen | ➤ Überzeugungen |

Beim Schreiben von Lehrtexten müssen Lehr- und Lernziele, Inhalte, subjektive Voraussetzungen beachtet werden und zwar auf einer Vielzahl von Ebenen und nach Maßgabe des didaktischen Grundlagenkonzeptes⁸⁷.

Die/der TrainerIn hat Transferkompetenz, das heißt sie/er ...

Unter Lerntransfer versteht man „die Übertragung von Lernergebnissen in die Anwendung“⁸⁸. Wird bei der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen der Transfer nicht berücksichtigt so können Transferprobleme entstehen. Als weitere Probleme für den Transfer lassen sich die mangelnde Bereitschaft der Teilnehmenden sich für Neues zu öffnen oder Sachzwänge am Arbeitsplatz, die eine Veränderung verhindern, anführen. Transferunterstützende Maßnahmen können bereits in der Planung getroffen werden, besonders der Verallgemeinerungsfaktor und die Realitätsdistanz sind zu berücksichtigen.

... kann aus vorhandenen Lern- und Arbeitsmaterialien entsprechend der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen und dem Thema auswählen, diese anwenden und gegebenenfalls anpassen

... kann Lern- und Arbeitsmaterialien ausgerichtet auf die Zielgruppe herstellen



... hat Kenntnisse über den Lerntransfer und kann diesen vorbereiten

85 vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 59

86 vgl. Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn, S. 219

87 vgl. Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz/Schnotz, Wolfgang/Tergan, Sigmar-Olaf (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore, S. 108

88 Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 148

Bildungseffekte können auch mittels geplanten Erfahrungsaustauschs transferwirksam gesteuert werden⁸⁹. Folgende Aspekte tragen zur Unterstützung des Lerntransfers bei⁹⁰:

- | | |
|--|--|
| ➤ Arbeitsaufträge verteilen | ➤ Bezug zur individuellen Zielsetzung herstellen |
| ➤ Erwartungen berücksichtigen | ➤ Selbstgesteuertes Lernen bzw. Partizipation am Lernprozess ermöglichen |
| ➤ situations- und praxisbezogene Lernaufgaben ausgeben | ➤ Ermöglichung der Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz |
| ➤ Lösungsorientiertes Arbeiten ermöglichen | ➤ Einbeziehung der unterschiedlichen sozialen Kontexte |
| ➤ durch Anknüpfen an persönliche und berufliche Erfahrungen motivieren | ➤ Transferaktivitäten berücksichtigen |

... knüpft an die Lebenswelt der Zielgruppe an und berücksichtigt somit ein Anschlusslernen

In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung sind die Inhalte verbunden mit der Lebenswelt der TeilnehmerInnen. Hier ist es notwendig Deutungen und Deutungsmuster der Lernenden in den Lernprozess einzubinden⁹¹. Denn Lernen ist ein rückbezüglicher Prozess und baut auf früheren Erfahrungen und Wissen auf. Erwachsene lernen nach erfolgreichen und erlernten Mustern. Im Erwachsenenalter erfolgt grundsätzlich Anschlusslernen. Aufgenommen wird nur was relevant, bedeutsam und integrierbar scheint⁹².

Das bedeutet, dass Erwachsene in hohem Maß von ihren Lebenserfahrungen und den damit verbundenen Denkweisen und Vorstellungen beeinflusst sind. Lernen ist unter diesen Umständen also eine Problematisierung dieser Denkweisen und Vorstellungen⁹³.

Eine Weiterentwicklung, Differenzierung oder Veränderung von vorhandenen Sichtweisen und somit ist ein Lernprozess nur möglich, wenn auf die vorhandenen Sichtweisen verstehend Bezug genommen wird⁹⁴.

89 vgl. Bronner, Rolf (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systemischer Erfolgssteuerung. München, Wien, S. 247ff

90 vgl. Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim, München, S. 78f

91 vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 154

92 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 22

93 vgl. Weinberg, Johannes (1985): Lernen Erwachsener. S. 37. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a., S. 32-43

94 vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 154

Bildungsprozesse benötigen Denkpausen, das heißt bei der Planung müssen strukturierende, beruhigende und Pausen zum Nachdenken berücksichtigt werden. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Lernzeit häufig nicht mit den Veranstaltungszeiten übereinstimmt, Lerneffekte treten oftmals erst später ein⁹⁵. Kommunikation ist ein wichtiger Faktor für die Lehr- und Lernsituation. Neben der Vermittlung von Inhalten ist es auch wichtig, die Absichten und Erwartungen der Lernenden kennen zu lernen⁹⁶. In Bezug auf die Geschlechter wird in Studien zum Kommunikationsverhalten deutlich, dass Männer mehr Aufmerksamkeit und Respekt erhalten als Frauen. Männer steuern den Diskussionsprozess wesentlich stärker, beanspruchen mehr Redezeit und bringen sich ausführlicher ein. Aufgrund dieser Tatsachen ist es wichtig, Frauen bei der Formulierung und Vertretung ihrer Position in Plenumsdiskussionen zu unterstützen⁹⁷.

... berücksichtigt bereits bei der Planung ausreichende Denkpausen und Diskussionsmöglichkeiten

Die/der TrainerIn besitzt Evaluationskompetenz, das heißt sie/er...

Mit Evaluation bringt man in erster Linie die Beurteilung von Curricula, Programmen, Konzepten, Unterricht und Lernorganisationsformen in Zusammenhang. Dabei ergeben sich die Ziele und Interessen aus der Definition von Evaluation. Die pädagogische Perspektive zielt auf die Qualität der Lehr- und Lernaktivitäten ab. Einerseits ist sie am systematischen und nachvollziehbaren Feedback der Teilnehmenden interessiert, wodurch Informationen über Lernarrangements bzw. Methodensettings und deren Wirkungen erhalten werden. Andererseits soll dadurch die Professionalität des Lehrenden verbessert werden. Die Evaluation ist Teil der pädagogischen Bildungsforschung, die Erkenntnisse über Ursache und Wirkung von Lernarrangements gewinnen möchte⁹⁸.



... kennt verschiedene Arten der Evaluation und kann diese entsprechend der Maßnahme auswählen

Für TrainerInnen in der Erwachsenenbildung sind vor allem Kurzformen von Kursevaluationen wichtig, die als Zwischenevaluation oder unmittelbar nach dem Abschluss einer Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt werden. Anzumerken ist, dass die Erhebung der Daten nicht vollkommen methodisch

95 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 162

96 vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 47

97 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 28f. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

98 vgl. Meisel, Klaus (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Hohengehren, S. 113ff

und die Bewertung eher leichtgewichtet, situationsbezogen und undokumentiert erfolgt. Eine qualitative Methode ist beispielsweise die Kartenabfrage zur Bewertung von Kurselementen. Rückmeldungen auf Kurselemente können sich hierbei auf DozentIn, Inhalt, Klima, etc. beziehen. Als quantitative Methode kann die summative Thermometer-Rückmeldung genannt werden, wodurch nach Kursende schnell und einfach erhoben werden kann, inwieweit die Ziele der Teilnehmenden erreicht worden sind. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass im Vorfeld Ziele definiert wurden. Als drittes Beispiel kann die Leistungsprüfung mittels Tests angeführt werden, die der Abfrage von Wissen und Können dient. Dabei ist zu bedenken, dass Fragen so zu formulieren sind, dass sie entscheidende Fähigkeiten erkennen lassen⁹⁹.

... kann Evaluationskonzepte entwickeln

Eine große Anzahl von Evaluationskonzepten beschäftigt sich mit der Planung und Steuerung von Weiterbildungsprogrammen und -systemen. Dabei wird das Ziel verfolgt die Lehr-Lernprozesse und deren Ergebnisse zu optimieren. Grundlegend ist hierbei vor allem das Programm genau zu beschreiben und die Evaluationsverfahren danach auszurichten¹⁰⁰. Um gezielt Datenmaterial zu sammeln, sollten generell folgende Arbeitsschritte eingehalten werden¹⁰¹:

- „die Evaluationsziele klar und konkret beschreiben,
- die Evaluationsgegenstände festlegen,
- die Evaluationsmethoden entwickeln (Abteilung von Indikatoren aus den Zielen, Festlegen der Instrumente)
- die Datenerhebung und -auswertung vornehmen,
- die Dokumentation anfertigen und Überlegungen zur Handlungsplanung anstellen.“

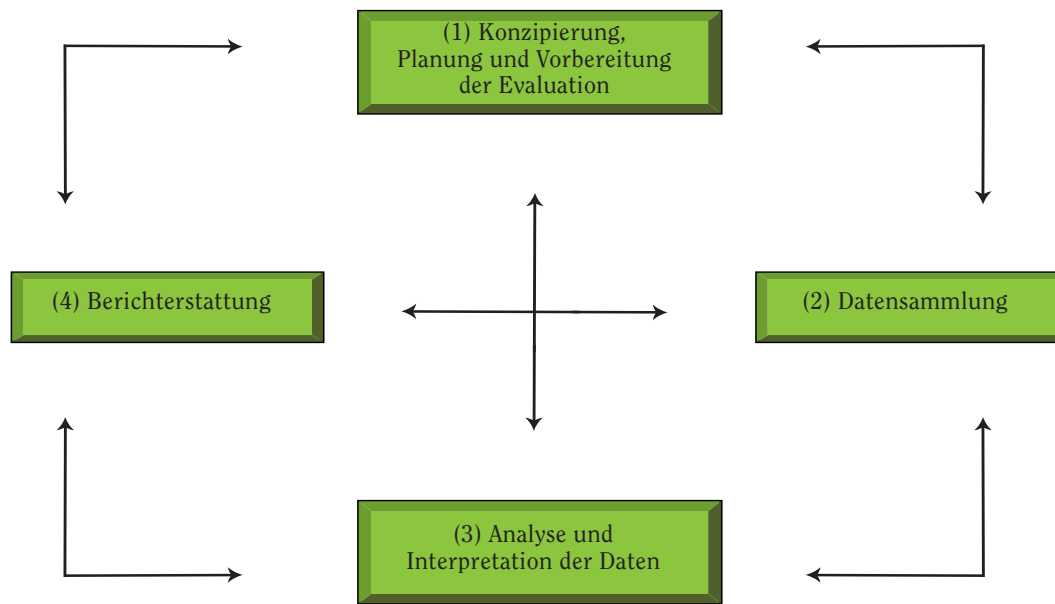
Die Evaluierung eines Kurses oder Programms zielt meist auf den Grad der Zielerreichung bzw. auf die Ressourcen (facts und figures) ab. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Prozess der Planung einer Evaluation¹⁰²:

99 vgl. Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Kriftel, S. 45ff

100 vgl. Wesseler, Matthias (1999): Evaluation in der Erwachsenenbildung. S. 742. In: Tippelt Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736-752

101 Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2004): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 118

102 vgl. Wesseler, Matthias (1999): Evaluation in der Erwachsenenbildung. S. 742f. In: Tippelt Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736-752

Abbildung 1: Vier Phasen einer Programmevaluation¹⁰³

¹⁰³ Quelle: Wessler, Matthias (1999): Evaluation in der Erwachsenenbildung. S. 744. In: Tippelt Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736-752

UMSETZUNG DER MASSNAHME



TrainerIn besitzt inhaltliche Kompetenz bei der Umsetzung der Planung, das heißt sie/er ...

... ist in der Lage Inhalte an die Teilnehmenden zu vermitteln und diese verständlich zu transportieren (Erschließungskompetenz)

Eine verständliche Sprache trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmenden partnerschaftlich angenommen fühlen. Die Inhalte werden als weniger schwierig erfahren und es fällt leichter Vorwissen und Vorerfahrungen einzubringen und dieses mit neuen Inhalten zu verknüpfen. Merkmale einer verständlichen Sprache sind:

- freies Sprechen
- Gliederung
- Einfachheit
- Prägnanz
- Anregung

Freies Sprechen zeichnet sich durch einen einfachen Satzbau, einfache Wortwahl und ein geringeres Sprechtempo aus. Dies erleichtert den Teilnehmenden die Aufnahme des Inhalts. Prägnanz bezeichnet hier die Fähigkeit etwas klar und deutlich auf den Punkt zu bringen. Anregung lässt sich unter anderem durch die Verwendung von Beispielen, die in Zusammenhang mit den Teilnehmenden stehen, die direkte Ansprache oder die Nutzung von bewusster Übertreibung oder überraschenden Wendungen erreichen¹⁰⁴.

... kann Inhalte klar und verständlich erklären und durch einen entsprechenden Medieneinsatz unterstützen

Die/der Vortragende muss in der Lage die Prinzipien der TeilnehmerInnenorientierung anzuwenden. Unter anderem wird darunter folgendes verstanden:

- die Berücksichtigung der thematischen Vorkenntnisse und Interessen der Teilnehmenden
- die Ausrichtung der Inhalte auf diese Anforderungen in der Lernsituation

Dabei muss sich die/der Vortragende mit den Teilnehmenden über ihre verschiedenen Aneignungsformen und Lernstrategien verständigen. Weiters müssen die Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden.¹⁰⁵ Generell lässt sich in Bezug auf Medien festhalten, dass ihr Einsatz positiv, hilfreich und unterstützend für das Lernen ist. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass sie korrekt eingesetzt werden und die Hilfsmittel gut aufbereitet sind. Notwendig ist dabei die Abstimmung auf das jeweilige Thema und den Inhalt, wobei die Hilfsmittel mit der Qualität der/des Vortragenden übereinstimmen müssen.

¹⁰⁴ vgl. Döring, Klaus W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim, 4. Auflage, S. 66ff

¹⁰⁵ vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 95f

Jede/r Lehrende ist auch Modell an dem sich die Teilnehmenden bewusst oder unbewusst orientieren. Zeigt die/der Vortragende Engagement und Interesse überträgt sich das auch auf die Teilnehmenden¹⁰⁶. Somit können nur Vortragende, die persönlich am Thema interessiert sind auch bei den Teilnehmenden Interesse wecken. Dabei ist aber darauf zu achten, dass die Arbeit am Thema nicht durch die Betroffenheit und das Eigeninteresse der/des Lehrenden blockiert wird.¹⁰⁷ Bevor bei den Teilnehmenden Neugier geweckt werden kann, muss die/der Lehrende sich selbst einen motivationalen Zugang zum Thema erschließen. Dabei ist es auch wichtig, die eigenen Bezüge zum Thema für die Lernenden offen zu legen¹⁰⁸.

... besitzt Begeisterungsfähigkeit für den eigenen Fachbereich („Neugier wecken“)

Unterricht vollzieht sich immer im Spannungsfeld systematischer Planung und situationsangemessener Improvisation. Jede Planung ist jedoch mit einem mehr oder minder großen Unsicherheitsfaktor verbunden¹⁰⁹. Die Lehrziele, die bei der Planung der Veranstaltung festgelegt wurden, stimmen meist mit den Lernzielen der Teilnehmenden nicht exakt überein. Eine vollkommene Übereinstimmung lässt sich selten erreichen, da die Ziele innerhalb der Lerngruppe erheblich differieren. Dennoch lassen sich durch Lernzieldiskussionen Annäherungen erreichen. Durch die Möglichkeit, individuelle Interessen zu äußern, lassen sich auch Lernerfolg und Zufriedenheit der Teilnehmenden steigern. Lernziele lassen sich jedoch nicht direkt erfragen, dies sollte mittels Gespräche über Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen passieren¹¹⁰.

... berücksichtigt Lehr-/Lernziele

TrainerIn besitzt Lehr-/Lernkompetenz, das heißt sie/er ...

Zu den wichtigsten Qualitäten von Lehrenden gehört die Fähigkeit Lernprozesse zu begleiten. Das heißt, sie müssen in der Lage sein die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden zu ermitteln, die Lernprozesse mittels Lernprotokoll, Lernjournal, Lernbericht, Lerndiagnose und Lernberatung zu unterstützen und zu begleiten, des Weiteren individualisierte Lernangebote mit differenzierten Lernhilfen zur Verfügung stellen und angemessene Selbstkontrollmöglichkeiten vermitteln können¹¹¹. Im Hinblick auf das selbstge-



... kann Lerntechniken/-methoden an die Teilnehmenden vermitteln

106 vgl. Döring, Klaus W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim, 4. Auflage, S. 76

107 vgl. Langmaack, Barbara: (1991) Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim, S. 63

108 vgl. Reiser, Helmut (1995): Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion. S. 135. In: Reiser, Helmut/Lotz, Walter (Hg.): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz, S. 125-146

109 vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 111

110 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 130

111 vgl. Gasser, Peter (1999): Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Aarau, S. 72

steuerte Lernen hat die/der Lehrende die Rolle eines/einer Beratenden, Helfenden und Organisierenden einzunehmen, die/der Lernprozesse anregt und die entsprechenden Hilfsmittel zur Verfügung stellt¹¹². Folgende Verhaltensweisen unterstützen das selbstgesteuerte Lernen¹¹³:

- | | |
|---|--|
| ➤ „verständnisvolles und akzeptierendes Verhalten | ➤ angstfreies, sanktionsfreies Klima |
| ➤ emotional echte Grundhaltung | ➤ modellhaftes Vorleben der Grundwerte des Selbstgesteuerten Lernens |
| ➤ Anregung von Initiative, Engagement und Partizipation | ➤ Förderung eigenverantwortlichen Handelns |
| ➤ methodisch-didaktische Aspekte zum Lerninhalt machen | ➤ kein „laissez-faire-Stil“, sondern situatives Führen |
| ➤ offene Kommunikation | ➤ Förderung der Kreativität“ |

... kennt fördernde Faktoren in der Lernsituation und kann diese unterstützen

Zu den fördernden Faktoren zählt die Lernmotivation, die durch sinnvolle, arbeitsplatzrelevante Inhalte unterstützt werden kann. Weiters lässt sich das Lernen durch eine gute Struktur des Inhalts verbessern. Dabei sollte an vorhandene Kenntnisse angeknüpft und die Komplexität des Inhalts im Laufe des Lernprozesses gesteigert werden. Besonders bei älteren Lernenden spielt der Zeitfaktor eine wesentliche Rolle, denn Lernen im Alter benötigt mehr Zeit. Besonders hilfreich ist eine Selbststeuerung des Lerntempos durch die Teilnehmenden. Da viele Teilnehmende lernungewohnt sind, sollten zu Beginn geeignete Lernstrategien und Lernhilfen behandelt werden. Besonders Lernmethoden wie aktives Lernen, entdeckendes Lernen oder experimentelles Lernen sind für das Lernen Älterer besser geeignet und unterstützen ihr Lernen¹¹⁴. Lernen wird vor allem durch folgende Faktoren gefördert¹¹⁵:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| ➤ Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der Teilnehmenden | ➤ Herstellung eines Praxisbezuges |
| ➤ Ermöglichung von Eigenaktivität und aktivem Lernen | ➤ Fragemöglichkeiten |
| ➤ Gespräche und Diskussionen | ➤ Reduktion der Geschwindigkeit |

¹¹² vgl. Deitering, Franz G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. S. 157. In: Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, S. 155-16

¹¹³ ebd. S. 157

¹¹⁴ vgl. Bruggmann, Michael (2000): Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource. Wiesbaden, S. 32f

¹¹⁵ vgl. Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien, S. 171

Oftmals tragen negative Schulerfahrungen dazu bei, dass Lernen in Verbindung mit Bloßstellungserfahrungen und Versagensängsten gebracht wird. Besonders bei Älteren nimmt die Unsicherheit aufgrund von Defizitzuschreibungen der Umwelt noch zu. Deshalb vermeiden Ältere oftmals den Leistungsvergleich in offenen Lerngruppen. Die geringere Selbsteinschätzung und Ergebniserwartung beeinflussen die Lernmotivation negativ. Durch den ausgeprägten Wunsch nach Selbständigkeit sind Lernende auch sehr sensibel gegenüber jeglicher Art der Bevormundung und Fremdsteuerung. Auch der Einsatz von moderner Multimedia-Technik führt zur Öffnung einer altersspezifischen Lücke. Neue Informations- und Kommunikationstechniken sind den älteren Erwachsenen oftmals nicht vertraut, sie fühlen sich überfordert und abgehängt¹¹⁶. Dabei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich Lernwiderstände dann ergeben, wenn die Notwendigkeit und der Sinn des zu Lernenden in Frage gestellt werden. Für Lernbarrieren gibt es somit durchaus eine psychohygienische Begründung und Berechtigung¹¹⁷. Vor allem ist zu berücksichtigen, dass für viele Erwachsene Lernsituationen ungewohnte Situationen sind. Ängste, Lernbarrieren und -hemmungen entstehen, da die Teilnehmenden nicht wissen, was sie erwartet. Angst und Stress entstehen aus Furcht vor der unbekanntem Lernsituation, den anderen unbekanntem Teilnehmenden sowie dem Lernstoff und dem Lernziel. Didaktisch sind daher folgende Faktoren zu beachten¹¹⁸:

- genügend Zeit einplanen, um ein gegenseitiges Kennen lernen zu ermöglichen
- an den Lernerfahrungen der Teilnehmenden anschließen
- zu Beginn Lernziel und Ablauf transparent machen
- Verbindungen zu Beruf und Lebenserfahrungen herstellen
- größere Sinnzusammenhänge aufzeigen

Im Hinblick auf die Motivation ist wichtig festzuhalten, dass Motivation die Grundlage aller menschlichen Handlungen ist, ganz besonders kommt die Motivation aber in Lernprozessen zum Tragen¹¹⁹. Menschen sind jedoch

... kennt hemmende Faktoren in der Lernsituation und kann diesen begegnen beziehungsweise sie überwinden

... kann Teilnehmende motivieren

116 vgl. Dohmen, Günther (2001): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. S. 48f. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, S. 47-56, <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 9.8.2005

117 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 31

118 vgl. Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien, S. 172f

119 vgl. Götz, Klaus/Häfner, Peter (1994): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim, 3. durchgesehene Auflage, S. 121

autopoetische Systeme, sie können sich also nur selbst motivieren. Möglich ist nur eine Er- oder Entmutigung von außen. Wer selbst als vortragende Person vom Thema begeistert ist, kann bei anderen Begeisterung hervorrufen. Dabei lässt sich festhalten, dass eine ganze Reihe von Motivationsfaktoren die Lernmotivation beeinflussen. Weitere Aspekte sind für die Motivation bedeutend¹²⁰:

- Kursleitung
- Inhalte und Methoden
- Lerngruppe und Lernsetting
- Persönlichkeitseigenschaften
- berufliches und soziales Umfeld

Die Motivation der Lernenden lässt sich durch das Sichtbarmachen von Lernfortschritten und Lernerfolgen unterstützen. Mittels sozialer Anerkennung und Verstärkung kann die Motivation ebenso gefördert werden, dazu trägt eine akzeptierende unterstützende Seminargruppe bei. Anschlussfähige, praxisrelevante und verwendungsorientierte Inhalte motivieren besonders, wenn bei ihrer Aufbereitung Übersichten, Schemata und Visualisierungen verwendet werden. Schließlich trägt auch das Erkennen von Zusammenhängen zur Motivation bei¹²¹.

... kann Methoden flexibel einsetzen und wenn notwendig einen Methodenwechsel vollziehen

Methodenwechsel bieten sich besonders in kritischen Phasen an, beispielsweise wenn es Konfrontationen in der Gruppe gibt, Ermüdungen auftreten, wenn die Teilnehmenden kognitiv überfordert sind oder ein/e Teilnehmende/r dominant auftritt¹²².

... kann auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden flexibel reagieren

Lernen ist ein rückbezüglicher Prozess und baut auf früheren Erfahrungen und Wissen auf. Im Erwachsenenalter erfolgt grundsätzlich Anschlusslernen. Aufgenommen wird nur was relevant, bedeutsam und integrierbar scheint¹²³. Somit ist es gerade bei Älteren besonders wichtig, die Unterrichtssituation auf die Qualifikationen und Erfahrungen der Teilnehmenden abzustimmen¹²⁴. Das heißt einerseits muss der Inhalt flexibel umgeplant und/oder angepasst werden. Dies beinhaltet auch:

¹²⁰ vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 192f

¹²¹ vgl. ebd. S. 195

¹²² vgl. ebd. S. 244

¹²³ vgl. ebd. S. 22

¹²⁴ vgl. Wenke, Jochen (2001): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. S. 76. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 63-82

- Vertiefung
- flexible Handhabung des zeitlichen Ablaufs
- (zusätzliche) Erklärungen
- Wiederholungen

Die/der TrainerIn hat Medienkompetenz, das heißt sie/er ...

Medien wirken unterstützend bei der Strukturierung von Lernprozessen und dienen der Visualisierung¹²⁵. Einige Punkte sollten unter anderem beim Einsatz der Medien beachtet werden:

- Medium muss gut sichtbar sein (Platzierung)
- Inhalte müssen gut lesbar sein, dabei ist auf die Schriftgröße zu achten
- Genügend Zeit zum Lesen und Aufnehmen der Inhalte muss eingeplant werden
- Visualisierung bedarf auch Führung

Eine belebende und abwechslungsreiche Gestaltung einer Präsentation kann durch den Einsatz von unterschiedlichen Medien erreicht werden. Jedoch ist darauf zu achten, dass nicht in zu kurzen Abständen das Medium gewechselt wird und nicht zu viele zum Einsatz kommen¹²⁶.

Im Hinblick auf den Einsatz von Medien kann davon ausgegangen werden, dass besonders der korrekte Einsatz und die gute Aufbereitung der Hilfsmittel von besonderer Bedeutung sind. Das heißt Medien müssen aufgrund des Themas ausgewählt werden, sie sollen dabei mit der Qualität des Vortrages übereinstimmen. Blinkende, glitzernde Folien können nicht über einen mangelhaft aufbereiteten Inhalt hinwegtäuschen. Die Medien sollen auch die/den Vortragenden nicht in den Hintergrund drängen.

Lern- und Arbeitsmaterialien müssen zum richtigen Zeitpunkt eingesetzt und für die Aufnahme und Bearbeitung der Inhalte muss genügend Zeit gelassen werden.



... kann Medien zur Unterstützung entsprechend der Zielgruppe nutzen und einsetzen

... nutzt entsprechend der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen und dem Thema verschiedene Medien und kann diese kompetent anwenden

... kann mit Lern- und Arbeitsmaterialien korrekt umgehen

125 vgl. Langer-Geißler, Traute/Lipp, Ulrich (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen. Weinheim, Basel, 2. neu ausgestattete Auflage, S. 73

126 vgl. Hartmann, Martin/Funk, Rüdiger/Nietmann, Horst (2000): Präsentieren – Präsentationen zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim u.a., 6. aktualisierte Auflage, S. 107ff



TrainerIn besitzt Transferkompetenz, das heißt sie/er ...

... kann den Transfer unterstützen

Eine umfassende Sicherung der Lernresultate erfolgt idealer Weise während des gesamten Lernprozesses¹²⁷. Dies unterstützt das Behalten von Informationen. Die Inhalte werden umso besser behalten, je¹²⁸:

- mehr sie auf die Lernenden ausgerichtet sind und je deutlicher ihre Bedeutsamkeit hervorgehoben wird.
- mehr von den Erfahrungen der Lernenden ausgegangen wird.
- mehr der Inhalt entwickelt und nicht einfach festgestellt wird. Obwohl die Lernenden die Inhalte in diesem Fall nicht selbst erarbeiten, sind sie doch an der Entwicklung beteiligt.
- deutlicher Inhalte sachlich und dramaturgisch gegliedert werden, Übersichtlichkeit hilft bei der Verarbeitung und beim Behalten.
- eindeutiger das Lern- und Problemziel zu Beginn kenntlich gemacht und die Aufmerksamkeit darauf ausgerichtet wird.

... lässt Zeit zum Verarbeiten und zum Vertiefen der Inhalte

Im Erwachsenenalter erfolgt eine Umstrukturierung der Lernfähigkeit, das Lerntempo nimmt ab, wird aber durch eine größere Leistungsfähigkeit ausgeglichen¹²⁹. In der Erwachsenenbildung findet sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden reflexives Lernen statt, das bedeutet die Individuen werden sich über ihre handlungsleitenden Prämissen bewusst und hinterfragen diese dann auch kritisch¹³⁰. Geht man von der Theorie des Konstruktivismus aus, wird Realität nicht so wahrgenommen wie sie ist. Vielmehr ist das Individuum nur BeobachterIn und nimmt dabei eine bestimmte Perspektive ein. Jedoch hat jede Perspektive blinde Flecken, wechseln wir diese, so entstehen neue Einseitigkeiten. Zwar lassen sich nicht mehrere Perspektiven gleichzeitig einnehmen, jedoch kann über deren Existenz bewusst gemacht werden¹³¹.

127 vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 121

128 vgl. Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 121

129 vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 195

130 vgl. Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 115

131 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 123

Bei älteren Lernenden lässt sich eher ein aufgaben- und fallbezogener Lernstil finden, das bedeutet nicht die Theorie steht im Vordergrund, sondern bestimmte Arbeitsaufgaben und deren Lösung. Dabei wird vom Speziellen zum Allgemeinen hin gelernt. Im höheren Alter wird nicht mehr auf Vorrat gelernt, im Mittelpunkt stehen nunmehr Nutzen und Ziel¹³². Zusätzlich lässt sich festhalten, dass mit zunehmendem Alter der Interessenbezug steigt, das heißt die Aufnahme uninteressanter Informationen wird verhindert. In Zusammenhang damit werden die angebotenen Inhalte auf ihre Nützlichkeit für den (beruflichen) Alltag überprüft¹³³. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass der Praxisbezug im Vordergrund steht. Besonders in Bezug auf die neuen Medien lässt sich sagen, dass die Bereitschaft neues zu lernen wesentlich davon abhängt, ob die Inhalte für den beruflichen Alltag nützlich und brauchbar sind.

... arbeitet
problem- und
anwendungs-
orientiert

Deutungsmuster sind Strukturen, die den individuellen Realitätswahrnehmungen und Problemlösungen zugrunde liegen. Darin sind grundlegende Strategien wie beispielsweise die Art zu denken enthalten¹³⁴. Da in der Weiterbildung Inhalte in vielen Bereichen eng mit der Lebenswelt der Teilnehmenden verbunden sind, ist es notwendig die Deutungsmuster in den Lernprozess einzubinden. Denn nur wenn auf die vorhandenen Sichtweisen Bezug genommen wird, lässt sich eine Weiterentwicklung, Differenzierung oder Transformation der eingelebten Deutungsmuster, also ein Lernprozess erreichen¹³⁵. Dabei ist aber zu beachten, dass Deutungen sowohl positiven wie auch negativen Einfluss auf das Lernen haben können. Sie sind auch nur schwer veränderbar, da sie ein Teil des Selbstbewusstseins sind¹³⁶. Daher ist bedeutend, dass Informationen von den Lernenden selektiv aufgenommen werden. Besonders jene Informationen werden in die Wissensbasis eingegliedert, die den bestehenden Einstellungen und Überzeugungen entsprechen¹³⁷.

... berücksichtigt
individuelle
Deutungsmuster

132 vgl. Wenke, Jochen (2001): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. S. 73. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, S. 63-82

133 vgl. Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied, Kriftel, S. 46

134 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 110

135 vgl. Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München, S. 154

136 vgl. Weinberg, Johannes (1985): Lernen Erwachsener. S. 37. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a., S. 32-43

137 vgl. Schuster, Martin (1991): Psychologie des Lernens. Einführung in das Thema. S. 26. In: Angermeier, Wilhelm F./Bednorz, Peter/Schuster, Martin (Hg.): Lernpsychologie. München, Basel, 2. erweiterte Auflage, S. 13-34



TrainerIn besitzt Evaluationskompetenz, das heißt sie/er ...

... kann das Evaluationskonzept umsetzen und die Ergebnisse verwerten

„Die Evaluation des Lernprozesses zielt auf Faktoren in vier Erfolgsebenen ab¹³⁸:

1. Lernzufriedenheit der Betroffenen
2. Lerneffekte: Quantität, Qualität (Eindringtiefe)
3. Lerntransfer (Übertragung des Gelernten an den Arbeitsplatz Ausmaß der Verwertung des Gelernten)
4. Objektive Betriebsergebnisse (Welche positiven Änderungen traten ein?).“

Eine Vielfalt von Evaluationskonzepten beschäftigen sich mit der Planung und Steuerung von Weiterbildungsprogrammen und -systemen, die das Ziel verfolgen, Lehr-Lernprozesse und deren Ergebnisse zu optimieren. Grundlegend ist hierbei vor allem die Maßnahme genau zu beschreiben und die Evaluationsverfahren danach auszurichten¹³⁹. Nach der Planung und Vorbereitung werden Daten mittels unterschiedlicher Methoden wie beispielsweise Interviews, Fragebögen, Tests und/oder Checklisten systematisch erhoben. Dies ermöglicht die Sicherung und Überprüfung der Ergebnisse und Prozesse. Anschließend werden die erhobenen Daten bewertet. Dabei erfolgt ein Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Wert, dieser sollte möglichst vorher, aber spätestens im Verlauf der Evaluation durch Beschreibungen, Erläuterungen und Begründungen nachvollziehbar festgehalten werden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass auch für Außenstehende verständlich wird, warum welche Kriterien zu einem bestimmten Urteil führen¹⁴⁰. Für eine zuverlässige Evaluation ist ganz besonders Offenheit, Wertschätzung und Vertrauen der Teilnehmenden wichtig, da sie die Quelle der Information sind¹⁴¹.

138 Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 253

139 vgl. Wesseler, Matthias (1999): Evaluation in der Erwachsenenbildung. S. 742. In: Tippelt Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736-752

140 vgl. Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungs-evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Kriftel, S. 19ff

141 vgl. Wesseler, Matthias (1999): Evaluation in der Erwachsenenbildung. S. 747. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736-752

SOZIALE/ PERSONALE KOMPETENZ



TrainerIn besitzt Kommunikationskompetenz, das heißt sie/er ...

Im Lehr-Lernprozess spielt Kommunikation eine bedeutende Rolle, da diese Bindeglied zwischen Lehr- und Lernprozess ist. Dabei ist zu beachten, dass jede Form des Verhaltens in der Kommunikation eine Information darstellt, weshalb neben der verbalen auch die nonverbale Kommunikation eine wesentliche Rolle spielt. Kommunikation ist aber immer Verstehen und Missverstehen¹⁴². Kommunikationssituationen sind sehr fragil, da Gespräche eine Eigendynamik entwickeln. Klärungs- und Vermittlungsversuche können auch dazu beitragen, dass Konflikte eskalieren. Wenn sich eine Spirale des Missverstehens entwickelt, lässt sich dieser Prozess oftmals nur durch einen Szenenwechsel stoppen. Zwischenmenschliche Kommunikation ist auch irreversibel, das bedeutet Äußerungen lassen sich nicht mehr rückgängig machen. Die Fragilität der Kommunikation lässt sich durch folgendes abfedern¹⁴³:

➤ Gesprächsregeln

➤ Metakommunikation (das bedeutet Kommunikation über die Kommunikation)

... hat Kenntnisse über Kommunikationsabläufe und kann diese auch dementsprechend berücksichtigen und anwenden

Konflikte und Probleme müssen konstruktiv und sozial integrativ bereinigt werden, damit der Lernprozess der Gesamtgruppe nicht gestört wird. Dabei müssen vor allem die beiden folgenden Ebenen des Lernprozesses berücksichtigt werden:

➤ die fachlich-sachlogisch formelle Ebene

➤ die emotional-beziehungsorientierte informelle Ebene

Konflikte und Probleme im Lernfeld werden meist in der formellen Ebene sichtbar, sie zeigen sich als überzogene, sachliche Einwände oder soziale Widerstandsfähigkeit. Ihr Auftreten weist aber oftmals auf dahinter liegende informelle Probleme hin¹⁴⁴.

142 vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 47

143 vgl. Siebert Horst (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, Unterschleißheim, S. 75

144 vgl. Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (1999): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfadens. Weinheim, 7. Auflage, S. 19

**... hat Kenntnisse
über Kommunikationsabläufe
in Bezug
auf Gender**

Gerade in der Kommunikation lassen sich zwischen Männern und Frauen Unterschiede feststellen. Diese sind jedoch sozial-kulturell geprägt und nicht geschlechtsabhängig bedingt. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen in der Kommunikation entstehen aufgrund der einseitigen Orientierung von Frauen auf Beziehung und Männern auf Erwerb und Konkurrenz. Gerade in Bildungssituationen ist es wichtig, dass eine breite Palette von Verhaltens- und Ausdrucksmöglichkeiten gefördert wird¹⁴⁵.

**... beherrscht
aktives Zuhören
und kann auf Teil-
nehmende eingehen**

Aktiv zu zuhören ist besonders wichtig, um eine verständnisvolle Annäherung zu ermöglichen, denn in der menschlichen Kommunikation ist Missverstehen der Normalfall. In Gesprächen verstehen die Beteiligten nur das, was sie hören und verstehen wollen und können. Nicht brauchbare Informationen werden gefiltert oder so interpretiert, dass sie passen. Verstehen und Missverstehen ist aber auch davon abhängig, ob die Zuhörenden verstehen wollen oder nicht, ob sie der/dem Sprechenden wohlwollend oder ablehnend gegenüberstehen¹⁴⁶. Beim aktiven Zuhören geht es darum, genau zu verstehen, was die/der SenderIn gesagt hat. Dies wird aus dem Grund notwendig, da Botschaften auch immer Ausdruck der Gefühle sind, die aber nur verschlüsselt übermittelt werden. Im Mittelpunkt des aktiven Zuhörens steht also die Entschlüsselung dieser Mitteilung. Drei Merkmale können dafür genannt werden:

- ▶ Die Bereitschaft nicht das ganze Gespräch selbst zu bestreiten und auch die andere Person sprechen zu lassen.
- ▶ Aktives Zuhören als Teil des Kommunikationsprozess zu verstehen (Aufmerksamkeit gegenüber der/dem SprecherIn, aktives Interesse am Inhalt).
- ▶ der/dem GesprächspartnerIn Akzeptanz und Wertschätzung vermitteln.

Voraussetzung dafür ist zumindest eine entspannte Atmosphäre, was soviel bedeutet das der Eindruck von Stress und Zeitdruck vermieden werden sollte¹⁴⁷.

¹⁴⁵ vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 27

¹⁴⁶ vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 76

¹⁴⁷ vgl. Steil, Lyman K./Summerfield, Joanne/DeMare, George (1986): Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg, S. 138ff

Der Begriff der Moderation bezeichnet in einem weiteren Verständnis jede Art der Lenkung oder Leitung von Arbeitsgruppen. Dabei begleitet die/der ModeratorIn den Arbeitsprozess, Ziele und Inhalte werden hingegen von der Gruppe selbst verantwortet. Dabei hat die/der ModeratorIn inhaltlich unparteiisch und auf die Personen bezogen neutral zu handeln. Sie/er ist verantwortlich für die methodische Unterstützung des Arbeitsprozesses in der Gruppe¹⁴⁸.

... besitzt Kenntnisse über Moderation und kann diese auch anwenden

„Die Gruppe ist mehr als eine Ansammlung von Individuen. Soziales Lernen entfaltet eine eigene Qualität und Dynamik. Die Umgangsformen und Kommunikationsstile beeinflussen die Lernchancen und markieren Lerngrenzen.“¹⁴⁹ Sobald Menschen in Interaktion miteinander treten, verändern sich die Prozesse ständig, da von allen individuelle Bedürfnisse und persönliche Interessen artikuliert werden. Jede Beziehung unterliegt dabei einer Eigen- dynamik, die nicht durch die Summe des individuellen Verhaltens erklärbar ist¹⁵⁰.

... besitzt Kenntnisse über Gruppendynamik und kann diese anwenden

Die/der TrainerIn kann mit Kritik/Feedback umgehen, das heißt sie/er ...



Feedback ist sehr wichtig für den Lernprozess, dies gilt für Teilnehmende und TrainerInnen. Wesentlich ist dabei, dass gemeinsam mit der Gruppe Feedbackregeln erarbeitet und diese auch eingehalten werden. Den Teilnehmenden soll gleichmäßig Feedback gegeben werden¹⁵¹.

... kennt Feedbackregeln und kann diese einsetzen

Inhaltliche Aspekte und die Form der Kritik sind bei Frauen und Männern sehr unterschiedlich. Männer erscheinen durch Kritik inhaltlich kompetenter, außerdem dienen kritische Äußerungen dazu eigene Fehler zu relativieren und die Schuld an die/den TrainerIn zurückzugeben. Diese Strategie wird von Frauen viel seltener angewendet. Folgende Unterschiede können bezüglich Kritik genannt werden¹⁵²:

... kennt und beachtet Genderunterschiede in Bezug auf Kritik und Feedback

148 vgl. Hartmann, Martin/Rieger, Michael/Auert, Andreas (2003): Zielgerichtet moderieren. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim, Basel, Berlin, 4. Auflage, S. 15f

149 Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 227

150 vgl. Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin, 2. überarbeitete Auflage, S. 50

151 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 31. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.08.2005

152 vgl. Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 54

Männer kritisieren

- Unterrichtsmaterialien
- die/den Lehrende/n, um die eigene Position zu stärken

Frauen kritisieren

- Verhalten anderer TeilnehmerInnen
- Unterbrechungen
- Vernachlässigung sozialer Aspekte

Für Frauen ist besonders Feedback zu eigenen Vorschlägen wichtig. Frauen fühlen sich durch negative Kritik jedoch häufiger als Männer persönlich angegriffen¹⁵³. Auch in Bezug auf die TrainerInnen lassen sich Genderunterschiede feststellen, so fordern Trainerinnen häufiger Kritik und Feedback ein, dass sie dann auch erhalten und zwar besonders heftig von Männern¹⁵⁴.

Kritik kann eine sehr hilfreiche und anregende Funktion für das eigene Lehrverhalten in sich bergen. Dabei muss jedoch das Risiko der eigenen Kränkung eingegangen werden, wenn zur Kritik aufgefordert wird, da nicht jede Kritik für die kritisierte Person auch nachvollziehbar ist. Aus diesem Grund bedarf es einer professionellen Gelassenheit¹⁵⁵. Hierbei ist wiederum auf die Übertragung zu verweisen (Fremd- und Selbstwahrnehmung). Aufgrund dessen können die Teilnehmenden auch unangemessen auf das Verhalten der/des Vortragenden reagieren. Für die/den Vortragenden bedeutet dies, dass nicht jede Kritik der eigenen Person gilt, sondern eventuell der Person mit der sie/er gleich gesetzt wird¹⁵⁶.

... kann professionell mit Kritik umgehen und reagiert angemessen auf Kritik an der eigenen Person

**Die/der TrainerIn kann die eigene Rolle reflektieren, das heißt sie/er ...**

TrainerInnen haben eine Leitungsfunktion, das bedeutet auch, dass sie sich nicht nicht-verhalten können, sie müssen sich ständig selbst beobachten und die Auswirkung des eigenen Verhaltens auf den Prozess reflektieren¹⁵⁷.

... ist der eigenen Berufs- und Geschlechterrolle bewusst und nimmt sie wahr

153 vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 24f und vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 12. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

154 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 31. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

155 vgl. Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin, S. 65

156 vgl. Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. Weinheim, Basel, S. 209

157 vgl. Langmaack, Barbara (1991): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim, S. 132

In Bezug auf die Geschlechterrolle lässt sich festhalten, dass Trainerinnen, besonders in technischen Fächern, ihre Expertinnenrolle bewusst wahrnehmen sollen¹⁵⁸.

Die Vorbildwirkung (Modellverhalten) der/des Lehrenden darf nicht unterschätzt werden. Erwachsene reagieren sehr sensibel auf Abhängigkeitsverhältnisse und Persönlichkeitsaspekte in sozialen Feldern. Gründe dafür sind die fortgeschrittene Biografie und die beruflichen Erfahrungen. Ein partnerschaftlicher Umgang mit den Teilnehmenden, der reversibel ist, ist vor allem wichtig. Das bedeutet, dass die/der Lehrende mit den Teilnehmenden so umgeht, wie auch die Teilnehmenden mit der/dem TrainerIn umgehen können. Dabei sollten die Lehrenden Folgendes beachten und zeigen¹⁵⁹:

- verschiedene Facetten des sozialen Verhaltens abdecken
- Wertschätzung
- mäßige Lenkung
- Interesse
- Engagement
- Wärme
- Nähe
- Unterstützung

... ist sich der eigenen Vorbildwirkung bewusst und setzt sie auch ein

Besonders zu Beginn von Weiterbildungsveranstaltungen können Übertragungen stattfinden, das heißt die Teilnehmenden werden durch die/den Lehrenden an eine Person erinnert, die positiv oder negativ in Erinnerung ist. Somit entsteht Sympathie oder Antipathie. Diese Erinnerungen werden durch folgende Merkmale ausgelöst:

- ähnliche Gestik
- berufliche Position
- Sprache
- ähnliche Ansichten

... setzt sich kritisch mit Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander

Übertragungen sind immer ein Irrtum in Zeit, Ort und Person. Sie gelten als unkorrigierte Wiederholungen früher erlebter Situationen. In der Übertragung werden Verhaltenserwartungen abgeleitet, daraus ergeben sich auch Störungen, denn im Großteil der Fälle stimmen Übertragung und Realität nicht überein. Die Person wird dem erwarteten Verhalten nicht gerecht¹⁶⁰.

158 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 34. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

159 vgl. Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (1999): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Weinheim, 7. Auflage, S. 120

160 vgl. Langmaack, Barbara (1991): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim, S. 90f

... erweitert
bewusst das eigene
Rollenrepertoire
z.B. Frauen-/
Männerrolle

Die Vortragenden müssen sich mit Konzepten und Ergebnissen aus der feministischen Wissenschaft und Geschlechterforschung auseinandersetzen. Nur so ist ein geschärfter Blick auf die Differenzen zwischen Frauen und Männern möglich. Erst dadurch wird eine professionelle Unterstützung von Frauen und Männern in Lernprozessen erreichbar. Durch eine Orientierung an traditionell männlichen Leitbildern wird die Geschlechterhierarchie weitergegeben, aufgrund dessen ist eine Auseinandersetzung mit den Theorien von Männlichkeit und Weiblichkeit und deren gesellschaftlicher Verortung notwendig¹⁶¹. Dies beinhaltet auch eine biografische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Geschlechterrolle auf dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse. Zusätzlich ist eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit in Hinblick auf die Genderperspektive und die Akzeptanz der Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit von Geschlechterverhältnissen notwendig¹⁶².



Die/der TrainerIn kann gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren, das heißt sie/er ...

... ist sich des
gesellschaftlichen
Einflusses auf die
Individuen
bewusst

Lernprozesse sind sehr vielschichtig, sie lassen sich nicht von der gesellschaftlichen Realität lösen. Sie werden auch immer durch die aktuell vorherrschenden Theorien von Lehren und Lernen beeinflusst¹⁶³. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass Selbstvertrauen und Anspruchsniveau Auswirkungen auf die Lernfähigkeit haben. Das Selbstbild der Lernenden wird von gesellschaftlichen Erwartungen und Rollenzuschreibungen beeinflusst. Traut man jemanden etwas nicht zu, so wird die Person im Sinne der sich selbst erfüllenden Prophezeiung ihre/seine Möglichkeiten nicht ausschöpfen, was wiederum die gesellschaftlichen Vorurteile bestätigt¹⁶⁴.

... kann mit den
Teilnehmenden
gesellschaftliche
Rollenbilder reflektieren

Großen Einfluss auf die Lehr-Lern-Situation hat das individuelle Selbstkonzept, das die Lernenden als Realität wahrnehmen. Lernen benötigt den Mut sich mit Unbekanntem auseinanderzusetzen. Sich selbst etwas zuzutrauen ist eine wesentliche Eigenschaft für das Lernen¹⁶⁵. Die Lernfähigkeit ist also auch vom Selbstvertrauen abhängig. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass das Selbstbild vom Fremdbild, also von den gesellschaftlichen Erwartungen und Rollenzuschreibungen, beeinflusst wird¹⁶⁶.

161 vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 10

162 vgl. Thoma, Susanne (2004): Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen. Berlin, S. 25

163 vgl. Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 110

164 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 31

165 vgl. Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 56

166 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 31

In Bezug auf den Genderaspekt bedeutet die Reflexion der gesellschaftlichen Rollenbilder, dass Geschlechterdifferenzen und geschlechtsspezifische Aspekte, besonders bei technischen Inhalten, bewusst dargestellt werden. Dabei soll eine Diskussion mit den Teilnehmenden angeregt werden, wobei darauf zu achten ist, dass die Teilnehmenden keine Bewertungen vornehmen. Mit Beispielen zu arbeiten, die die Geschlechterrollenstereotype bewusst verkehren, bietet sich gut an. Auch im Lernprozess können geschlechtshierarchische Aktionen aufgezeigt werden¹⁶⁷.

TrainerIn bringt den Teilnehmenden Wertschätzung entgegen, das heißt sie/er ...



Die Vortragenden sollen eine positive Einstellung gegenüber den Teilnehmenden einnehmen. Dies umfasst besonders das Vertrauen in die Lernfähigkeit, die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Teilnehmenden¹⁶⁸. Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden wird durch folgende Verhaltensmerkmale erkennbar:

... hat eine positive Haltung und Respekt gegenüber den Teilnehmenden

- beachtend
- verständnisvoll
- freundlich
- geduldig
- optimistisch
- anerkennend
- beherrscht
- bestätigend
- ermutigend

Aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit Lernende bei ihrer Entwicklung zu unterstützen ist damit gemeint. Diese Unterstützung sollte fördernd, helfend und verantwortlich sein und ist besonders dann wichtig, wenn Probleme und Grenzsituationen auftreten. Dieses Verhalten ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet¹⁶⁹:

- Zeit haben
- für die Teilnehmenden da sein
- bewusste Zuwendung
- Zuhören
- Interessiert sein

167 vgl. Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 34. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.08.2005

168 vgl. Epping, Rudolf (1998): Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. S. 52. In: Klein, Rosmarie/Reutter, Gerhard (Hg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 46-53

169 vgl. Schelten, Andreas (1994): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 231ff

... akzeptiert die unterschiedlichen Motive, Wünsche, Ziele, Meinungen, Auffassungen, Lebenserfahrungen der Teilnehmenden

Der Respekt gegenüber Andersdenkenden ist eine wesentliche Voraussetzung für Akzeptanz. Das bedeutet aber nicht, dass alle Einstellungen ungeprüft akzeptiert werden sollen. In diesem Zusammenhang ist die Moral der wechselseitigen Anerkennung zu benennen, die ein tolerantes Zusammenleben und den Respekt gegenüber individuellen moralischen Prioritäten und Differenzen ermöglicht. Diese Einstellung schließt das Interesse für die Erfahrungen und Deutungsmuster der Teilnehmenden ein. Dabei besteht aber auch die Bereitschaft das eigene Weltbild kontinuierlich zu überprüfen und zu erweitern. Des Weiteren ist auf die Gelassenheit zu verweisen, die Fähigkeit und Bereitschaft zuzuhören und andere Deutungen zu akzeptieren ohne vorschnell ein Urteil zu fällen¹⁷⁰. Dennoch sollen die Vortragenden einschreiten und Grenzen setzen, wenn humane Werte verletzt werden.



TrainerIn kann dann das Arbeitsklima fördern, das heißt sie/er ...

... kennt verschiedene Maßnahmen/Methoden zur Herstellung eines positiven Lernklimas und kann diese auch umsetzen

Die Aufgabe der/des Vortragenden umfasst auch die Herstellung eines konstruktiven und begünstigenden Lernklimas. Als Voraussetzung für das Lernen in der Gruppe ist ein humorvoll-entspanntes, partnerschaftlich-wertschätzendes und bekräftigendes Klima notwendig. Besonders bei Älteren werden des Öfteren Vorbehalte und Ängste in die Lernsituation mitgebracht, da sie zumeist weniger lerngewohnt sind. Gerade sie reagieren sehr sensibel auf die Lernumgebung¹⁷¹. Dabei ist es auch wichtig, dass Lehrende die Arbeitsfähigkeit der Gruppe beurteilen können und wenn notwendig auch ein positives Lernklima herstellen.

... kann Lernbarrieren abbauen

Einen wesentlichen Beitrag zum Abbau von Lernbarrieren liefert ein gutes Lernklima. Die Lernenden müssen als gleichberechtigte PartnerInnen, die eine Fülle an Erfahrungen mitbringen, und nicht als 'unmündige Kinder' gesehen werden. Anzustreben ist also ein Lernklima, das den Lernenden die Sicherheit und Anerkennung ihres Ich's garantiert und sie neugierig und offen für Inhalte und Zusammenhänge macht¹⁷².

170 vgl. Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin, S. 32 und 65

171 vgl. Döring, Klaus W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim, 4. Auflage, S. 78

172 vgl. Schneider, Käthe (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage, Bad Heilbrunn/Obb., S. 152f

PERSONALE KOMPETENZ

TrainerIn besitzt Selbstreflexionsfähigkeit, das heißt sie/er ...

Die/der TrainerIn muss eine Selbstentwicklungsbereitschaft besitzen. Zur Verbesserung der eigenen Persönlichkeitskompetenz ist allerdings eine gefestigte, in sich ruhende, selbstsichere und von der Meinung anderer unabhängige Persönlichkeit notwendig. Die Basis für diese Entwicklungsbereitschaft bilden folgende Eigenschaften¹⁷³:

- permanente Selbstreflexion der eigenen Fähigkeiten
- Erkennen notwendiger Veränderungen
- Lernbereitschaft (Umlernen, Aufgeben von veralteten Denk- und Handlungsstrukturen, Aneignung neuen Wissens)

Evaluationen können gut als Reflexionshilfen eingesetzt werden, denn sie tragen dazu bei, die Lern- und Arbeitszusammenhänge zu thematisieren. Dies wiederum führt dazu die eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Kompetenzen auszubauen. Mit Hilfe von systematischen Reflexions- und Kontrollprozessen kann die eigene Professionalität überprüft und weiterentwickelt werden¹⁷⁴.

TrainerIn bringt sich selbst Wertschätzung entgegen, das heißt sie/er ...

Ein bedeutendes Grundprinzip stellt die Wertschätzung gegenüber der eigenen Tätigkeit dar, das heißt die lehrende Person soll Freude und Spaß an der Arbeit haben und die Tätigkeit gerne ausüben.

Vortragende nehmen einerseits selbst an der Gruppe teil, andererseits müssen sie dennoch eine gewisse Distanz wahren. Störungen und Betroffenheit, die nicht aus dem Seminar resultieren, müssen zu einem späteren Zeitpunkt verarbeitet werden. Die Arbeit sollte aber trotzdem einigermaßen ausgeglichen erledigt werden¹⁷⁵. Das professionelle pädagogische Handeln ist also gekennzeichnet durch einen Widerspruch von professioneller Distanz und



... erkennt eigene Schwächen und Stärken und kann daran arbeiten



... bringt der eigenen Tätigkeit Wertschätzung entgegen

... kann sich bei Bedarf gegenüber der Gruppe abgrenzen und zwischen beruflicher Rolle und Privatperson eine Grenze ziehen

173 vgl. Brommer, Ulrike (1992): Lehr- und Lernkompetenz erwerben. Ein Weg zur effizienten Persönlichkeitsentwicklung. Wiesbaden, S. 62ff

174 vgl. Holla, Bernhard (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation. Frankfurt am Main u.a., S. 86f

175 vgl. Langmaack, Barbara (1991): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim, S. 132

professioneller Empathie. Einerseits werden dadurch eine affektive Neutralität und ein objektiv-distanziertes Verhalten vorausgesetzt. Nur so ist es möglich theoriebegründete und bedingungs-kontrollierende Interventionen zu setzen. Andererseits ist aber Empathie erforderlich, um die Teilnehmenden nicht auf Objekte zu reduzieren. Ein wesentlicher Teil pädagogischer Handlungskompetenz ist deshalb die Balance zwischen diesen widersprüchlichen Anforderungen¹⁷⁶. Damit ist die Übernahme der Verantwortung für die eigene Lehre gemeint, was aber nicht bedeutet, dass die/der Lehrende für alle und alles verantwortlich ist¹⁷⁷.



Die/der TrainerIn besitzt Genderkompetenz, das heißt sie/er ...

... kann sich mit der eigenen Geschlechterrolle auseinandersetzen

Dies schließt den Willen und die Fähigkeit ein sich selbstkritisch mit der eigenen Genderbiografie auseinander zu setzen. Da Lehrende den Teilnehmenden als Modell dienen, ist ein professioneller Umgang mit der eigenen Geschlechtsidentität von großer Bedeutung. Voraussetzung dafür ist eine Reflexion der Bildungs-, Kommunikations- und Führungsbiografie¹⁷⁸.

... besitzt Sensibilität für Genderfragen

Die/der Lehrende besitzt Spezialwissen aus dem Genderbereich und ist in der Lage genderwirksame Interventionen zu planen, durchzuführen und diese auch zu reflektieren¹⁷⁹. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass die Gemeinsamkeiten bezüglich der Lernprozesse zwischen Frauen und Männern überwiegen. Es können dennoch andere Lernkulturen und Lernstile beobachtet werden, die bei Frauen bzw. Männern häufiger anzutreffen sind. Werden diese Lernkulturen im Lernprozess beachtet, lassen sich höhere Lerngewinne für beide Geschlechter erzielen¹⁸⁰.

... ist sich über die Relevanz der Kategorie Geschlecht in Bildungssituationen bewusst

Auch in Bildungssituationen begegnen sich die Teilnehmenden nicht unvoreingenommen, sie handeln als RollenträgerInnen. Je weniger sich die Teilnehmenden kennen, desto stärker ordnen sie sich einer Gruppe zu, wobei das Geschlecht eine unausweichliche Kategorie darstellt. Die Teilnehmenden begegnen sich also immer als Männer und Frauen. Geschlechtsrollenerwartungen und dementsprechendes Verhalten wirken sich aber auch auf den

176 vgl. Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt am Main, Bern, New York, S. 68

177 vgl. Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin, S. 65

178 vgl. Schaffner, Sabina (2003): Gender in der Erwachsenenbildung. Bern, S. 15ff

179 vgl. ebd. S. 15

180 vgl. Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. S. 63f. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, S. 50-71

Lernprozess aus. Welche Voraussetzungen Frauen und Männer mitbringen und welche Wirkungen mit den gewählten Mitteln erzielt werden, ist aus diesen Gründen bei der Umsetzung folgender Maßnahmen zu beachten¹⁸¹:

- Zielsetzung
- Inhaltsauswahl
- Medienauswahl
- Zielgruppenanalyse
- Methodenauswahl

¹⁸¹ vgl. Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel, S. 10ff

CURRICULUM

„Curriculum bedeutet im Kern die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein.“¹⁸² In diesem Zusammenhang haben Curricula zwei Bezugspunkte. Einerseits den Lernenden unter Berücksichtigung seiner/ihrer Voraussetzungen und Lernfähigkeit, andererseits die Qualifikation, die erworben werden soll. Curriculumentwürfe orientieren sich an den Lernbedürfnissen der Individuen. Zentral für das Curriculum sind also die Lernprozesse, die ausgerichtet sind auf den Erwerb von Qualifikationen. Qualifikationen werden demnach als genau definierte kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele verstanden, die sich größtenteils operationalisieren lassen¹⁸³.

DEUTUNGSMUSTER

„Deutungsmuster sind kognitive Strukturen, die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder Handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern affektiv besetzt. Durch ihre handlungsorientierende und identitätsstabilisierende Funktion bieten sie dem einzelnen Sicherheit, Sinnhaftigkeit und Kontinuität in seinem Verhalten. Um Verunsicherungen zu vermeiden, ist das Individuum daher bestrebt, an bestehenden Deutungsmustern festzuhalten und die Umwelt so zu deuten, daß möglichst keine Widersprüchlichkeiten zu bisherigen vertrauten Ansichten entstehen.“¹⁸⁴

EVALUATION

Nach Reischmann (2003) findet man im Wesentlichen drei Merkmale in der Evaluationsdefinition als pädagogischer/andragogischer Fachbegriff im Deutschen sowie im Englischen. Diese fasst er in folgender Definition zusammen: „Evaluation meint

1. das methodische Erfassen und
2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum

¹⁸² Deutscher Bildungsrat 1970 zitiert nach Arabin, Lothar (1980): Curriculum. S. 359. In: Beinke, Lothar/Arabin, Lothar/Weinberg, Johannes (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil de Stadt, Württ, S. 359-364

¹⁸³ vgl. Potthoff, Willy (1975): Curriculum-Entwicklung. Modelle und Strategien. Ravensburg, 3. erweiterte Auflage, S. 12f

¹⁸⁴ Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 121

3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“¹⁸⁵

GENDER

„Dieser Begriff bezeichnet die gesellschaftlich, sozial und kulturell geprägten Geschlechterrollen von Frauen und Männern. Diese sind erlernt und damit auch veränderbar. Wer sich die »Genderbrille« aufsetzt, stellt Unterschiede zwischen Männern und Frauen fest und denkt über die Ursprünge und auch die Konsequenzen nach. Der Begriff »Gender« für das soziale Geschlecht kommt aus dem Englischen, wo eine sprachliche Unterscheidung für das biologische Geschlecht (= Sex) und das soziale Geschlecht (= Gender) existiert.“¹⁸⁶

GRUPPENDYNAMIK

„Im Allgemeinen bezeichnet man als Gruppendynamik den Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Gruppenmitgliedern. Indem sowohl die Anlässe und Folgen der Bildung einer Gruppe als auch die in ihr ablaufenden Vorgänge wechselseitiger Beeinflussung untersucht werden, kann die Gruppenstruktur rational erfasst werden. Diese Kenntnisse kann man in entsprechenden Situationen gezielt anwenden und einsetzen um menschliche Beziehungen besser zu gestalten. Der Begriff Gruppendynamik kann demnach auf drei unterschiedlichen Bedeutungsebenen verwendet werden – als Bezeichnung für

- die in jeder Gruppe ablaufenden Prozesse,
- das Forschungsgebiet, das sich mit Gruppenprozessen befasst, und
- die Methode zur Verbesserung zwischenmenschlichen Verhaltens.“¹⁸⁷

KOMPETENZ

„Kompetenzen sind stabile, handlungsrelevante Fähigkeiten, die im Lauf des Lebens in Bildungseinrichtungen, aber auch durch informelle, »implizi-

¹⁸⁵ Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Kriftel, S. 18

¹⁸⁶ Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. S. 47. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

¹⁸⁷ Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin, 2. überarbeitete Auflage, S. 49

te« Lernprozesse erworben wurden. Diese beruflichen und lebenspraktischen Kompetenzen sind nur lose mit schulischen Bildungskarrieren gekoppelt.“¹⁸⁸

FACHKOMPETENZ

„Fähigkeit und Bereitschaft, alle fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die der Berufstätige zur Bewältigung konkreter beruflicher Aufgaben benötigt, einzusetzen. Beherrschen der spezifischen Praxis und Theorie eines Berufes.“¹⁸⁹

PERSONALE KOMPETENZ

Unter personaler Kompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Entwicklung zu reflektieren, verstanden. Dies geschieht unter Bezugnahme der individuellen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen¹⁹⁰.

SOZIALE KOMPETENZ

Unter der psychologischen Perspektive lassen sich soziale Kompetenzen als Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen definieren, die in bestimmten sozialen Situationen positive Konsequenzen nach sich ziehen. Kompetenzen meinen im Zusammenhang damit situationsabhängige Verhaltensweisen. Andere Definitionen beziehen auch die Bewältigung von Lebenssituationen mit ein. Demnach können soziale Kompetenzen als Verfügung und Anwendung von Verhaltensweisen bezeichnet werden, die relevant für eine effektive Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen sind. Die genannten sozialen Kompetenzen ermöglichen den erfolgreichen Umgang mit sich selbst und anderen. Zur Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikation können Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit gerechnet werden. Somit können im Begriff Sozialkompetenz alle Komponenten zum sozialen Handeln subsumiert werden¹⁹¹. Ein wichtiger Bereich der sozialen Kompetenz ist die sozioemotionale Sensibilität, sie umfasst folgende Punkte:

¹⁸⁸ Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 12

¹⁸⁹ Pätzold, Günter (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg, 2. erweiterte Auflage, S. 24

¹⁹⁰ vgl. Meyer-Menk, Julia (2004): Reflexive Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung. S. 53. In: Jenewein, Klaus/Knauth, Peter/Röben, Peter/Zülch, Gert (Hg.): Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft am 23./24. September 2002 in Karlsruhe. Baden-Baden, S. 51-61

¹⁹¹ vgl. Pfäffli, Brigitta Katharina (2000): Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Chur, Zürich, S. 243ff

- „Empathie (= Mitfühlen/Sichhineinversetzenkönnen),
- Perzeption (soziale Wahrnehmungsfähigkeit),
- Ermutigung/Bekräftigung
- Fähigkeit, sozial behutsam zu integrieren und auszugleichen.“¹⁹²

KONSTRUKTIVISMUS

„Der Konstruktivismus - bei aller Vielfalt der Positionen - ist eine psychologisch-neurobiologisch-anthropologische Erkenntnistheorie, die den Menschen als denkendes, fühlendes, lernendes »System« betrachtet. Auch für dieses »bio-psychische System« sind Eigendynamik und Nicht-Determinierbarkeit des Erkennens und Handelns charakteristisch.“¹⁹³

Dabei geht der Konstruktivismus davon aus, dass die Wirklichkeit immer eine kognitiv konstruierte Wirklichkeit ist. Das heißt, die soziale Umwelt der Lernenden und die Inhalte und Vorgänge des Lernens sind kaum voneinander zu trennen; dadurch wird das Lernen zu einem situierten Prozess¹⁹⁴.

KRISTALLINE UND FLUIDE INTELLIGENZ

Unter kristalliner Intelligenz versteht man jene Anteile der Intelligenz die erfahrungsgebunden sind. Während die fluide Intelligenz die Mechanik der Intelligenz darstellt, ist sie für die kognitiven Basisoperationen verantwortlich¹⁹⁵. Die kristalline Intelligenz ist somit für neuartige, komplexe, abstrakte und geschwindigkeitsabhängige Leistungen zuständig. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass die Leistungsfähigkeit der kristallinen Intelligenz zu einem Großteil im Erwachsenenalter erhalten bleibt und teilweise noch zunimmt, jedoch geht die fluide Intelligenz zurück. Der Grund dafür ist die abnehmende Plastizität und wachsende Schädigung des zentralen Nervensystems¹⁹⁶.

¹⁹² Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Bettina (1999): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Weinheim, 7. Auflage, S. 119

¹⁹³ Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, Unterschleißheim, S. 13

¹⁹⁴ vgl. Malwitz-Schütte, Magdalene (2003): Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter. Vortrag am 5. November 2003. S. 11. <http://www.uni-essen.de/III/Malwitz-Vortrag20031105a.pdf>, 30.5.2005

¹⁹⁵ vgl. Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? S. 6f. In: LASA (Hrsg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.08.2002. Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 9.8.2005

¹⁹⁶ vgl. Lödige-Röhrs, Lena (1995): Vielleicht, wenn ich zwanzig wäre, aber heute nicht mehr! – Altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener. S. 192f. In: Mader, Friedrich Wilhelm (Hg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen, S. 189-213

LEBENSWELT

Mit dem Begriff Lebenswelt wird die primäre Realität benannt, die den Rahmen für das Alltagshandeln bildet. Die in diesem Rahmen herrschende Normalität beinhaltet die kontinuierliche Routine des Alltags. Die Lebenswelt entsteht durch die biografische individuelle Teilhabe an allen Lebensbereichen und ist somit die Sphäre der Gewissheit alltäglicher Wirklichkeit¹⁹⁷.

MEDIUM

„»Medium« bedeutet (Hilfs-)Mittel, Träger einer Botschaft. Von einer Botschaft können wir nur sprechen, wenn es einen Sender gibt, der einem Empfänger etwas mitteilen möchte. Erst wenn klar ist, bei wem (Publikumsanalyse!) mit welchem Inhalt (Präsentationstyp!) welche Wirkung (Zielsetzung!) erreicht werden soll, stellt sich die Frage nach dem Medium.“¹⁹⁸

MOTIVATION

Motivation kann in Habitual- und Aktuالمotivation eingeteilt werden. Dabei ist die Habitualmotivation die grundsätzliche Lernbereitschaft. Lebenslanges Lernen ist ein Habitus, also ein Lebensstil. Die Aktuالمotivation hingegen ergibt sich aus konkreten Anlässen oder Verwendungssituationen. Diese Einteilung lässt sich ergänzen durch die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation. Intrinsisch bedeutet, dass die Motive aus Interesse und Neugier am Thema entstehen. Extrinsisch bedeutet, dass äußere Zwänge und Anreize Motiv für eine Handlung sind. In Bezug auf die Motivation ist jedoch vor allem zu beachten, dass Menschen autopoetische Systeme sind, die sich nur selbst motivieren können. Es besteht nur die Möglichkeit einer Er- oder Entmutigung von außen¹⁹⁹.

STEREOTYP

„Unter stereotypen Merkmalen werden, der Sozialpsychologie folgend, typisierende Merkmale und Charakterisierungen von Verhaltensunterschieden

197 vgl. Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt am Main, Bern, New York, S. 142f

198 Hierhold, Emil (1994): Sicher präsentieren – wirksamer vortragen. Strategien, Taktik, Tipps und Tricks zur Überzeugung von Gruppen. Wien, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 215f

199 vgl. Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 192f

der Geschlechter verstanden.“²⁰⁰ Die Aufrechterhaltung von Stereotypen erfolgt größtenteils über Geschlechts-, Schicht- und Altersgrenzen hinweg. Stereotype Verhaltenserwartungen und -bewertungen dienen als Beurteilungs- und Orientierungsgrundlage für alltägliches Interaktionsverhalten²⁰¹.

SOZIALES STEREOTYP

„Ein soziales Stereotyp spiegelt die Überzeugung wider, die Menschen in Bezug auf Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten hegen, die *üblicherweise* bei einzelnen Mitgliedern einer bestimmten sozialen Gruppe zu finden sind. *Stereotype* spielen eine große Rolle bei der Bildung erster Eindrücke. Üblicherweise werden wir mit der Gruppenzugehörigkeit eines Menschen bekannt, bevor wir sonst etwas über ihn wissen. Merkmale wie Geschlecht, Rasse und Alter sind auf den ersten Blick zu sehen. Sie stehen im Dienst einer im allgemeinen nützlichen kognitiven Funktion, die »Eilverfahren« für Urteile und Entscheidungen auf Basis eines raschen Überblicks über begrenzte Informationen bereitstellt [...].“²⁰²

TRANSFER

Unter Lerntransfer versteht man „die Übertragung von Lernergebnissen in die Anwendung“.²⁰³ Genauer gesagt ist mit dem Begriff Lerntransfer der psychosoziale Prozess der Übertragung, Verallgemeinerung oder Anwendung von Gelerntem aus der Lern- in die Arbeitssituation gemeint²⁰⁴.

QUALIFIKATIONEN/KOMPETENZEN

„Demnach bezeichnen Qualifikationen konkrete Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung einer Arbeitstätigkeit erforderlich sind, während Kompetenzen auf den Lernenden als Subjekt zielen und seine Befähigung bzw. Disposition meinen sich Qualifikationen anzueignen und mit ihnen eigenverantwortlich handelnd umzugehen.“²⁰⁵

200 Werner, Fritjof (1983): Gesprächsverhalten von Frauen und Männern. Frankfurt am Main, Bern, S. 15

201 vgl. ebd. S. 17

202 Zimbardo, Phillip G. (1995): Psychologie. Berlin u.a., 6. neu bearbeitete Auflage, S. 701

203 Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin, S. 148

204 vgl. Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim, München, S. 75

205 Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin, 2. überarbeitete Auflage, S. 185

