

Ulrich Papenkort

Lernphasen

Inhaltsübersicht

- 1 Einleitung
- 2 Artikulationsformen
- 3 Lernphasen
 - 3.1 Einsteigen
 - 3.2 Erarbeiten
 - 3.3 Integrieren
 - 3.4 Auswerten
- 4 Verlaufsformen

1 Einleitung

Wenn klar ist, was welche Teilnehmer durch welchen Pädagogen in welcher Form von Veranstaltung lernen sollen oder können, bleiben die für Pädagogen praktischsten und damit drängendsten didaktischen Fragen noch unbeantwortet: Was soll oder kann an welchen Gegenständen in welcher Reihenfolge thematisiert werden? Was muss oder kann dazu in welcher Abfolge getan werden?

Zunächst ist aus der Gesamtthematik eine Auswahl von sachlich grundlegenden und für die Teilnehmer bedeutsamen Themeneinheiten zu treffen (Reduktion des Inhalts), die in konkreten Lerngegenstände aufzubereiten und zugänglich zu machen (Repräsentation des Inhalts) und in eine oder – alternativ – mehrere sinnvolle Gliederungen zu bringen sind (Artikulation des Inhalts). Das ist eine Aufgabe, die sich noch auf das Was bzw. mehr auf die Sachlogik des Lernens bezieht. Dann müssen Entscheidungen fallen, in welchen Schritten (Artikulation des Lernens) und auf welche Art und Weise innerhalb dieser Schritte (Realisation des Lernens) gelernt werden soll - eine Festlegung, die das Wie bzw. mehr die Psychologie des Lernens betrifft.

Dazu sind verschiedene Verlaufsformen auf der Seite der Artikulation und Aktionsformen (vgl. MÜLLER/PAPENKORT 1997, 7 - 14) sowie Sozialformen (vgl. MÜLLER 1998) auf der Seite der Realisation wählbar. Die Methodik resultiert aus dem Zusammenspiel zwischen Verlaufsformen

hier und Aktions- und Sozialformen dort (vgl. MÜLLER/PAPENKORT 1997, S. 4f.).

Zwischen der Artikulation des Lerninhalts und der Artikulation des Lern- und damit auch Lehrverlaufs liegt die didaktische Nahtstelle, an der sich Sachlogik und Psychologie bzw. Didaktik im engeren, d.h. inhaltlichen Sinne, und Methodik berühren. „Der Gegenstand ist fertig, aber das Lernen braucht Zeit. Die gegenständliche Struktur ist ein Nebeneinander, die Aneignungsarbeit jedoch ein Nacheinander.“ (SÜNKEL 1996, S. 72). Durch die ‚psychologische‘ Artikulation wird das Lernen „in eine Zeitreihe gebracht“ (PRANGE 1983, S. 92). Jede entsprechende Verlaufsform ist ein „Verfahren zur Erzeugung eines Geschehens nach Regeln in der Zeit“ (S. 93). Vielleicht sogar ist „die Lehre von der Artikulation das Kernstück der Didaktik“ (S. 94)

In dem großen Segment der Weiterbildung, wo das Lernen in Gruppen geschieht (im Unterschied zum Einzelunterricht), die eine überschaubare Größe haben (im Unterschied zu Vortragsveranstaltungen), sich erst zum Zwecke des Lernens bilden (im Unterschied zu schon bestehenden Gruppen) und nicht nur kurze Zeit gegeben sind (im Unterschied zu Einzelveranstaltungen), ist zusätzlich eine ‚soziologische‘ Artikulation notwendig. Sie berücksichtigt die Gruppenphasen, wie sie in der Gruppendynamik in unterschiedlicher Fassung herausgearbeitet worden sind. Leider wird die Nahtstelle zwischen dem Lernen der Einzelnen und dem Lernen in der Gruppe, zwischen Psychologie und Soziologie, bisher noch viel zu wenig bedacht – obwohl in den besagten Gruppenveranstaltungen „drei Gestaltungs- und Steuerungsebenen des Lehr- und Lernprozesses“ (GEISLER 1995, S. 17) eine Rolle spielen: Sach-, Psycho- und Soziologie. Auch im folgenden Entwurf bleibt sie vorerst noch ausgeklammert.

2 Artikulationsformen

Bisher war von Artikulationen und Verlaufsformen die Rede. Den Namen „Verlaufsform“ hat HILBERT MEYER (1988, Bd. 1, S. 133) eingeführt. Gemeint ist eine Art und Weise, den Gang des Lehrens und Lernens in Phasen, Schritte oder Stufen einzuteilen, die nicht nur nacheinander, sondern auch folgerichtig auseinander erfolgen, d.h. ein Phasenschema bzw. eine Artikulationsform. Verlaufsformen beziehen sich also auf die Artikulation des Lernens (vgl. BÖNSCH 1985, WIEDERHOLD 1981, VOGEL 1973). Sie unterstellen, dass das Lernen, bei allen Brüchen, Überschneidungen und Wiederholungen, logisch-linear abläuft. Ob diese Unterstellung für jeden Fall gelten kann und nicht auch kreisförmig-vertiefend oder netzartig-verbreitend gelernt wird, bleibt dabei noch offen.

Den Begriff der Artikulation hat JOHANN FRIEDRICH HERBART erstmals didaktisch verwendet. Das seit dem 16. Jhd. als phonetischer Begriff bezugte Fremdwort (= deutliche, d.h. gegliederte Aussprache) geht auf das lateinische Verb „articulare“ („articulus“ = „kleines Gelenk; Glied, Teil, Abschnitt“) zurück, das „(eine Rede) gliedern“ bedeutet („articulatio“ = „Gliederung“), und zwar phonetisch wie semantisch. Nur Phasenschemata „Artikulationsformen“ zu nennen, ist eine Engführung. HERBART meinte damit nicht nur die psychologische Gliederung des Lernverlaufs, sondern auch die sachlogische Gliederung des Lerninhalts. In der „Erwachsenendidaktik“ (TIETGENS 1991) ist für beide Aspekte der Artikulation und für die Repräsentation des Lerninhalts der Terminus „Rekonstruktion“ eingeführt worden (WEINBERG 1975, 139 – 143), aber nicht sehr verbreitet.

Phasen, die für ganz verschiedene Inhalte und Ziele gelten sollen, hat TUISKON ZILLER, ein Schüler HERBARTS, erstmals „Formalstufen“ genannt. Verlaufsformen sind nicht mit Allgemeingültigkeit beanspruchenden Formalstufen identisch, sondern auf einer weniger abstrakten, der konkreten Veranstaltung näheren Ebene angesiedelt. Es sind typische bis individuelle Phasenschemata bzw. Artikulationsformen, abhängig vom Inhalt und Ziel einer Lernveranstaltung. Thema von Wissenschaft sind neben den

Formalstufen nur die typischen Verlaufsformen, nicht die „individuellen Strickmuster“ (MEYER 1988, Bd. 1, S. 133) der einzelnen Lehrenden. Dabei sind die idealtypischen Verlaufsformen eher der Theorie, die realtypischen eher der Empirie zugänglich.

Schon in der schuldidaktischen Diskussion um die abstrakten Artikulationsformen bzw. die Formalstufen überwiegt die Ansicht: „Ein allgemein gültiges Schema der Artikulation kann es ... nicht geben“ (GLÖCKEL 1990, S. 172). Die Möglichkeit eines an vermuteten Lerngesetzmäßigkeiten orientierten Universalschemas (vgl. z. B. ROTH 1969, S. 208 – 227) wird angesichts der Situativität des Lernens und angesichts seiner Abhängigkeit von Lerninhalten und Lernzielen häufig bestritten. Umso mehr Zurückhaltung ist angesichts der viel größeren Pluralität an Lernsituationen geboten, die in der Weiterbildung bereitgehalten werden. Trotzdem wird immer wieder auch konstatiert, dass die vielen inzwischen entwickelten Formalstufentheorien trotz aller theoretischen Bedenken untereinander so viele Gemeinsamkeiten aufweisen, dass sie praktisch von Belang sein können und theoretisch vielleicht doch nicht ad acta zu legen sind. In vielen Texten „wurden die Formalstufen zwar immer wieder heftig kritisiert, aber der Gedanke an allgemeingültige Verlaufsmuster ... nie aufgegeben“ (MEMMERT 1983).

So umstritten mehr oder minder formale Artikulationsformen immer waren und sind – es geht nicht ohne sie, zumindest für linear verstandenes Lernen. Auf eine wie immer geartete Phasierung von fremdorganisierten Lernprozessen kann in diesem Zusammenhang nicht verzichtet werden, auch aus dramaturgischen Gründen (vgl. HAUSMANN 1959). HILBERT MEYER hat für die Schuldidaktik sehr schön deutlich gemacht, was zur Funktion von Artikulationsformen zu sagen ist. Sein Resümee gilt wohl auch für die Erwachsenenendidaktik:

„Die ... rabiate Vereinfachung in der Darstellung eines immer hochkomplexen Lehr- und Lernprozesses macht deutlich, welche Funktion Stufen- und Phasenschemata selbst haben: Sie leisten eine Komplexitätsreduktion, um die Handlungsfähigkeit des Lehrers herzustellen bzw. zu sichern. Dieser Tatbestand macht die Stufen- und Phasenschemata ... nicht wertlos – im Ge-

genteil, genau dazu sind sie da! (...) Die Problematik der Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts liegt nicht darin, daß sie überhaupt eine rezeptartige Handlungsorientierung geben sollen, sondern darin, welche inhaltliche und methodische Akzentuierung in den einzelnen Schemata mitgeliefert wird.“ (MEYER 1988, Bd. 1, S. 191f.)

So können Artikulationsschemata insofern eine heuristische Funktion erfüllen, als sie helfen, Gliederungsgesichtspunkte für Lehr- und Lernprozesse zu finden, die ungegliedert nicht nur unergiebig, sondern auch ermüdend und langweilig wären. Das vielleicht jüngste dieser Schemata aus der Weiterbildung ist die im Akronym „M.a.s.t.e.r.“ verankerte sechsschrittige Folge von „mentaler Einstimmung und Vorbereitung“, dem „Aufnehmen der Lerninhalte“, der „Suche nach Sinn und Bedeutung“, dem „Treibstoff fürs Gehirn“, dem „Einsatz des Gelernten“ und der „Reflexion über das Lernen“ (ROSE/NICHOLL 2000).

3 Lernphasen

Das im folgenden vorgestellte, im Rahmen von Erwachsenenbildung entwickelte Schema von Lernphasen ist auf einem Abstraktionsgrad zwischen Formalstufentheorie und Verlaufsform angesiedelt. Als etwas abstraktere Verlaufsform erhebt es nicht den Anspruch einer allgemeingültigen Artikulationsform, sondern soll nur für einen besonderen, wenn auch weit verbreiteten und allseits vertrauten Veranstaltungstypus gelten. In Veranstaltungen dieses Typus wird Wissen, Können oder Wollen vermittelt und angeeignet, das für die Teilnehmer anfänglich erstens neu ist und zweitens keinen unmittelbaren Bezug zu ihrer Lebens- und Arbeitssituation hat. Diese Veranstaltungen, die dem

Unterrichtskonzept der „Unterweisung“ (HOF 2000, 605) verpflichtet sind, haben im Spektrum der Weiterbildung die deutlichste Affinität zum Schulunterricht.

Ob die vorgestellte Verlaufsform innerhalb des Konzepts der Unterweisung noch zu ‚frontal‘ ausgerichtet ist und noch zu wenig die Anteile des „eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernens“ (KLIPPERT 2001) seitens der Teilnehmer berücksichtigt, möge der Leser beurteilen. Es bleibt ebenfalls fraglich, ob diese Artikulationsform noch zu sehr wissensorientiert ist und das Können oder Wollen bzw. das Gewusst-Wie oder Gewusst-Wozu vernachlässigt. In welche konkreteren Verlaufsformen sich dieses Phasenschema auffächern ließe und welche anderen abstrakteren Verlaufsformen vonnöten wären, wird im letzten Abschnitt (4) thematisiert.

Im folgenden Lernphasenschema werden vier Veranstaltungsphasen mit einer je eigenen Funktion unterschieden: das „Einsteigen“, das „Erarbeiten“, das „Integrieren“ und das „Auswerten“ (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 66 – 68; vgl. Abbildung 1). Die vier Veranstaltungsphasen lassen sich auch als klassischen rhetorischen Dreischritt von „Einleitung“, „Hauptteil“ und „Schluss“ zusammenfassen (MEYER 1988, Bd. 2, S. 104), wenn das Erarbeiten und das Integrieren, die eigentlichen Lernphasen, gemeinsam als Hauptteil verstanden werden. Dabei dürften die Phasen des Einsteigens und des Auswertens auch für Verlaufsformen neben oder innerhalb dieses Modells relevant sein. In der Praxis können einzelne Phasen fehlen oder sehr kurz ausfallen, von langen Pausen unterbrochen sein und sich teilweise vermischen. Sie werden detailliert und praxisrelevant beschrieben und dazu oft, wie in einem Rezept, imperativ formuliert.



3.1 Einsteigen (1. Veranstaltungsphase)

Aller Anfang ist schwer. Oder besser: Gut begonnen ist schon halb gewonnen. Was für das Anfangen allgemein gilt, ist auch für das Einsteigen in einen gemeinsamen Lern- und Lehrprozess von Bedeutung, im Grunde selbst für eine Vortragsveranstaltung. In der Lernphase des Einsteigens lernen die Teilnehmer den Inhalt, die anderen Teilnehmer und die Person des Referenten kennen. Meist entscheidet, zumindest tendenziell, der erste Eindruck. Fehler und Versäumnisse zu Beginn sind später nur schwer wieder wettzumachen. Für manche Teilnehmer ist die organisierte Erwachsenenbildung mit ihren oft nur unausgesprochenen Regeln ungewohnt.

Die Phase des Einsteigens ist darum zunächst durch das Grundprinzip gekennzeichnet: sich mit dem Inhalt, den Teilnehmern (und ihren Erwartungen/ Interessen), mit dem Referenten (und seiner Planung) und mit den Regeln *vertraut machen*. In einem zweiten Schritt wird die gemeinsame Basis für die weitere Veranstaltung geschaffen. Der Plan des Referenten wird (nach Ergänzungen und Korrekturen) bestätigt, oder es wird überhaupt ein erster bzw. ein ganz anderer Plan erstellt. Hier ist das Grundprinzip: *vereinbaren*. Solche Vereinbarungen sind besonders dort von zentraler Bedeutung, wo eine Veranstaltung nicht direkt vom Referenten für einen Teilnehmerkreis angeboten wird, sondern mit einer vermittelnden Einrichtung eine dritte Größe ins Spiel kommt (vgl. LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 1989, S. 11; MEUELLER 1998, S. 140 - 144). In diesen Fällen besteht zwar schon eine Vereinbarung zwischen Teilnehmern und Einrichtung auf der einen (Anmeldung unter ausgewiesenen Teilnahme- bzw. Geschäftsbedingungen) und Referent und Einrichtung auf der anderen Seite (Honorarvertrag), aber noch nicht zwischen Teilnehmern und Referent auf der dritten Seite. Ohne diese letzte Vereinbarung entstünde jedoch ein Missverhältnis, das den Veranstaltungsverlauf beeinträchtigen könnte.

Das Einsteigen kann aus einer ganzen Reihe von Momenten bestehen. Nicht immer ist es notwendig, alle gleichermaßen zu beachten. Auslassungen oder Kürzungen sind, je nach Situation und Veranstaltungsform, meist unumgänglich.

Blockveranstaltungen (z. B. Wochenende) brauchen (fast) alle, Intervallveranstaltungen (z. B. Kurs) die meisten und Einzelveranstaltungen (z. B. Vortrag) nur wenige dieser Momente. Der Einstieg kann, von Fall zu Fall, mehr den Inhalt, die Gruppe oder die Person des Referenten in den Mittelpunkt stellen. Selbstverständlich spielen trotz einer solchen Schwerpunktsetzung immer alle drei Aspekte ihre Rolle. Die Reihenfolge, in der die Elemente im folgenden angeordnet sind, ist nicht zwingend. Varianten sind möglich.

• Vertrautmachen

Ankunft des Referenten: Reisen Sie frühzeitig an. Lassen Sie sich bis zur Ankunft der Teilnehmer genügend Zeit, den Raum zu erkunden und "einzurichten" (Bestuhlung, Medien, Licht, Atmosphäre, Belüftung), sich auf die Veranstaltung einzustimmen (positive Erwartung, die ansteckend wirkt), um auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren zu können.

Ankunft der Teilnehmer: Nehmen Sie die nacheinander ankommenden Teilnehmer einzeln in Empfang, evtl. schon im Vorraum. Begrüßen Sie sie persönlich. Weitere Möglichkeiten: Sie stellen sich mit Namen (und als Referent) vor, Sie weisen die Teilnehmer auf freie Plätze, auf Getränke hin, Sie erkundigen sich nach der Befindlichkeit, nach der Anreise, Sie lassen sich auf einen Small talk ein.

Begrüßung der Teilnehmer ("Herzlich willkommen!"): Beginnen Sie relativ pünktlich, auch wenn die Gruppe noch nicht ganz komplett ist. Keine Angst vor der doppelten Begrüßung; schließlich wird's jetzt offiziell. Scheuen Sie sich nicht, Körperhaltung, Blickkontakt und Stimme bewusst und damit immer auch ein wenig "künstlich" einzusetzen. Die Begrüßung ist immerhin ein "Auftritt" und innerhalb des Auftritts der "Auftakt".

Vorstellung des Referenten ("Mein Name ist ..., ich bin/komme aus/von ... Ich freue mich, hier zu sein!"): Benennen Sie anhand Ihrer Ausbildung und/oder Ihrer Tätigkeit (indirekt) Ihre Kompetenz für den anstehenden Inhalt. Nicht "großspurig", aber auch ohne falsche Scham! Mindestens ebenso wichtig ist es, Ihr Interesse, vielleicht gar Ihre Leidenschaft für die Sache zu

zeigen, am besten durch die Art, wie Sie über die Sache sprechen, nämlich engagiert. Erzählen Sie vielleicht von Ihrer ersten Begegnung mit dem Thema und der nachfolgenden Liebes- und Leidensgeschichte.

Vorstellung von Regeln (z.B. "Sie dürfen mich unterbrechen." "Ich erwarte Ihre Mitarbeit." „Störungen haben Vorrang.“): Oft ist es sinnvoll, besonders bei bildungsungewohnten Teilnehmern, darauf hinzuweisen, wie die Veranstaltung ‚in der Regel‘ abläuft. Vielleicht ist es auch notwendig, einen etwas anderen Lernvertrag vorzuschlagen, der zeigt, dass Bildung aktiv und persönlich ist: Statt "Sie als Referent vermitteln mir Wissen, ich als Teilnehmer kaufe es Ihnen ab" z.B. "Sie ermöglichen mir die Aneignung des Wissens, ich eigne es mir dann selbst an".

Vorstellung des Inhalts ("Es geht um ..."): Teilnehmer kommen zu einem Kurs, Vortrag oder Seminar, weil sie an einem Inhalt interessiert sind oder sein sollen. Lenken, ja locken Sie darum ihren Blick kurz, prägnant und anschaulich auf die Sache, um die es in der Veranstaltung geht (z.B. mit einem Zitat, einem Cartoon oder anhand eines aktuellen Ereignisses). Stellen Sie zentrale Aspekte des Inhalts (z.B. Gegensätzlichkeiten / Unvereinbarkeiten) vor oder fragen Sie danach. Dabei gilt es, Interesse und Aufmerksamkeit, eine Fragehaltung und Betroffenheit der Teilnehmer zu aktivieren oder zu wecken. Stellen Sie Bezüge zur Lebenswelt der Teilnehmer her und unterstreichen Sie die Bedeutung des Themas. Wenn sich die Teilnehmer fälschlich schon sehr nahe am Thema wähnen, können ihre vertrauten Vorstellungen evtl. verfremdet werden - bis hin zur Provokation. Bedenken Sie, es geht noch nicht um den Inhalt selbst, sondern um den ersten Kontakt mit ihm. Für die wirkliche Aneignung des "Stoffs" ist noch zu wenig psychische Energie da, da die Teilnehmer noch mit der sozialen Situation beschäftigt sind. Zu Beginn gegebene Informationen werden also nicht oder nur unzureichend aufgenommen.

Vorstellung der Teilnehmer: ("Bitte stellen Sie sich vor.") Nutzen Sie die Möglichkeit, sich untereinander kennen zulernen. Lassen Sie die Teilnehmer sich selbst oder einander (nicht nur mit Worten) vorstellen. Vielleicht erleichtern Sie die Vorstellung durch Stichworte (z.B. Name, Aus-

bildung, Tätigkeit, Ort, Institution, Position usw.; Befindlichkeit usw.) oder mit angefangenen Sätzen ("Ich fühle mich im Moment ..."). In jedem Fall empfiehlt es sich, das Thema in der Vorstellungsrunde anzusprechen. Setzen Sie Kennenlern-Spiele nur mit großer Vorsicht ein und achten Sie in diesem Fall auf den gegebenen Rahmen und die beteiligten Personen.

Vorstellung der Erwartungen und Interessen (z.B. "Was reizt Sie am Thema?"): Beides kann und sollte in vielen Fällen Bestandteil der Vorstellung der Teilnehmer sein, damit die soziale und inhaltliche Seite der Veranstaltung von vornherein miteinander verbunden werden. Es ist gerade bei sehr offen geplanten Veranstaltungen sinnvoll, der Ermittlung von Erwartungen und Interessen ein eigenes Schwergewicht zu geben. Dann können die Erwartungen um Befürchtungen ergänzt und sowohl auf das Was als auch auf das Wie des Lernens und Lehrens bezogen werden. Fragen Sie bei relativ geschlossener Planung nur nach Erwartungen und Interessen, wenn Sie zur Variation Ihrer Planung bereit und in der Lage sind. Sorgen Sie dafür, dass die Äußerungen schriftlich fixiert werden.

Vorstellung der Planung ("Bis ... werden wir ..., ab ... Um ... ist Schluss."): Informieren Sie die Teilnehmer über den inhaltlichen, methodischen wie zeitlichen Verlauf der Veranstaltung, am besten auf einer Flipchart visualisiert. Begründen Sie evtl. die Auswahl an Inhalten und Methoden. Der orientierende Überblick kann und darf aus dramaturgischen Gründen (mit Einverständnis der Teilnehmer) allerdings auch eingeschränkt werden oder ganz entfallen. Dann erübrigt sich die Ermittlung von Erwartungen und Interessen und die Vereinbarung eines gemeinsamen Plans.

• Vereinbaren

Diskussion der Erwartungen und Interessen: Betreiben Sie zunächst Enttäuschungsprophylaxe. Lassen Sie keinen Zweifel daran, welche Erwartungen unter den gegebenen Bedingungen trotz aller Variations- und Innovationsfreude auf keinen Fall erfüllt werden können. Versuchen Sie dann gemeinsam mit den Teilnehmern einen Abgleich der verbleibenden unterschiedlichen Erwartungen und Interessen untereinander und mit der mehr oder minder offenen Planung herzustellen. Achten Sie darauf, dass die Diskussion zeitlich

begrenzt bleibt. Ansonsten wird Unmut aufkommen („Man möge doch endlich zur Sache kommen“). Scheuen Sie sich nicht davor, angesichts sehr unterschiedlicher Erwartungen und Interessen Entscheidungen zu treffen. Die Teilnehmer werden es Ihnen danken, selbst die "Enttäuschten". Letztere um so mehr, wenn Sie ihnen in Zwischenzeiten der Veranstaltung Raum für ihre Anliegen geben oder auf Möglichkeiten außerhalb der Veranstaltung verweisen.

Festlegung des Veranstaltungsablaufs: Die gemeinsame Vereinbarung des Verlaufs der nächsten Stunden oder Tage kann die "Absegnung" der ursprünglichen, korrigierten oder mit den Teilnehmern entworfenen Planung bedeuten.

Einladung zur Veranstaltung ("Ich wünsche uns eine schöne, kurzweilige etc. gemeinsame Zeit."): Versäumen Sie es nicht, die Phase des Einsteigens mit einem sowohl abrundenden als auch überleitenden Wort zu beschließen. Sprechen Sie Ihre Hoffnung auf ein Gelingen der Veranstaltung aus. Denn viel muß zusammenkommen, damit ein Kurs gut wird, und nur ein Teil davon liegt in Ihrer Hand.

Seien Sie in der Einstiegsphase stark präsent. Machen Sie Strukturvorgaben und -angebote. Informieren Sie (ohne Scheu vor Wiederholungen) über alle relevanten Sachverhalte. Das *Dass* ist dabei wichtiger als das *Was*. Es zeigt Ihre Verantwortlichkeit in einer offenen, unübersichtlichen Situation. Bereiten Sie den Einstieg darum gründlich vor, evtl. formulieren Sie ihn sogar schriftlich. Sie sind in der Einstiegsphase der einzige Fixpunkt. Ihnen sitzt (noch) keine Gruppe gegenüber, sondern eine Ansammlung von Individuen, die aufgrund der Situation für gewöhnlich unsicher sind, abwarten und Orientierung brauchen. Es hat keinen Sinn, die schwierige Gruppendynamik der Anfangssituation mit "leichten" Kennenlern-Spielen oder "spielerischer Leichtigkeit" des Auftretens überspielen zu wollen. Nehmen Sie die zwiespältige Befindlichkeit der Teilnehmer - auch Ihre eigenen Unsicherheiten und Ängste - ernst. Die Teilnehmer schwanken zwischen "Distanz wahren und Nähe suchen, anonym bleiben wollen und sich zeigen, Anleitung brauchen und gleichzeitig Abhängigkeit vermeiden wollen, Neues erproben und auf Bekanntes nicht verzichten

können, einzigartig und doch nicht (zu sehr) andersartig sein wollen" (LANG-MAACK/BRAUNE-KRICKAU 1989, S. 71). Der Orientierungsbedarf nimmt dabei von Einzelüber Intervall- bis hin zu Blockveranstaltungen und von inhalts- bis hin zu teilnehmerorientierten Veranstaltungen zu.

3.2 Erarbeiten (2. Veranstaltungs- und 1. Lernphase)

Die Phase des Erarbeitens ist die Mitte einer Veranstaltung. Sie steht so sehr im Zentrum und berührt so unmittelbar den Lernprozess selbst, dass darüber die anderen Phasen gelegentlich vernachlässigt bis vergessen werden. Sehr zu Unrecht. Nachdem die Teilnehmer im Einsteigen dem Inhalt, sich untereinander und dem Referenten nähergekommen sind (Vertrautmachen) und alle sich auf einen gemeinsamen Plan geeinigt haben (Vereinbaren), ist das Erarbeiten durch ein neues und einziges Grundprinzip gekennzeichnet: sich mit den anderen Personen über die anstehende Sache *auseinandersetzen*. Hat das Einsteigen die Aufgabe, die Teilnehmer für den Inhalt zu erschließen, so geht es in der Phase des Erarbeitens darum, den Inhalt für die Teilnehmer zu erschließen. Gemeinsames Lernen ist ein Erarbeiten, auch wenn, wie in einer Vortragsveranstaltung, nicht miteinander gesprochen und nicht an der Sache gehandelt wird. Hier geschieht das Erarbeiten innerlich und gedanklich. Lernen ist aber immer aktiv; es findet nicht einfach nur statt.

In der Phase des Erarbeitens wird ein neues Wissen, Können, eine neue Haltung zu einem Sachverhalt eingeführt, ergänzt und/oder korrigiert. Die Auseinandersetzung mit dem "*Neuen*" und mit dem "*Alten*" besteht aus einem *Erarbeiten* und einem *Bearbeiten*. Das Erarbeiten kann und wird nicht ohne Vermittlung geschehen, das selbsttätige Bearbeiten nicht ohne Führung. So entscheidend Aneignung und Selbsttätigkeit seitens der Teilnehmer für die gesamte Phase des Erarbeitens auch sind, so bleiben Vermittlung und Führung seitens des Referenten doch unerlässlich. Die Devise lautet: soviel Aneignung und Selbsttätigkeit wie möglich, soviel Vermittlung und Führung wie nötig.

- **Sich mit "Altem" auseinandersetzen**

"Altes" erarbeiten: Geben Sie zunächst Raum und Zeit dafür, dass sich die Teilnehmer ihrer eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und Phantasien, ihres eigenen Wissens und Könnens, ihrer eigenen Einstellungen und Haltungen zur anstehenden Sache bewusst werden (erkennen) und sie zur Sprache bringen (darstellen). Sie können dazu auch entsprechende Äußerungen anderer Menschen anführen, insofern ihre Ansichten mit denen der Teilnehmer vergleichbar sind. Ist die Gruppe relativ homogen zusammengesetzt, werden sich die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse quantitativ und qualitativ ähneln. Im anderen Falle kommt zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen noch die Konfrontation mit den Erfahrungen anderer Teilnehmer hinzu. Die erste Bereicherung oder auch Verfremdung findet statt.

"Altes" bearbeiten, "Neues" von innen erarbeiten: Stellen Sie den Teilnehmern eine auf den Veranstaltungsinhalt bezogene Aufgabe. So können diese an und mit ihren reaktivierten alten Erfahrungen und Vorstellungen arbeiten und sich untereinander bereichern. Lassen Sie Lösungswege erarbeiten und begründen, Antworten auf Fragen suchen, Handlungsmöglichkeiten entwerfen. In der Kooperation wird plötzlich manches denk- und machbar, was allein nicht möglich war. Es treten Synergieeffekte auf. (Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.) Die Teilnehmer vernetzen "Altes" mit "Neuem". Sie als Referent können ggf. inhaltliche oder methodische Hilfestellungen leisten, sollten die Gruppe bzw. die Kleingruppen ansonsten aber selbsttätig arbeiten lassen. Damit erfolgt die erste Vertiefung der Erarbeitungsphase.

- **Sich mit "Neuem" auseinandersetzen**

"Neues" (von außen) erarbeiten: Vermitteln Sie in einem überschaubaren und anschaulichen Input mit kleinen und kontrollierten Schritten neues Wissen, neues Können oder neue Haltungen. Das kann auch von einem kundigen Teilnehmer erfolgen. In diesem "Neuen" kristallisiert sich die vielfältige unmittelbare und mittelbare Erfahrung anderer Menschen, ob von Wissenschaftlern, Professionellen oder Laien, ob aus deutschen oder anderen Ländern, ob aus Vergangenheit oder Gegenwart. Sie haben auch die

Möglichkeit, die Teilnehmer das "Neue" (eine Lösung, eine Antwort, eine Handlungsmöglichkeit u.a.) mit Hilfe von Texten o.a. Materialien ermitteln zu lassen. Oder konfrontieren Sie die Teilnehmer mit der Realität außerhalb des Seminarrums. Es kommt zur zweiten Bereicherung oder auch Verfremdung in der Phase des Erarbeitens. Unter "Bereicherung" verstehen wir, wenn brennende Fragen aufgegriffen und bestätigt werden; eine "Verfremdung", wenn "Altes" in Frage gestellt, verunsichert und damit sozusagen "aufgeweicht" wird. So lustvoll das eine, so schmerzvoll kann das andere sein. Übrigens: Verwechseln Sie diese Teilphase "Neues erarbeiten" nicht mit der Großphase "Einstiegen". Es geht nicht um den Einstieg in den Kurs insgesamt, sondern um den Einstieg ins Thema und dessen Erarbeitung.

"Neues" bearbeiten: Ermöglichen Sie eine Situation, in der die Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen, die der anderen Teilnehmer und die dritter Menschen produktiv aufarbeiten und vielfältige Verknüpfungen zwischen diesen Gesichtspunkten herstellen können. Lassen Sie "Neues" anhand von Aufgaben, Fragen und Anforderungen durchführen, erproben und ausgestalten. Zur Not können Sie diese Verknüpfung auch selbst vorstellen bzw. vorexerzieren. Mit diesem letzten Schritt der Phase des Erarbeitens hat sich der Kreis geschlossen: Das "Neue" ist für das "Alte" erschlossen.

Weil die Phase des Erarbeitens die Kernzeit eines jeglichen Lern- und Lehrprozesses ist, lässt sie eine Vielzahl, fast eine "Unzahl" von methodischen Varianten in jeder Hinsicht (Aktions- und Sozialformen) zu. Sie können Elemente auslassen, Schwerpunkte setzen und eine andere Reihenfolgen wählen. In der gegebenen Kürze ist es unmöglich, auf möglichst viele konkrete Ausgestaltungen einzugehen. Dazu sei auf die Methoden-Beiträge in Kap. 7 der „Grundlagen der Weiterbildung“ verwiesen. Es werden auch keine Beispiele genannt. Denn: Mit den wenigen möglichen Beispielen würde die Gefahr bestehen, die Fülle an Möglichkeiten gedanklich einzuschränken und vielleicht für ganz andere Situationen falsche Assoziationen zu wecken.

3.3 Integrieren (3. Veranstaltungs- und 2. Lernphase)

Diese Phase ist das Stiefkind der Methodik. Gegenüber dem Erstgeborenen (Erarbeiten) und den nachgeborenen Zwillingen (Einsteigen und Auswerten) wird sie sträflich vernachlässigt. Ihr fehlt die Gewichtigkeit der zentralen Phase und die Attraktivität der einführenden und der abschließenden Phase. Dabei ist sie für einen vollständigen organisierten Lernprozess nach dem Erarbeiten der zweitwichtigste Abschnitt. Auf das Essen folgt das Verdauen – und das braucht Zeit. Was zuvor erarbeitet worden ist, hat noch den Charakter der Fremdheit. Es bleibt noch äußerlich entsprechend dem Grundprinzip des Erarbeitens: Aus-einander-setzen. Nun muss das Erarbeitete zu Eigen gemacht, verinnerlicht werden. Es wird zum neuen Teil der psychischen Struktur der Teilnehmer und findet dort in, neben, mit alten Teilen oder statt alter Teile seinen festen Platz: Das „Neue“ ist mit dem „Alten“ verwachsen. Die Grundprinzipien des Integrierens und Aneignens sind: Aneignen und Festhalten. Werden im Erarbeiten sozusagen alte Dateien geladen und dann gelöscht, bearbeitet oder umbenannt und neue Dateien angelegt, so werden im Integrieren alte in neue und neue in alte Dateien kopiert und die zusammengeführten Dateien gesichert. Doch bitte Vorsicht vor solchen „eingängigen“ Analogien.

Mehr noch als in der Phase des Erarbeitens ist in der Phase des Integrierens eine „Ermöglichungs-“ und keine „Vermittlungspädagogik“ gefragt. Hier können nur die Bedingungen geschaffen werden, dass sich eine Aneignung vollzieht. Die Teilnehmer haben das „Neue“ erarbeitet und bearbeitet, d. h. voll und ganz kennen gelernt. Jetzt ist es an ihnen, ob sie es sich zu Eigen machen, sich „einverleiben“ wollen. Haben Sie als Kursleiter schon in der Erarbeitungsphase nur begrenzte Einwirkungsmöglichkeiten, so gehen dies in der Integrationsphase gegen Null. Integration ist nicht machbar. Noch eines vorweg: Die Momente, die wir hier vorstellen, müssen im jeweiligen Prozess nicht immer alle auftreten.

• Aneignen

Das Moment des Aneignens ist dem des Bearbeitens von „Neuen“ zum Verwecheln ähnlich.

In der Praxis werden beide oft unbemerkt ineinander übergehen. Trotzdem gibt es zwischen ihnen einen gewichtigen Unterschied. Beim Bearbeiten bleibt das „Neue“ noch äußerlich, im Aneignen wird es ganz individuell verinnerlicht. Darum ist Aneignen das Moment, in dem die Einzelarbeit am wichtigsten ist oder Sie die Gruppenarbeit entsprechend intensivieren und variieren müssen. Schaffen Sie Aneignungsmöglichkeiten.

• Festhalten

Wiederholen: „Wiederholung ist die Mutter der Pädagogik“, hat einmal ein römischer Pädagoge behauptet. Im Zeitalter der Beschleunigung, in dem das Neue das Neue jagt, bleibt für das „Noch mal“ oft genug keine Zeit. Man tut ein und dasselbe nicht gern zweimal. Aber ist es wirklich genau ein und dasselbe? Und lieben Kinder nicht sogar mehrmalige Wiederholungen, bis hin zur Monomanie? Die Wiederholung gehört zum Lernen und darf weder übertrieben („geistlose Paukschule“) noch übergangen werden („Animationszirkus“). Wissen muss eingeprägt, gemerkt und behalten werden, Können eingeübt und Haltungen müssen bestärkt und bekräftigt werden.

Anwenden: Das Erarbeitete sollte sich nicht nur im erlernten, sondern auch in einem anderen, vergleichbaren Zusammenhang wiederholen. Die Anwendung reicht weiter als reine Wiederholung. Das Gelernte wird verwertet, indem es auf Fälle, Kontexte und Probleme übertragen wird, die im Kurs nicht vorgekommen sind. Dieser Transfer kann vom Abstrakten zum Konkreten oder von einem zum anderen Konkreten gehen. Die Anwendungsbeispiele sollten dabei variiert werden.

Schriftlich dokumentieren und zusammenfassen: Zu Beginn des Festhaltens ist es wichtig, die vielen Wege wieder zusammenzuführen, auf denen das Lernen während des Erarbeitens und des Aneignens verlaufen ist. Konzentrieren Sie das Erarbeitete mit eigenen Worten auf die wichtigsten Punkte. Rekapitulieren Sie oder lassen Sie zusammenfassen. Sollten die Ergebnisse der vorhergehenden Arbeit nirgends schriftlich festgehalten worden sein, kann es jetzt nachgeholt und einzeln an einer Zettelwand, auf Folie etc. ein „Protokoll“ bzw. eine „Dokumentation“

erstellt werden. Möglicherweise ist es sinnvoll, das Erarbeitete bzw. Gelernte einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und zur Diskussion zu stellen. Eine solche „Veröffentlichung“ wäre allerdings nicht nur eine Re-konstruktion für die Gruppe selbst, sondern auch eine Konstruktion für andere. Sie müsste also für Menschen verständlich sein, die den vorangegangenen Lernprozess nicht mitgemacht haben.

Das zum Erwerb eines Könnens wichtige Üben ist nicht nur bloßes Einüben (vgl. MÜLLER 1999). Es liegt in der Natur echten Übens, dass es nicht mit einem guten Können endet, sondern Verbesserung und ein „Immer-besser-können-Wollen“ bedeutet. Es geht um Kunst(-fertigkeit). Das Üben strebt, zu Ende gedacht, Vollkommenheit bzw. Meisterschaft an. Üben heißt vervollkommen. OTTO FRIEDRICH BOLNOW mahnt in seinem überaus empfehlenswerten Büchlein „vom Geist des Übens“ (1978) an die Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen“ und fordert eine „Rehabilitierung auf Übung“. Leider lassen die Rahmenbedingungen der organisierten Weiterbildung in der Regel wenig Zeit und Raum für die elementare didaktische Erfahrung des Übens. Umso wichtiger ist es für den Erwerb eines Könnens, schon während der Veranstaltung auf den entscheidenden Stellenwert der Übung hinzuweisen und zum Üben zwischen den einzelnen Terminen (bei Intervallveranstaltungen) und/oder nach der Veranstaltung (bei allen Arten von Veranstaltungen) zu ermuntern. Vielleicht ist es möglich, für diese Zeiten und Räume außerhalb der Veranstaltung aus dieser heraus „Übungsgruppen in Eigenregie“ zu bilden.

Integration braucht häufig erst eine gewisse „Inkubationszeit“. „Es sind häufig insbesondere die abgebrochenen, die nicht abgerundeten Lernerfahrungen, die im Gedächtnis haften bleiben und dadurch verzögert fruchtbar werden.“ (GEISSLER 1992, 118). Eine entsprechende Idee ist, nach einer gewissen Zeit Materialien oder einen Fragebogen an die Teilnehmer zu schicken, um noch einmal mit Abstand über Ergebnisse der Veranstaltung und die Bedeutung im Alltag nachzudenken.

3.4 Auswerten (4. Veranstaltungsphase)

"Ende gut, alles gut", sagt der Volksmund. Die Gestaltpsychologie hat entdeckt, dass wir, um erkennen und handeln zu können, auf "geschlossene Gestalten" angewiesen sind. Die Qualität des Schlusses ist ebenso wichtig wie die des Anfangs. Dieses "Gesetz" gilt auch für organisierte Lern- und Lehrsituationen. In der Schlussphase stehen die Teilnehmer wie auf einer Schwelle. Sie schauen noch einmal auf das zurück, was sie mit den anderen Teilnehmern gemacht und gelernt haben, und sie blicken nach vorn auf ihren privaten und beruflichen Alltag. Aus dieser Situation ergeben sich die beiden Grundprinzipien des Auswertens: *Rückblick* und *Ausblick*. Sie gelten im Grunde selbst für eine reine Vortragsveranstaltung, auch wenn sie dort nicht immer deutlich werden (können).

Die Momente des Auswertens verhalten sich spiegelverkehrt zu den Momenten des Einsteigens. Auch für das Auswerten gilt: Nicht immer ist es notwendig, alle Bausteine und alle gleichermaßen zu beachten. Sie können oder müssen auslassen oder kürzen, unterschiedlich nach Situation und Veranstaltungsform. Blockveranstaltungen (z. B. Wochenende) brauchen (fast) alle, Intervallveranstaltungen (z. B. Kurs) die meisten und Einzelveranstaltungen (z.B. Vortrag) nur wenige Elemente. Die Reihenfolge, in der die Momente im folgenden angeordnet sind, ist nicht zwingend. Varianten sind möglich.

• Rückblick

Abschluss der Veranstaltung: Jeder Kurs hat zwei Enden. Das zweite Ende ist augenfällig und darum jedem bekannt: der Abschied nebst der Abreise. Das erste Ende allerdings wird oft zu Unrecht missachtet. Es ist die Eröffnung des Rückblicks. Machen Sie kund, dass das Lernen und Arbeiten in der Veranstaltung nun sein Ende findet und der Rest der (großzügig bemessenen!) Zeit dem Rückblick und dem Ausblick dient. Betonen Sie die Wichtigkeit dieser Phase. Geben Sie den Teilnehmern, wenn möglich, noch Gelegenheit, Themen zu Ende zu führen, unerledigte Arbeiten zu beenden oder zu entscheiden, ob, wo, wann, wie und mit wem sie weiterbearbeitet werden sollen.

Erinnerung an den Veranstaltungsverlauf: Geben Sie den Teilnehmern die Möglichkeit, die gesamte Veranstaltung noch einmal im Geiste Revue passieren zu lassen. Dabei geht es nicht um ein *Wiederholen*, ein "noch einmal", sondern um ein *Wiederholen*, ein Hochholen aus den Kellern des Vergessens. Was haben wir wozu und womit nacheinander getan? Dieser Erinnerungsrückblick ist gerade nach längeren, dichten und vielfältigen Veranstaltungen von Bedeutung. Sonst spielt sich zu Hause der bekannte Dialog ab: "Wie war's?" "Klasse!" "Was habt ihr gemacht?" "Och, jede Menge. Ich krieg's schon gar nicht mehr auf die Reihe. Mmh... Wir haben z. B. so'n Rollenspiel gemacht." Die Erinnerung ist im Unterschied zur Zusammenfassung und Dokumentation (s. Integrieren) sozial und emotional, nicht sachlich und kognitiv ausgerichtet.

Kritik des Verlaufs und der Ergebnisse der Veranstaltung: Jetzt findet die Auswertung bzw. Evaluation statt, die den Handlungsbogen vervollständigt. Da sie im Zentrum der vierten und letzten Veranstaltungsphase steht, heißt die Gesamtphase "Auswerten". Für die Beurteilung und Bewertung einer Veranstaltung gibt es unterschiedliche, miteinander kombinierbare Möglichkeiten: Kritikpunkt ist (a) der Verlauf und /oder sind (b) die (Lern-)Ergebnisse der Veranstaltung; Kritiker sind (c) die Teilnehmer und /oder (d) der Referent; die Kritik ist e) eher persönlich-emotional und /oder (f) eher sachlich-kognitiv. Welche Form der Beurteilung von Fall zu Fall angemessen ist, hängt von der Veranstaltungsform, den Zielen, den Rahmenbedingungen und den beteiligten Personen ab. Die drei gebräuchlichsten der (achtzehn) möglichen Kombinationen sind:

- (1) *Seminar- bzw. Manöverkritik (a, c, e, f):* "Entsprach die Thematik meinen Erwartungen? War der Weg und die Art des Lernens/Lehrens dem Gegenstand angemessen und für mich hilfreich? Wo lagen meine Lernhemmungen? Habe ich mich wohlgefühlt? Was hat mir gut gefallen, was nicht?" usw.
- (2) *Prüfung (b, d, f), besonders in der abschlussbezogenen Weiterbildung:* "Wurde, was gelernt werden sollte/wollte, auch gelernt? Wenn ja, in welchem Aus-

maß? Was wurde zusätzlich noch gelernt?" usw.

- (3) *Selbsteinschätzung (b, c, f):* "Was nehme ich an Wissen, Können, Haltung mit nach Hause? Inwieweit deckt sich das mit dem, was ich lernen wollte? Kann ich das Erlernete anwenden?" usw.

Für welche Variante der Kritik Sie sich im Einzelfall auch immer entscheiden, bereiten bzw. strukturieren Sie sie vor, begründen Sie sie. Räumen Sie genügend Zeit für sie ein (nicht 5 vor 12). Die Teilnehmer sind sonst schon mit dem Abschied beschäftigt. Suchen Sie nach Möglichkeiten, sie schon einmal, vielleicht sogar mehrmals während der Veranstaltung zu vollziehen. Dann haben Sie noch die Möglichkeit der Korrektur. Der Prozess des Festhaltens (Wiederholen und Anwenden) in der Phase des Integrierens ist z. B. (auch) schon eine vorgezogene Prüfung.

• **Ausblick**

Vergegenwärtigung der privaten und/oder beruflichen Situation: Die drei vorgestellten Kritikvarianten selbst hatten schon einen unterschiedlichen Bezug zur Zeit. Die Seminarkritik ist ein deutlicher Rückblick in die Vergangenheit, die Prüfung schon mehr ein Einblick in die Gegenwart und die Selbsteinschätzung fast schon ein Ausblick in die Zukunft. Nun wechselt der Rückblick endgültig in den Ausblick. Ermöglichen Sie es, dass die Teilnehmern "ihre Körper verlassen" und in Gedanken schon einmal nach Hause oder zum Arbeitsplatz vorausseilen. Sie können diese mentale Reise mit Hilfe von musikalisch getragenen Phantasiereisen evtl. konkretisieren und emotionalisieren. Dann aber mit Vorsicht. Fordern Sie die Teilnehmer auf, sich zu fragen: "Was ist für mich im Alltag vom Erarbeiteten bzw. Gelernten anwendbar und brauchbar? Wird es sich bewähren können?" Sie brauchen nicht daran zu erinnern, dass sie dort ohne Rückhalt durch Sie selbst und andere Teilnehmer zurechtkommen müssen und dass der "Spielraum" zum Ernstfall wird.

Verabschiedung der Teilnehmer, Abschied unter den Teilnehmern: Ihr Schlusswort beschließt offiziell die Veranstaltung. Stellen Sie das Ende der Veranstaltung fest, geben Sie Ihren Freuden und

Leiden während der gemeinsamen Zeit Ausdruck, bedanken Sie sich bei den Teilnehmern für ihr Interesse und ihr Engagement, drücken Sie die Hoffnung aus, dass ihnen die Veranstaltung etwas genutzt hat und wünschen Sie eine gute Heimreise. Achten Sie darauf, dass das Schlusswort weder zur billigen Floskel bzw. hohlen Konvention noch zur tiefen Betroffenheit bzw. "wahren Natürlichkeit" entgleist. Mit dem Schlusswort des Referenten ist aber noch kein aktiver Abschied der Teilnehmer erfolgt, besonders bei längeren und intensiven Veranstaltungen. Das braucht Zeit. Sorgen Sie also entweder für ein kollektives Schlussritual (gemeinsames Essen, Singen, Tanzen etc.) oder für ein individuelles und spontanes Abschiednehmen ("Wir haben jetzt noch eine Viertelstunde Zeit, uns einzeln voneinander zu verabschieden, nach unserem eigenen Bedürfnis, in unserer eigenen Weise, in unserem eigenen Tempo.")

Abreise der Teilnehmer: Selbst, wenn es vorher ein individuelles Abschiednehmen gegeben hat, kommen immer noch einige Teilnehmer gesondert auf Sie zu, um Sie das eine oder andere zu fragen, Ihnen das eine oder andere mitzuteilen. Manche stürzen im ersten freien Moment auf Sie zu, manche drücken sich an der Wand entlang und warten auf ihre Chance. Schenken Sie jeder dieser Personen, die Sie individuell ansprechen, individuell Ihre Aufmerksamkeit. Ihnen steht noch weniger als während der Veranstaltung einer von vielen Teilnehmern gegenüber, ein Gruppenmitglied, sondern eine Privatperson. Gehen Sie dabei nicht bedingungslos auf Ihr Gegenüber ein, würgen Sie aber auch nicht das Gespräch ab.

Abreise des Referenten: Ob es noch im Seminarraum ist, im Bildungshaus oder erst im Auto bzw. in der Bahn: Nutzen Sie die erstbeste Gelegenheit, in der Sie allein sind, um die Veranstaltung und alles, was damit zusammenhängt, zunächst hinter sich zu lassen. Die Verarbeitung wird später vielleicht noch das eine oder andere Gespräch mit nahestehenden Menschen oder Kollegen erfordern, aber Abstandgewinnen ist der erste und ein wichtiger Schritt. Vielleicht legen Sie sich für diese Situation ein individuelles Ritual zurecht, nicht unbedingt das Zigarettenrauchen.

Nehmen Sie sich und geben Sie den Teilnehmern für den Ausblick Zeit. Lassen Sie keine Hektik aufkommen. Verschludern Sie vor allem nicht aus Angst vor der damit verbundenen emotionalen Dynamik den Abschied. Abschiede sind als "Handlungen, die etwas zu Ende bringen, um dann wieder anfangen zu können" (GEIBLER 1983: 278) von großer Wichtigkeit. Sie helfen, über die Schwelle zu treten. Sie werden in jeder Kultur mehr oder minder ritualisiert und mit Gesten (z. B. Händedruck) und Worten (z. B. "Auf Wiedersehen") begleitet. Nach längeren und intensiven Veranstaltungen kann die Trennung von anderen Teilnehmern und vom Referenten durchaus schmerzhaft sein. Man ist "gut drauf", tauscht Adressen und verabredet private Treffs, d.h. tut alles, um den Trennungsschmerz zu verdrängen. Stellen Sie sich auf die Abschiedsdynamik von vornherein ein.

4 *Verlaufsformen*

Das ausführlich und praxisorientiert vorgestellte Schema von Lernphasen ist, wie schon erläutert, keine allgemeingültige Formalstufentheorie. Aber es ist so abstrakt, dass es noch einmal in konkrete Verlaufsformen differenziert und doch nur durch wenige weitere abstrakte Verlaufsformen ergänzt werden kann. Beide Möglichkeiten können hier nur angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt werden. Erstens würden sie den Umfang des Beitrags sprengen, und zweitens fehlt es hier noch an didaktischen Vorarbeiten.

Zunächst einmal müsste das vorgestellte Lernphasenschema für unterschiedliche Veranstaltungsformen gesondert variiert und in entsprechende konkrete Verlaufsformen aufgefächert werden. Veranstaltungsformen lassen sich formal nach ihrer Zeitorganisationsform in Einzel-, Block- und Intervallveranstaltungen und methodisch nach ihrer Beteiligungsart in mehr fremd- und mehr selbstgesteuerte Formen unterteilen. So ist die Vortragsveranstaltung z. B. eine fremdgesteuerte Einzelveranstaltung, das Wochenendseminar eine Blockveranstaltung, die meist fremd- und selbstgesteuerte Elemente enthält, und der Gesprächskreis eine selbstgesteuerte Intervallveranstaltung. Die im letzten Abschnitt ausgeführte Verlaufsform hat es eine besondere Affinität zu Blockveranstaltungen, weil sie als Langform alle Phasen ausführlich

beinhaltet und keine zeitlichen Unterbrechungen berücksichtigt. Wenn sie eine ausgesprochene Nähe zu fremdgesteuerten Veranstaltungsformen zeigen sollte, ist dieser Umstand nicht auf eine Absicht, sondern einen noch vorherrschenden blinden Flecken zurückzuführen.

Konkrete Verlaufsformen innerhalb des vorgestellten Phasenschemas müssten weiterhin für unterschiedliche Lernziele entwickelt werden. Solche zielspezifischen Muster möglichst klar herauszuarbeiten, ist ein zentrales Anliegen der Allgemeinen Didaktik. Es dürfen nicht zu wenige solcher Grundstrukturen sein, weil sie sonst zu allgemein und zu ‚abgehoben‘ sind, aber auch nicht zu viele, damit man sie noch handhaben kann“ (GLÖCKEL 1990, S. 172). In der Schuldidaktik haben HANS GLÖCKEL (1990, S. 173 - 177), KLAUS PRANGE (1983, S. 108) und ALOIS ROTH (1967, S. 90 - 105) entsprechende Verlaufsformen erarbeitet: der erste zwölf, der zweite drei und der dritte fünf. So unterscheidet und beschreibt ROTH z. B. Verlaufsformen für „Kenntnisserwerb“, „Erkenntnisgewinn“, „Fertigkeitsschulung“, „Erlebnisvermittlung“ und „Ausdrucksgestaltung“, die sich bei PRANGE im „kognitiv-humanistischen“ (Kenntnisse und Erkenntnisse), im „pragmatischen“ (Fertigkeiten) und im „Erlebnismodell“ (Erlebnisse und Ausdruck) konzentrieren. Ein zweiter blinder Fleck des vorgestellten Schemas bestünde, wenn es wider bessere Absicht vornehmlich kognitiv-humanistisch ausgerichtet wäre.

Auf demselben Abstraktionsniveau wie das abgehandelte Lernphasenschema wären noch weitere Verlaufsformen zu erarbeiten. Denn das Spektrum didaktischer Konzepte erschöpft sich in der Weiterbildung nicht in schulunterrichtsähnlichen Mustern.

CHRISTIANE HOF (2000, S. 605) hat kürzlich vier Unterrichtskonzepte ausgemacht, die mit unterschiedlichen Veranstaltungsformen einhergehen können. In der „Unterweisung“, der das vorgestellte Phasenschema vornehmlich gilt, wird Wissen vermittelt und angeeignet, das auch unabhängig von den Teilnehmern bzw. objektiv besteht, für sie in der Regel neu und unbekannt ist und dem Verständnis von Sachverhalten dienen soll, nicht direkt der eigenen Lebenspraxis. Das genaue Gegenteil der Unterweisung ist die „Moderation“. In ihr steht das subjektive und

meist implizite Wissen der Teilnehmer im Vordergrund, d. h. das Alte und Bekannte. Und dieses zu explizierende Wissen soll für die eigene Lebenssituation hilfreich sein. „Mit der Aufwertung der Teilnehmer als Experten der eigenen Lebensgeschichte verändert sich auch die Stellung der Pädagogen in dramatischer Weise. Sie sind nicht mehr als fachlich-thematische Experten, sondern in ihrer Funktion als Moderatoren mit einer hohen Deutungskompetenz gefragt.“ (SEITTER 2001, S. 56) Zwischen diesen beiden Extremen stehen die Unterrichtskonzepte des „Trainings“ und der „Beratung“. Im Training ist ein objektives Wissen der Gegenstand und die Lebenspraxis der Zielpunkt des Unterrichts, in der Beratung ein subjektives Wissen der Gegenstand und das Verständnis von Sachverhalten das Ziel.

ORTFRIED SCHÄFFTER (1984, S. 58) kam schon vor Jahren, mehr deduktiv als induktiv gewonnen, ebenfalls zu vier Unterrichtskonzepten, die er „Grundformen des Lehrens und Lernens“ nannte: „Lehren als Einflussnahme (Einwirkung)“, als „Fördern von Wachstumsprozessen“ (Binnenwirkung), als „Realitätskontrolle (Außenwirkung)“ und als „orientierendes Einordnen (Gesamtwirkung)“. Es wäre zu prüfen, ob und inwieweit HOFs und SCHÄFFTERS Verteilungen, wofür einiges spricht, miteinander kompatibel sind. Hier genügt es, darauf zu verweisen, dass die Verlaufsform der „Unterweisung“ nach HOF bzw. der „Einwirkung“ nach SCHÄFFTER, die im vorigen Abschnitt ausführlich entfaltet wurde, für die Weiterbildung mittel- und langfristig nicht die einzige bleiben darf.

Literatur

Alzheimer, M.; Müller, U.; Papenkort, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika

Bönsch, M. (1985): Artikulationsformen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4, Stuttgart: Klett-Cotta

Bollow, O. F. (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg i. Br.: Herder

- Geißler, K. A. (1992): *Schlussituationen – Die Suche nach dem guten Ende*. Weinheim / Basel: Beltz
- Geißler, K. A. (1995): *Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied*. Weinheim, Basel: Beltz
- Glöckel, H. (1990): *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Hausmann, G. (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Hof, C. (2000): *Subjektive Wissenstheorie als Grundlage des Unterrichtens. Ergebnisse einer Explorationsstudie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 3, S. 595 - 607
- Klippert, H. (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz
- Langmaack, B.; M. Braune-Krickau, B. (1989): *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. 3. Aufl., München: Psychologie Verlags Union
- Memmert, W. (1983/3): *Didaktik in Graphiken und Tabellen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Meueler, E. (1998): *Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße*. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Meyer, H. (1988): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Scriptor
- Meyer, H. (1989): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. 2., durchgesehene Aufl., Frankfurt a. M.: Scriptor
- Müller, U. (1998): *Sozialformen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel, Berlin (Systemstelle 7.40.10)
- Müller, U. (1999): *Übung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel, Berlin (Systemstelle 7.40.20.28)
- Müller, U.; Papenkort, U. (1997): *Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick*. In: *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel, Berlin (Systemstelle 7.40.11)
- Prange, K. (1983): *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rose, C. / M. J. Nicholl (2000): *M.A.S.T.E.R. – Learning. Die optimale Methode für leichtes und effektives Lernen*. Landsberg am Lech: mvg
- Roth, H. (1969/11): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel
- Schäffter, O. (1984): *Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Seitter, W. (2001): *Der biografische Ansatz in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung: Zu einer festen Größe avanciert*. In: *Grundlagen der Weiterbildung* Jg. 12, S. 55 - 58
- Sünkel, W. (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim / München: Juventa
- Tietgens, H. (1991): *Reflexionen zur Erwachsenendidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Vogel, A. (1973): *Artikulation des Unterrichts*. Ravensburg: Otto Maier
- Weinberg, J. (1975): *Didaktische Reduktion und Rekonstruktion*. In: W. Schulenberg u.a.: *Transformationsprobleme der Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann
- Wiederhold, K. A. (1981): *Die Artikulation des Unterrichts*. In: W. Twellmann (Hg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 4.1, Düsseldorf: Schwann