

Gernot Graeßner

Kunstlehren in der Pädagogik-Ausbildung

1. Pädagogische Kunst?

Anlaß für die nachfolgenden Überlegungen ist die gegenwärtige berufliche Situation des Verfassers: Nach fast 20 Jahren der Zugehörigkeit zu einer soziologischen Fakultät steht ein Wechsel in den pädagogischen Fachbereich einer Universität an. Dort geht es um die Beteiligung an der Ausbildung von Studierenden der Erziehungswissenschaft im Schwerpunkt Erwachsenenbildung und um die Planung einer Folge von Veranstaltungen (Seminaren, Projekten etc. im Grund- und Hauptstudium) sowie nicht zuletzt um die Frage der Beteiligung an der Herausbildung von Professionalität der künftigen Absolventen dieses Studiums.

Die Pädagogik - so bekennt der Verfasser zunächst - hat ihn seit vielen Jahren herausgefordert: Nicht nur durch die Lektüre ihm wichtig erscheinender Literatur, sondern durch die Begegnung mit faszinierenden Vertretern dieses Faches, die ihre Wissenschaft exzellent vertreten und für die Vermittlung ihrer Erkenntnisse u.a. Rückmeldungen folgender Art erhalten:

- Die Vorlesung/das Seminar hat Frau/Herr wieder toll gemacht, es ist wie immer ein Genuß, dabei zu sein!
- Der Hör-Saal war begeistert!
- Ich habe wieder viel gelernt!
- Ich bin durch diesen Vortrag erst ins Nachdenken gekommen, obwohl ich vorher schon viel darüber gelesen habe!
- Das war schon eine Kunst, wie der/die das wieder hingekriegt hat!

Pädagoginnen und Pädagogen ist - denke ich - die Kunst zuzutrauen, ein Publikum zu fesseln, zu überzeugen und professionell eine Lernsituation aufzubauen und zu gestalten, denn immerhin handelt es sich um die Praxis ihres ureigensten Faches. Was ist aber mit den anderen, die - keineswegs von der Pädagogik oder anverwandter Fächer beleckt - durch ihre Persönlichkeit gleichwohl pädagogisch wirken und in entsprechenden Lernsituationen die gleichen Rückmeldungen erhalten? Offenkundig gibt es eine pädagogische Kunst, die zu lernen und zu lehren in der Ausbildung vielleicht lohnt. Da diese Kunst nicht allein auf das Konto Naturtalent geschrieben werden kann, stellt sich also das Problem, ob und wie die wissenschaftliche Ausbildung im Schwerpunkt Erwachsenenbildung Teile ihrer Zeit darauf verwenden soll und kann, pädagogische Kunstlehre zu betreiben. Um diesem Problem näher zu kommen, zunächst eine grundsätzliche Frage mit einer bündigen Antwort und dann drei Unterfragen mit vorläufigen Antworten, die Zweifel hinterlassen mögen:

Hauptfrage: Was müssen Studierende eines Studiums der Erziehungswissenschaft können, wenn sie nach möglichst schnellem und möglichst gründlichem Studium die Hochschule verlassen?

Antwort: Die Hochschulrektoren-Konferenz meint, sie müßten zumindest berufsfähig sein, kein Zweifel. Wenn sie dabei noch wenig berufsfertig sind, umso besser. Dies meint der Verfasser auch.

Doch was heißt das bei einem wissenschaftlichen Studium im einzelnen? Zumindest drei Unterfragen sind möglich, einer Antwort auf diese Frage näherzukommen:

- Frage: Was sollen Absolventen dieses Studiums wissen?

Antwort: Eine Perspektive aus der Sicht der am wissenschaftlichen Gegenstand Erwachsenen- und Weiterbildung beteiligten Fachdisziplinen bzw. aus interdisziplinärer Sicht könnte lauten: Absolventen und Absolventinnen benötigen - um im Beruf bestehen zu können - Kenntnisse und Fähigkeiten theoretischer Art, z.B. sollten sie sich zu Hause fühlen in den unterschiedlichen Ansätzen der Erwachsenenbildungstheorie; sie sollten historische Theorien kennen und Grundlagen der Didaktik, der Lerntheorie und Lernpsychologie kennen und einordnen können. Sie sollten aber auch Praxisanalysen theoretisch einschätzen können und die wichtigsten Forschungsmethoden beherrschen. Je nach Hochschulprofil (personelle Ausstattung und sachliche Ausstattung, Forschungsinteressen, Verortung in Fachbereichen, regionale Verankerung, internationale Bezüge) werden die Antworten auf diese Frage von Hochschule zu Hochschule andere Schwerpunkte erkennen lassen.

- Frage: Was für Aufgaben sollen sie damit erfüllen können?

Antwort: Die Perspektive auf diese Frage ergibt sich aus dem Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung: Professionell in diesem Feld Tätige sollen Bildungsprozesse analysieren und vorbereiten können; sie sollen Entscheidungen über Bildungsprozesse treffen und realisieren können; sie sollen planen und organisieren können und sie sollen - nicht zuletzt - ein Gefühl dafür entwickeln, was bei Bildungsprozessen der Erwachsenenbildung als Ergebnis herauskommen kann und wie man sich dieser Ergebnisse vergewissern kann. Je nachdem, ob diese Frage aus der Perspektive von Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen, Verbänden, Bildungsunternehmen oder Forschungseinrichtungen angelegt wird, kann die Antwort sehr unterschiedlich ausfallen - nämlich orientiert an den institutionellen Strukturen und Interessen - der jeweiligen Arbeitgeber und Träger der Erwachsenenbildung mit ihrem jeweiligen politischen "Milieu".

Die beiden Perspektiven sind u. U. konsensfähig, sie sind beschreibbar, begründbar und nachvollziehbar. Sie müssen dies auch sein: Die erste, weil sie sich in Prüfungsordnungen und Studienordnungen niederschlägt, also justifiabel sein muß. Die zweite, weil das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung Beschäftigungsmöglichkeiten anbietet und Qualifikationen nachfragt, die mehr oder weniger standardisierbar sind, wenn sie Professionalität widerspiegeln.

- Frage: Wie sollen Professionelle ihre Aufgabe gestalten?

Antwort: Diese Perspektive wird in der Hochschule selten angelegt. Sie entspricht nicht ihrem institutionellen Blickfeld. Sie wird aber auch im institutionellen Handlungsfeld von Nachfragern nach Weiterbildungs-Professionellen kaum offen und selten reflektiert gegenüber den Ausbildungsstätten geäußert. Vielleicht, weil die Praxis in den Bildungseinrichtungen und Betrieben selbst nicht genau weiß, wie die Umsetzung von Wissen in praktisches Handeln nachgewiesen werden kann, teils weil sie die damit verbundenen Qualifikationen eher Persönlichkeitsmerkmalen zuschreibt, die vermeintlich durch Einstellungstests, durch Crash-Kurse in der Probezeit oder schlicht durch naives Beobachten (paßt der/diejenige zu uns?, gibt's mit ihm/ihr

Probleme?) bekannt werden. Andererseits scheint es doch so zu sein, daß sich bei Anstellungsentscheidungen die fachlichen Qualifikationen und die persönlichkeitsbezogenen Schlüsselqualifikationen oder Erschließungskompetenzen (Tietgens) die Waage halten. Wer fachlich einen guten Ausweis über sein Wissen und seine Fähigkeiten erlangt hat, wird zusätzlich und vielleicht entscheidend nach seinem Auftreten beurteilt und wer sich gut präsentieren kann, wird zusätzlich seine formalen Qualifikationen ins Feld führen.

Ohne dies hier noch weiter begründen zu können, ist zu vermuten: Mit dieser letzten Antwort geht es um den Zugang zur pädagogischen Kunstlehre. Diese abstrakt zu beschreiben, ist nicht Sinn dieses Beitrages, denn der Verfasser wird von Studierenden konkret gefragt, was dies denn heiße. So wird nachfolgend der Versuch gemacht, zwischen Ausbildungsinhalten, die in dieser oder ähnlicher Form an den Hochschulen vorkommen mögen und persönlichkeitsbezogenen, aber mitunter im allgemeinen verbleibenden Schlüsselqualifikationen eine benennbare Ebene zu finden, die damit schließen soll, Studierenden z.B. im Rahmen einer Studienberatung auf die drei Fragen sagen zu können:

Sie sollten jenes theoretische Wissen und jene methodischen Kenntnisse erwerben, aber in folgenden Bereichen sollten Sie sich Fähigkeiten aneignen, die Sie nicht nur durch Lektüre zur Kenntnis nehmen, sondern hier an der Hochschule oder - wenn dies nicht gehen sollte - andernorts trainieren und entsprechend Ihrer Persönlichkeit ausprägen sollten! Sie können dabei hoffen, zusätzlich Einstellungen zu erwerben, die Ihrer pädagogischen Praxis zugute kommen werden, besonders dann, wenn Sie die Ergebnisse Ihrer Übungen im Lichte Ihrer theoretischen Erkenntnisse reflektieren!

Von Studierenden des Grundstudiums gefragt, worauf sie sich denn in der Praxis ihres künftigen Berufsfeldes geft machen müssen, wird die Antwort etwa folgendermaßen ausfallen:

Mit Fragen der Weiterbildung und Erwachsenenbildung beschäftige ich mit schon recht lange in der Hochschule. Ich kenne diesen Bereich aber auch aus praktischer Arbeit vor Ort. Bei allen Unterschieden, die im Detail in Inhalt, Form und in der Art der Arbeitsplätze in diesem Bildungsbereich bestehen, empfehle ich Ihnen praktische Fähigkeiten zu erwerben in der Programm- und Veranstaltungsplanung und natürlich ihrer Durchführung. Sie sollten Medien einzusetzen wissen und ein Gespür dafür haben, was Sie mit welchen Veranstaltungsformen erreichen können. Wenn Sie auch dazu noch ein Gefühl dafür haben, wie Erwachsenenbildungsveranstaltungen eröffnet und geschlossen werden und einschätzen können, was Sie erreicht haben, dann - glaube ich - kommen Sie bei Arbeitgebern/innen und bei Teilnehmer/innen ganz gut an.

Wenn gefragt würde, worauf es dabei ankäme, würde ich die folgenden Beispiele geben.

2. Programmplanung

Was müssen Sie beachten, wenn Sie für die nächsten Jahre Bildungsveranstaltungen zu konzipieren haben? Ausgehend von diesem Ziel, stehen Sie vor folgenden Fragen:

- > Welche grundsätzlichen Standards der Programmplanung sollte ich berücksichtigen?
- ⇒ Welche konzeptionellen Überlegungen leiten mich bei der künftigen Planung?

Programmplanung ist eine Management-Aufgabe. Ihr Ziel ist es, effektiv, begründbar und für die am Planungsprozess beteiligten Personen nachvollziehbar zu sein. Programmplanung wird heute nicht als starres Gerüst für einmal gefaßte Absichten verstanden. Programmplanung setzt sich zusammen aus einem Set von Instrumenten. Diese müssen die für die Realisierung von Weiterbildungsvorhaben nötige Flexibilität besitzen und die Prozeßhaftigkeit von Bildungsvorgängen einbeziehen. Programmplanung ist nicht dem Zufall zu überlassen, sie sollte aber für Änderungen offen sein. Die Beachtung von Planungsgrundsätzen ist aber unerlässlich für die Handhabung der erforderlichen Variabilität von Weiterbildungsprozessen. Grundsätze der Programmplanung sind Effektivität, Legitimierung und Transparenz. Der Grundsatz der Effektivität verlangt danach, daß Programmplanung durchdacht wird im Hinblick auf

- ⇒ die Konkurrenz mit anderen Zielen und Handlungsoptionen,
- ⇒ den Einsatz der benötigten Ressourcen,
- ⇒ die Möglichkeit einer realistischen Einschätzung der Erreichbarkeit von Zielen.

Der Grundsatz der Legitimierung verlangt nach

- ⇒ Einbindung der Planung in übergreifende Zielsetzungen des Gesamtbetriebes, der Abteilung etc.,
- ⇒ inhaltlich-fachlicher Fundierung des Vorhabens und
- ⇒ Orientierung auf den Kreis der Adressaten.

Der Grundsatz der Transparenz heißt

- ⇒ Planungskriterien zu entwickeln, zu dokumentieren und ggf. zu verdeutlichen,
- ⇒ die Planungsentscheidungen überprüfbar zu gestalten und
- ⇒ Änderungen in der Planung für Personen, die davon betroffen sind, nachvollziehbar zu machen.

Die Beachtung dieser Grundsätze ist nicht nur der Sache wegen erforderlich. Sie sind kommunikativ wichtig: Anderen, die an Ihrer Arbeit teilhaben oder auf die Ihre Arbeit abzielt, interessieren sich für Ihren Standort und Ihre Handlungsmaximen. Sie haben dieses Interesse, weil sie damit Ihr Handeln als zuverlässig empfinden können und wissen, woran sie mit Ihnen sind.

Diese Grundsätze spielen eine Rolle, wenn Sie in Ihrer Programmplanung Entscheidungen mit zahlreichen Entscheidungsaspekten zu treffen haben.

Sie müssen sich erstens mit Vorentscheidungen befassen, die Ihre bildungspolitischen Positionen und Intentionen widerspiegeln. Sie treffen Vorentscheidungen über thematische Schwerpunkte. Sie beziehen ferner in Ihre Überlegungen Annahmen

über andere Institutionen ein und antizipieren deren künftige Angebote. Sie entwickeln Ihre besondere Zielsetzung innerhalb Ihres institutionellen Umfeldes.

Zweitens sollten Sie die Voraussetzungen Ihrer Planung prüfen: Welches institutionelle Interesse leitet Ihre Programmabsichten und welcher finanzielle Rahmen steht Ihnen zur Verfügung? Welcher Adressatenkreis kommt in Frage, welcher fachliche bzw. wissenschaftliche Informationsstand gibt den Rahmen für die Programminhalte vor, welcher Programmumfang wird von Ihrer Planung erwartet, haben Sie mit ähnlichen Programmen bereits positive oder negative Erfahrungen gesammelt und was folgt aus diesen für Neuplanungen?

Drittens geht es um die Zielsetzung Ihres Programms. Wenn Sie auf die kurzfristige Vermittlung von Informationen und Wissen abzielen, werden Sie beispielsweise Vorträge organisieren; haben Sie im Sinne, Ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte aktuelle Themen zu lenken, werden Sie etwa an eine Serie von Podiumsdiskussionen denken; geht es Ihnen hingegen um langfristige Lerneffekte, können Sie geeignete Kurs- oder Seminarformen wählen, die sowohl die Wissens- als auch die emotionale Ebene des Lernens ansprechen.

Viertens überprüfen Sie den Horizont Ihrer Adressaten. Richten Sie sich mit Ihrem Angebot an kooperierende Institutionen oder an einzelne Teilnehmer? Sprechen Sie diese in deren beruflichen oder privaten Lebenszusammenhängen an? Von welchen Bildungsvoraussetzungen (Qualifikationsstand) Ihrer Adressaten können Sie ausgehen? Ist Ihnen in diesem Zusammenhang ein konkreter Bedarf bekannt oder können Sie diesen von Ihnen vermuteten Bedarf erheben und erhärten?

Fünftens ist es Ihre Aufgabe, sich Vorstellungen über mögliche Verwendungen Ihres Angebotes zu machen. Bildungsvoraussetzungen und die institutionelle Einbindung möglicher Teilnehmer spielen dabei ebenso eine Rolle wie deren berufliche oder politisch-gesellschaftliche Interessen.

Sechstens müssen Sie sich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Sie prüfen, inwieweit Ihr Angebot örtlich und räumlich flexibel ist, welche Möglichkeiten die Lernräume bieten und mit welchen Restriktionen Sie im Hinblick auf Ihre Ziele und die Erreichbarkeit von Teilnehmern zu rechnen haben. Sie kalkulieren, welche Kosten und Einnahmemöglichkeiten bestehen und ob diese in einem realistischen Verhältnis zu Ihren Zielsetzungen stehen. Sie überlegen, inwieweit Sie Medien und Lernmaterialien einsetzen und welche Funktionen diese im Kontext der gesamten Lernsituation übernehmen. Sie denken darüber nach, ob für Ihre Programmentscheidungen hinreichend qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung steht, wobei die Kriterien der Qualifikation durchaus unterschiedlich je nach Ihren Zielsetzungen gewichtet werden können.

Siebtens gehört zu Ihren grundsätzlichen Entscheidungen die Frage, ob und wie Sie Instrumente des Bildungs-Controllings einsetzen wollen. Aus Ihrem eigenen Bildungserleben als Planer/in oder Teilnehmer/in wissen Sie, daß der Erfolg eines Programms ganz unterschiedlich gewertet und gemessen werden kann - je nach Perspektive, aus der es betrachtet wird. Perspektiven des Erfolgs können z.B. die Teilnehmerzahlen bei Anmeldung, ein geringer Drop-out während der Programmdurchführung, positives Feedback durch Vorgesetzte, Kollegen oder Teilnehmer, ggf. gelungene Prüfungsergebnisse, positive Medienberichte, die Beobachtung von Verhaltensänderungen und anderes mehr sein. Sie sollten sich entscheiden, welche

Maßstäbe der Beurteilung Ihnen wichtig sind und danach wählen, wie und was zu messen ist, und welche Rückwirkungen Ihrer Evaluation auf künftige Planungen haben. Wie auch immer Sie sich verhalten: heute gehört es anders als noch vor Jahren zur Qualität von Weiterbildungsprogrammen, wenn sie sich einer Qualitätskontrolle unterziehen.

3. Informationsmanagement

Programmplanung setzt Informationsplanung, Zeitplanung sowie ein möglichst routiniertes Organisationsschema voraus.

Gut, zuverlässig und schnell informiert zu sein ist die Grundlage, auf der eine Bewertung von Informationen erfolgen kann. Diese wiederum ist eine Orientierungshilfe für Programmplanung.

Informationsquellen für Programmplanung sind Printmedien, wichtige Medien der elektronischen Datenverarbeitung (EDV) und persönliche Interaktionen.

Printmedien, die systematische Informationen zur Verfügung stellen, sind Bibliographien und Nachschlagewerke, Fachliteratur, Fachzeitschriften, Rezensionen-Dienste, Mediendienste, gedruckte Datenbank-Recherchen sowie Tages- und Wochenzeitungen.

EDV-Medien sind in Informationszentren, Online-Datenbanken, Offline-Datenbanken sowie Bildschirmtext (BTX) oder Videotext zu sehen.

Zu den Informationsquellen persönlicher Art gehören Gespräche mit Kollegen, Teilnehmern und Sprechern wichtiger Institutionen ebenso wie der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, Fachtagungen oder Messen.

Für die Programmplanung ist ein auf Ihre Person abgestelltes Ordnungssystem wichtig, welches die Nutzung dieser Informationsquellen überschaubar, aktualisierbar und flexibel macht. Die Bewertung der Informationsquellen ist eine weitere Aufgabe: Aktualität, Zuverlässigkeit, Detailreichtum und Überblicksmöglichkeiten sowie Vernetzung mit anderen Informationssystemen und systematische Recherchemöglichkeiten sollten im Ordnungssystem enthalten sein. Unter heutigen Arbeitsbedingungen empfiehlt es sich, das früher übliche Karteikarten-System durch EDV-Nutzung zu ersetzen. Der Aufbau einer eigenen Datenbank "Programmplanung" empfiehlt sich.

Zeitmanagement ergänzt Informationsmanagement, wenn es dazu dient, Freiräume zu schaffen, die eine neue Produktivität der Programmplanung ermöglichen.

Zeitmanagement ist die Kunst, produktiv mit Faktoren umzugehen, die die eigene Produktivität und Kreativität hindern. Zeitmanagement strukturiert die Arbeit, so daß die Aussicht auf qualitativ gute Arbeitsergebnisse hoch ist. Störende Faktoren sind z.B. unregelmäßige Besucherzeiten, überflüssige Telefongespräche, unnötige und langandauernde Besprechungen. Tagespläne werden durch solche Störfaktoren überholt. Diese "Störungen" sind vielfach unvermeidbar und gehören zur Dynamik Ihres Arbeitsalltags. Wer aber träumt nicht von einem Tag "ungestört" Arbeitens, an dem all das geschafft werden kann, was anliegt und möglichst noch einiges darüber hinaus?

Sie haben gute Chancen für die Einhaltung von Arbeitsplänen, wenn Sie für Ihre Tageseinteilung Freiräume für unvorhersehbare Aktivitäten einsetzen. Entlastend

wirkt zudem, wenn Sie sich bestimmte Ziele für einen Arbeitstag setzen, mit denen Sie Prioritäten in der Erledigung von Aufgaben verbinden. Ein wichtiges Werkzeug ist die Schriftlichkeit von Arbeitsplänen, die nicht nur die Übersicht über die Arbeitseinteilung eines Tages, einer Woche oder eines Monats erleichtert, sondern auch die Dokumentation und Eigenkontrolle der erledigten Aufgaben ermöglicht. Heute stehen für diese Zwecke Zeitplanbücher, "Organizer" oder elektronische Systeme zur Verfügung. Diese verbinden u.a. Termin-, Telefon- und Adressfunktionen mit Notiz- und Protokollfunktionen. Nutzen bringen diese Hilfsmittel dann, wenn Sie mit Sorgfalt das für Ihre Zwecke und Ihr Temperament geeignete System heraussuchen und dieses dann mit Disziplin anwenden.

Eines darf jedoch nicht übersehen werden: Routine kann die Ziele und Inhalte der Planung und der Organisation erstarren lassen, wenn sie nicht für die Fortentwicklung des Bekannten genutzt wird, sondern lediglich für die Reproduktion des vermeintlich Bewährten. In der Weiterbildung geht es aber darum, Routine-Veranstaltungen an neue Rahmenbedingungen anzupassen und innovative Programme zu entwickeln.

Als Beispiel eines solchen kreativen Verfahrens der Programmplanung kann die Wertanalyse gelten. Die Wertanalyse bezeichnet ein Planungsverfahren, welches mit Erfolg in der Projektgestaltung von Unternehmen angewendet wird, aber auch für pädagogische Prozesse genutzt werden kann. Die Wertanalyse orientiert sich u.a. an konkreten Zielen, Denken in und Arbeiten mit Funktion und Trennen der schöpferischen und bewertenden Phase. Die Wertanalyse geht in genau festgelegten und beschreibbaren Schritten vor, die einerseits exakte Schrittfolgen und deren Einhaltung erzwingen, andererseits aber Raum für Phantasie und Produktivität schafft.

Kreativität wird gefördert, wenn für Methoden der Programmplanung eine hinreichende Zeit für kommunikative Verfahren vorgesehen wird. Die Wertanalyse kann als eine unter verschiedenen sinnvollen und praktikablen Methoden angesehen werden. Dem zunächst erhöhten Planungsaufwand stehen als Nutzen individuelle Arbeitszufriedenheit und anerkannt gute Arbeitsergebnisse gegenüber.

4. Veranstaltungsdidaktik

Jede Lernsituation ist unterscheidbar von anderen Lernsituationen; wie die Erfahrung lehrt, ist keine Lernsituation wie die andere. Dennoch folgt das Lerngeschehen in der Weiterbildung einem Grundmuster ihres Verlaufs, der sich in drei Phasen gruppieren läßt:

Die erste Phase kann als Orientierungsphase bezeichnet werden, in der die anwesenden Personen mehr oder weniger explizit miteinander aushandeln, welchen Charakter die Veranstaltung annehmen wird. In dieser Phase geht es darum, die Ziele der öffentlichen ausgeschriebenen Veranstaltung auf die tatsächlich zusammengekommene Lerngruppe zu beziehen. Dies heißt entweder, die Veranstaltung fraglos nach den Vorgaben der Veranstalter oder der Lehrenden zu beginnen oder durch Intervention der Lehrenden bzw. einzelner Teilnehmer zu modifizieren. Aller Anfang ist schwer - heißt es. Dies gilt auch für das Lerngeschehen in der Weiterbildung, in dem es nicht nur um Inhalte, sondern vor allem auch um Gefühle, den Be-

ginn des Gruppenprozesses und die Aushandlung der Regeln geht, die die Gruppe voraussichtlich bis zum Ende des Lerngeschehens begleiten werden. Es kann gesagt werden, daß in dieser Phase die "Geschäftsgrundlage" einer Lerngruppe geschaffen wird.

Es gibt Grundregeln für die Gestaltung von Anfangssituationen, die allgemein gelten, aber je nach Charakter einer Veranstaltung unterschiedlich gewichtet werden können. Dies sind:

Geben Sie erstens den an der Lernsituation beteiligten Personen (Institutionenvertretern, Referenten und, wenn es der Zeitrahmen und die Anzahl erlaubt, Teilnehmern) Gelegenheit, sich kurz mit Namen, Funktion und Interessenhorizont vorzustellen. Dies kann auch nonverbal z. B. mit Hilfe einer Wandzeitung geschehen.

Gestalten Sie zweitens den sachlichen Einstieg, indem Sie den organisatorischen Ablauf (verbal oder z. Bsp. durch einen Programm-Zettel) klären und den inhaltlichen Ablauf skizzieren. Der inhaltliche Ablauf sollte kurz Gliederungspunkte oder bei längerdauernden Veranstaltungen die Meilensteine des Lerngeschehens (Anfangsphase, Arbeitsabschnitte der Durchführungsphase, Abschluß) beinhalten und kann mündlich erfolgen, sollte aber nach Möglichkeit auch visualisiert (Wandzeitung, Flipchart) werden. Dies hat den Vorteil, daß der Gang der Dinge während der Lernsituation nachvollzogen werden kann und evtl. Änderungen des Programms in den Plan eingefügt werden können.

Beteiligen Sie drittens die Gruppe möglichst an der Gestaltung der Anfangssituation. Dies kann durch kurze Übungen zum Kennenlernen geschehen, Sie können z.B. durch Assoziationsübungen auf die Sache selbst einstimmen oder Sie können, wenn es Ihnen angebracht erscheint, durch bestimmte Übungen versuchen, den Abstand zum Alltagsgeschehen der Teilnehmer herzustellen und dadurch die Konzentration auf die aktuelle Situation zu fördern.

Die Gestaltung der Anfangssituation beeinflusst die "Geschäftsgrundlage" des Lerngeschehens, also die Art und Weise miteinander umzugehen wie auch die Sache selbst. Das Ergebnis dieser Situation ist ein unausgesprochener oder expliziter Lernkontrakt, in den alle Beteiligten einbezogen sind. Geben Sie also zum Schluß dieser Phase die "Regeln" bekannt, die aus Ihrer Sicht für die weitere Arbeit gelten. Klären Sie viertens die Regeln, die sich auf die Art der Lernorientierung, die Orientierung auf die von der Gruppe zu leistenden Aufgaben und Lernergebnisse, auf die Regeln des Gruppenprozesses und auf die Möglichkeit zur Meta-Kommunikation beziehen.

Fassen Sie fünftens am Schluß der Anfangsphase das Sachergebnis zusammen, visualisieren Sie dieses nach Möglichkeit (Tafel, Wandzeitung, Flipchart, Overhead-Folie) und geben Sie auf gleiche Weise einen Überblick über die Aufgaben und Ziele des nachfolgenden Abschnitts.

Die zweite, zeitlich umfänglichste Phase ist die Durchführungsphase oder Differenzierungsphase. In dieser wird der Veranstaltungsentwurf realisiert bzw. den Erfordernissen und Bedingungen der Lernsituation angepaßt. Es erweist sich, ob einzelne Teilnehmer bzw. die Gruppe insgesamt entsprechend den Zielsetzungen der Veranstaltungsankündigung "lernfähig" sind und ob Voraussetzungen, Erwartungen, das Lehrverhalten der Lehrenden, die Gruppenkonstellation oder die Gruppendynamik (lernfördernde Atmosphäre versus lernhemmende Gruppen-

konflikte) so weit übereinstimmen, daß eher auf einen Lernerfolg als auf einen Mißerfolg hingesteuert wird. Das Gelingen oder Mißlingen dieser Phase hängt vom Wollen der Lerngruppe und ihrer Fähigkeit mit Störungen umzugehen ab. Sie hängt vor allem aber damit zusammen, ob das Gruppenklima "stimmt", ob die vermittelten Inhalte stimmig sind, ob die Lehrperson in der Lage ist, adäquate Vermittlungsformen einzusetzen, ob methodisch einseitig verfahren wird oder interessante Methodenwechsel die Aufmerksamkeit erhalten, ob die Kompetenzen und Aktivitäten der Teilnehmer zur Geltung gebracht werden können und ob explizit oder implizit Feedback-Möglichkeiten an Lehrende und Teilnehmer möglich sind. Je nach Dauer der Durchführungsphase sind einzelne Unterabschnitte zu beobachten, die in sich die Gesamtsituation widerspiegeln. In Unterabschnitten der Durchführungsphase ist es aber auch möglich, daß - sei es durch bewußte Intervention von Lehrenden oder sei es von Teilnehmern - Modifikationen der inhaltlichen oder (seltener) methodischen Gestaltung der Veranstaltung vorgenommen werden. Letzteres geschieht umso eher, je größer die faktische (nicht allein die deklarierte) Offenheit der Lernsituation gegeben ist. Revisionsfähig ist eine Gruppe besonders dann, wenn die Bereitschaft, Vorschläge anzuhören unterstützt wird durch entsprechende Verfahrens- und Entscheidungsstrukturen in der Gruppe und dann, wenn Verfahren der Metakommunikation bekannt und geübt sind.

Die dritte Phase kann als Schluß- oder Abschiedsphase bezeichnet werden. In ihr geht es darum, den inhaltlichen Fortgang der Veranstaltung zu beschließen und den sachlichen Ertrag zu dokumentieren bzw. zu sichern. Dies kann durch visuelle Verfahren ebenso wie verbal geschehen. Es ist eine Frage des jeweiligen Veranstaltungstyps, ob hieran ausschließlich der Lehrende beteiligt ist oder ob die Teilnehmer einbezogen werden. Der sachliche Abschluß wird ergänzt durch eine Verabschiedung der Gruppe. Auch hier gibt es je nach Veranstaltungstyp unterschiedliche Arten: Sie reichen von der einfachen Formel eines abschließenden Grußes bis zur Möglichkeit des individuellen Feedbacks, des Gruppen-Feedbacks (schriftlich, interaktiv) und zur Feststellung eines weiteren Verfahrens bzw. nachfolgender Verabredungen.

Der Abschluß einer Bildungsveranstaltung ist im Grunde eine Spiegelbild der Anfangssituation. Während es in dieser um die Herstellung der Basis des Lernprozesses, um die Festlegung des "Lernkontraktes" geht, hat die Schlußphase die Aufgabe, die Ergebnisse dieses Lernkontraktes zu sichern und Folgerungen aus dem Lerngeschehen festzuhalten bzw. die evtl. Weiterführung des Lernprozesses zu ermöglichen. Zum Veranstaltungsabschluß gehört darüber hinaus die Vorbereitung weiterführender Maßnahmen durch den Veranstalter.

5. Medien

Der Einsatz von Medien in Veranstaltungen ist vergleichbar mit der Benutzung von Besteck beim Essen: Es ist nicht unbedingt nötig, aber hilfreich und zeigt einen gewissen Stil. Wie das Essen mit Messer und Gabel muß der Einsatz von Medien gelernt und geübt sein.

In der Praxis der Veranstaltungsdidaktik wird die Präsentation der Lehrinhalte mit Hilfe von Medien häufig vernachlässigt, obwohl bekannt ist, daß die Beanspruchung

mehrerer Sinnesorgane Menschen zur Erhöhung der Aufmerksamkeit, der Merk- und Lernfähigkeit sowie des Lernerfolges und zur Verbesserung des Lernklimas und zu mehr Spaß am Lernen führt. Die meisten Medien nutzen neben dem Gehör vor allem das Auge zur besseren Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Im Umgang mit Medien gelten eine Reihe von Grundregeln zu ihrer Anwendung. Beachten Sie im Umgang mit Lerngruppen diese Regeln der Kunst, so erhöht sich der Lerneffekt für die Teilnehmer wesentlich.

Medien sind erstens grundsätzlich dem Lerngeschehen anzupassen. Sie sind nicht um ihrer Selbst willen da, sie sollen Lehrende und Lernende unterstützen. Sie sind Hilfsmittel, die nicht besonders hervorgehoben werden: sie sollen den Lernprozeß und das Lernklima positiv beeinflussen, wirksam sein und eher unauffällig und wie selbstverständlich Teil der Lernsituation werden. Medien, die sich in den Vordergrund des Lerngeschehens schieben, hindern eher als daß sie helfen.

Medien sind Diener der Lerngruppe und der Lernsituation. Wenn es die Sache und der Gruppenprozeß erfordert, sollte auf sie verzichtet werden, selbst wenn der Referent sie noch so sorgfältig vorbereitet hat. Stattdessen ist er gefordert, u.U. auf den Einsatz anderer Medien zurückzugreifen, wenn diese dem Lerngeschehen eher entsprechen. Mediendisziplin und Medienvariabilität sind dementsprechende didaktische Anforderungen an Referenten. Medien-Einsatz in Vortragsveranstaltungen vor größerem Publikum gestaltet sich anders als in workshop-Gruppen von 7-9 Personen.

Medien berücksichtigen zweitens den inhaltlichen Rahmen der Veranstaltung. Medien, denen angemerkt wird, daß sie bei vielerlei Gelegenheit eingesetzt werden, weil sie vorgefertigt sind, aber nicht ganz auf die spezielle Lernsituation passen, verlieren viel von ihrer Wirkung. Medien berücksichtigen den Faktor Zeit einer Lerneinheit: Ein Zuviel an Medien ist ein Zuwenig an Wirkung. Mediensparsamkeit ist wertvoll, wenn die Teilnehmer merken, daß diese wichtige Informationen enthalten. Medien werden nicht abrupt eingebracht, sondern durch kurze Bemerkungen über das Warum und Wie eingeführt.

Medien bauen drittens auf Klarheit ihrer Aussage auf. Die eingesetzten Medien zeigen das Thema an, um das es geht. Sie sind strukturiert, d.h. Überflüssiges wird weggelassen, der Kern der Dinge wird auf einen Nenner gebracht. Besonderer Wert ist auf die Begrifflichkeit zu legen, denn sie stellt den Rahmen dar, innerhalb dessen die Teilnehmer die enthaltenen Informationen aufnehmen und interpretieren. Bei Medien, die erarbeitet werden, besteht die Chance, mit den Teilnehmern über die verwendeten Begriffe zu kommunizieren. Wenn Aussagen von Teilnehmern visualisiert und als Stichworte "auf den Begriff" gebracht werden, empfiehlt es sich für die Referenten, zurückzufragen und das Einverständnis der Teilnehmer für die Wahl des Wortes und seine Placierung im Medium einzuholen.

Viertens gehört Übersichtlichkeit zum Medien-Einsatz. Eine sinnvolle, nicht zu enge Aufteilung des zur Verfügung stehenden Raumes wird ergänzt durch möglicherweise wiederkehrende Symbole für bestimmte Begriffs-Inhalte.

Auch hier gilt, Symbole eher sparsam zu verwenden als umfassend, aber verwirrend. Gegen einen Wechsel der Symbolik, der entsprechend eingeleitet wird, ist nichts einzuwenden, wenn sie Ermüdungen entgegenwirkt. Sofern es die Technik erlaubt, sollten die Medien so flexibel gestaltbar sein, daß sie Teilnehmer-Ergänzungen

aufnehmen können, indem z.B. Begriffe verändert oder die Struktur modifiziert werden.

Fünftens ist zu entscheiden, welche Funktion die Medien im Einzelnen haben. Sollen sie orientieren, so reichen Gliederungspunkte oder Schrittfolgen. Sollen sie informieren, so sind die zentralen Begriffe oder Verfahren mit der entsprechenden Symbolik zu verwenden und sollen sie die Teilnehmer aktivieren, so ist z.B. eine offene Struktur vorzugeben, die mit Aufforderungscharakter gestaltet ist und zur weiteren Bearbeitung einlädt.

Schließlich dienen Medien sechstens zur Dokumentation der Veranstaltung in Kurzform. Sie können den Teilnehmern zu einem späteren Zeitpunkt zur Wiederholung des Stoffes, zu weiterführendem Transfer (z.B. durch die Auflistung von Konsequenzen oder offen gebliebenen Fragen) oder auch nur als Erinnerung an eine positiv empfundene Veranstaltung dienen. Referenten und Veranstalter sind sie nützlich zur Weiterentwicklung der Thematik und der Veranstaltungsform.

6. Veranstaltungsformen

Die Wahl eines bestimmten Veranstaltungstyps hängt von vielerlei Faktoren ab, z. Bsp. von räumlichen Möglichkeiten, Referenten, finanziellen Möglichkeiten u.a.m. Überlegen Sie, was Sie mit einer Veranstaltung bestimmten Typs erreichen können.

Vorträge z.B. eignen sich besonders, einem größeren Publikum Informationen über ein spezielles Thema zu vermitteln. Vorträge sind dann sinnvoll, wenn ein Thema aktuell ist oder eine besondere Wichtigkeit für einen bestimmten Adressatenkreis erlangt. Vortragsreihen sind geeignet, den Austausch von unterschiedlichen Denkansätzen oder Meinungen zu fördern und zu einem Kernthema verschiedene thematische Aspekte zu behandeln. Mit Vorträgen lassen sich neue Erkenntnisse schnell thematisieren und einem breiteren Publikum zugänglich machen. Sie haben kommunikativ gesehen den Charakter gesellschaftlicher Ereignisse, zu denen ein Publikum kommt, weil es in ihm einen kulturellen Ort der Begegnung sieht.

Vorträge sind aus Sicht der Teilnehmer im wesentlichen rezeptive Lernsituation. Aktivität geht vom Referenten aus, dem in aller Regel die Gestaltung (Themenaufteilung, Zeiteinteilung, Medien-Einsatz) überlassen wird. Ihm wird die Gestaltungsmacht zuerkannt, und damit die Verantwortung für den Lernerfolg. Diese stark polarisierte Lernsituation wird in Seminaren gelockert, indem in dieser Lernsituation die Möglichkeit der Teilnehmerpartizipation (Vorbereitung, Eigenbeiträge) gegeben ist. In der Praxis geraten Seminare häufig allerdings zu portionierten Vortragsveranstaltungen, sei es, weil die Teilnehmer dem Seminarleiter wiederum die gesamte Gestaltungs- und Informationslast zumuten, sei es, weil dieser es nicht versteht, die Kompetenzen der Teilnehmer zur Geltung zu bringen. Seminare sind von ihrem kommunikativen Charakter den Vorträgen sehr ähnlich. Sie sind aber für Formen aktiver Teilnehmerbeteiligung dann geeignet, wenn eine gewisse Teilnehmerzahl von ca. 20 Personen nicht überschritten wird. Im Unterschied zu Vortragsveranstaltungen wird die Seminarform gewählt, wenn die Aussicht auf einen längerfristigen, vertiefenden Lernzusammenhang eines möglichst stabilen Teilnehmerkreises besteht. Nützlich wäre es, wenn Sie sich um die dynamische Seite einer Gruppe kümmern würden und lernen, wie Sie mit ihr umgehen können. Hilfreich ist

z. Bsp. das Konzept mit dem seltsamen Namen NLP (Neurolinguistisches Programmieren), das Ihnen helfen kann, sich auf eine Gruppe einzustellen, sich in die Realität der Gruppe hineinzubegeben, die Gruppe mitzunehmen, die Ihnen wichtig erscheinenden Lernschritte zu verankern und vielleicht sogar einen neuen Rahmen sichtbar zu machen, in den das Gelernte gestellt wird.

Podiumsdiskussionen sind eine geeignete Veranstaltungsform, wenn es darum geht, in geballter Form aktuelle Informationen oder unterschiedliche Sichtweisen einem größeren Publikum unter Einschluß kompetenter Diskussionsteilnehmer zu präsentieren. Ein Podium symbolisiert Streit, der in einer kulturell akzeptierten Form ausgetragen wird. Podiumsdiskussionen bieten die Möglichkeit, sich mit einzelnen Positionen zu identifizieren, aber auch voneinander zu lernen, ohne die eigene Position aufgeben zu müssen. Sie sind als Lernsituation geeignet, wenn sachliche Streitfragen bestehen oder wenn eine bestimmte Datenlage breite Interpretationsspielräume erlaubt. Sie sind weniger geeignet für vertiefende oder umfassende Diskussionen. Podiumsdiskussionen bieten sich an, wenn es darum geht, Mitglieder unterschiedlicher Kommunikationszusammenhänge (z. Bsp. Angehörige verschiedener Parteien) zusammenzubringen, um in Konfliktsituationen Positionen zu klären oder ein neues Gespräch über ein bestimmtes Thema zu beginnen. Sie sind auch geeignet, institutionelle Kompetenz für einen Themenzusammenhang zu symbolisieren.

Im Unterschied zu Vorträgen, Seminaren und Podiumsdiskussionen stellt der Workshop eine Lernsituation dar, in der die Teilnehmer eine aktive Rolle spielen, die es ihnen nicht erlaubt, sich lediglich rezeptiv zu verhalten. Referenten-Rollen finden sich im Workshop nur zu speziellen Fragen, die die Teilnehmerkompetenz überschreiten. In Workshops, die Teilnehmerzahlen von 10-15 Personen nicht überschreiten sollten, geht es weniger um Information als um Problemlösung, z.T. in experimenteller Weise. Allen Teilnehmern wird ein Eigenbeitrag, sei es in der Vorbereitung, der Durchführung oder der Auswertung der Veranstaltung abverlangt. Workshops eignen sich als Veranstaltungen, die in zielgerichteter Weise auf Problemlösungen ausgerichtet sind. Sie nutzen bestehende Kooperationszusammenhänge zwischen bestimmten Personen mit Kompetenzen und Qualifikationen in speziellen Fragen, um zu übergreifenden Lösungen zu finden.

Zukunftswerkstätten suchen sich von bestehenden Denkmustern zu lösen und Wege zu finden, Utopien, die in einzelnen Personen "schlummern", zu wecken und neue Entwicklungen einzuleiten. Sie gehen davon aus, daß für neue Ideen und deren Durchsetzung ein kommunikativer Zusammenhalt gestiftet werden muß. Hinter Zukunftswerkstätten steht die Idee, daß Netzwerke von Personen ähnlicher Vorstellungswelten eine Verbindlichkeit längerfristiger Zusammenarbeit schaffen, die es erlaubt, eine neue Qualität von zukunftsorientierten Problemlösungen in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen zu erreichen. Zukunftswerkstätten wollen erreichen, daß Problemlösungen auf demokratischem Wege aus den Interessen der beteiligten Personen gesucht werden. Sie wollen es ermöglichen, daß die Teilnehmer einer Zukunftswerkstatt die Intention entwickeln, an der Realisierung der dort erarbeiteten Ergebnisse beharrlich mitzuwirken. Zukunftswerkstätten geht es um die Entwicklung neuer Methoden, Ziele und die Begründung neuer Kommunikationszusammenhänge.

Diese Beispiele von Veranstaltungen, in denen Sie sich präsentieren werden, zeigen, daß Sie sich in der Fähigkeit üben sollten, Vorträge und Reden vorzubereiten, Gespräche und Gruppen zu moderieren und auf die räumlichen Arrangements, in denen Sie Ihre Veranstaltungen durchführen, Acht zu geben.

7. Kunst ist erlernbar

Zum Schluß wird der Verfasser den Studierenden sagen: Sie sehen, Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu betreiben, ist eine Kunst. Sie ist die Kunst, wichtige Themen mit Teilnehmern in einer Form zu erarbeiten, die Spaß macht. Sie sind nicht der Entertainer einer Gruppe, aber Sie sollten sich darum bemühen, daß für die Teilnehmer/innen und die Sache soviel wie möglich herauskommt. Vielleicht können Sie hier an der Hochschule diese Kunst ein wenig erlernen. Sie sollten dazu einiges lesen, aber auch jede Möglichkeit eines Workshops oder Trainings nutzen, die es Ihnen erlaubt, Ihre Kunstfertigkeit zu üben und zu erfahren, wie andere die Dinge tun. Vor allem beobachten Sie, was Sie am Stil Ihrer Lehrenden in Ihren unterschiedlichen Lernsituationen als gelungen und für Sie selbst wertvoll empfinden. Gehen Sie aber auch aus der Hochschule heraus und besuchen Sie selbst Veranstaltungen der Weiterbildung, vielleicht haben Sie auch Gelegenheit, einmal einen Kurs zu halten oder als Teamer/in an einer Veranstaltung mitzuwirken. Sie merken: Sie kommen vermutlich nicht umhin, Ihre Fähigkeiten zu erproben. Ich bin sicher, es wird Ihnen Spaß machen, dies zu tun. Sie sehen ja, so schwer ist das nicht. Beginnen Sie einfach, Ihre Talente auf diesem Gebiet zu entwickeln. Sie werden bald erfahren haben, worauf es ankommt. Sie brauchen eigentlich keine Angst davor zu haben, das Lehren zu lernen!

Wenn Sie dazu noch das Gefühl haben, Sie stehen hinter dem, was Sie tun, dann - glaube ich - können Sie daran gehen, Ihre pädagogische Kunst zu verfeinern.

Übrigens, so wird der Verfasser schließen: Was Sie theoretisch lernen sollten, sage ich Ihnen ein anderes Mal.

Literatur

- Ballstaedt, S.P.;** 1991: Lerntexte und Teilnehmerunterlagen, Weinheim, Basel.
Bäumler, C.E.; 1991: Lernen mit dem Computer, Weinheim/Basel.
Boylan, B.; 1988: Bring's auf den Punkt!, München.
Birkenbiehl, V./Blickhahn, C./Ulsamer, B.; 1993: NLP-Einstieg in das Neurolinguistische Programmieren, Bremen/Speyer.
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.); 1992: Checkliste Qualität beruflicher Bildung, Berlin.
DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, IV/93, S. 34ff
DIN 69910: Wertanalyse
Dikau, J.; 1974: Bedingungsanalyse und Seminarplanung in der Beruflichen Fortbildung, in: Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen, Braunschweig, S. 220-232
Geißler, K.A.; 1993: Anfangssituationen, Weinheim.
Geißler, K.A.; 1992: Schlußsituationen, Weinheim.

- Hartmann, M. u.a.; 1992: Präsentieren, Weinheim.
- Hierhold, E.; 1992: Sicher präsentieren - wirksamer vortragen, Wien.
- Holzer, U.M./ Eigenschink-Holzer, U.J.; 1994: Miteinander besser lernen, Bremen.
- Jungk, R., Müllert, N.R.; 1989: Zukunftswerkstätten, München.
- Keim, H.; 1993: Neue Methoden und der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung, in: Grünhagen, M. (Hrsg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld.
- Merk, R.; 1992: Weiterbildungsmanagement, Neuwied, Berlin.
- Merk, R.; 1993: Kommunikatives Management, Neuwied, Berlin.
- Motamedi, S.; 1993: Rede und Vortrag, Weinheim.
- Müller, K.; 1992: Kurs- und Seminargestaltung, Weinheim.
- Nezel, I.; 1992: Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung, Bern, Stuttgart, Wien.
- Schäffter, O.; 1984: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn.
- Svantesson, I.; 1993: Mapping und Gedächtnistraining, Bremen.
- Seiwert, L. J.; 1991: 1x1 des Zeitmanagements, Speyer.
- Siebert, H.; 1972: Erwachsenenbildung, Düsseldorf.
- Tietgens, H./ Weinberg, J.; 1991: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig.
- VDI-Zentrum Wertanalyse; 1991: Wertanalyse, Düsseldorf
- Will, H.; 1991: Arbeitsprojektor und Folien, Weinheim/Basel.