texte.online

Dieter H. Jütting

Methoden des Erwachsenenunterrichts

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle
vorgeschlagene Zitation: Jütting, D. H. (1979). *Methoden des Erwachsenenunterrichts. SESTMAT – Selbststudienmaterial* (2. Aufl.).
Abgerufen von www.die-bonn.de/id/31874/24296

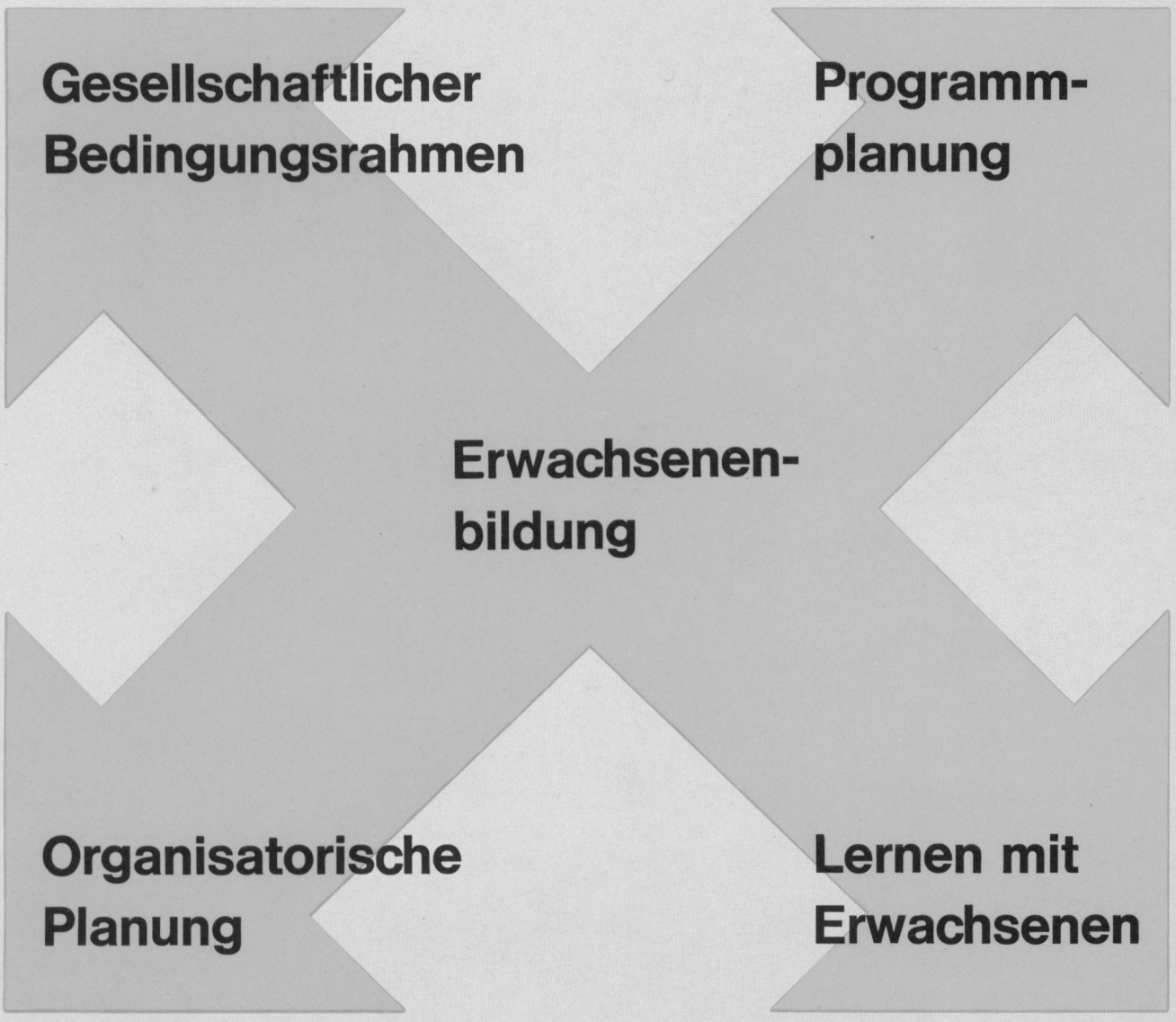
Dieses Dokument ist unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

I
Plmi
770
2 Aufl.
1979

Studienmaterial

Studieneinheit:

Methoden des Erwachsenenunterrichts



Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

2. Aufl.
Pädagogische Arbeitsstelle
Inveut. Nr.:
Bibl. Nr.: I Pl mi 770 B

se st mat

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen.** Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsanleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orientieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen**, die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt am Main

Methoden des Erwachsenenunterrichts

Autor: *Dieter H. Jütting*

Redaktion: *Wiltrud Gieseke*

Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg
Projektleitung: Hans Tietgens
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

2. Auflage 1979

© 1977, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

	Einführung	3
1.	Das Methodenproblem im Alltag des Unterrichts	3
1.1.	Die Aufgabenbereiche des HPM und das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung	3
1.2.	Methoden des Erwachsenenunterrichts als Gegenstand der Analyse, Planung und Beratung	5
1.3.	Aufbau und Lernziele der Studieneinheit	7
	Basistext	8
2.	Die Unterrichtsmethode: ein didaktisches Entscheidungsfeld	8
2.1.	Die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik: Struktur und Begriffe	8
2.2.	Die Aspekte der Unterrichtsmethode	12
2.3.	Artikulation des Unterrichts	17
2.4.	Methodenkonzeptionen des Unterrichts	21
2.5.	Sozialformen des Unterrichts	25
2.6.	Aktionsformen des Lehrens	29
2.7.	Die Urteilsformen und der Unterrichtsstil	32
	Verarbeitungstext	37
3.	Zur Anwendung der Unterrichtsmethoden	37
3.1.	Die Anfangssituation des Unterrichts: Artikulation exemplarisch	37
3.2.	Methodenwechsel und Methodenkombination	42
3.3.	Zum Problem der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden	47
3.4.	Über den Gebrauchswert des Modells: didaktische Diskurse	50
	Literaturverzeichnis	52

Einführung

1. Das Methodenproblem im Alltag des Unterrichts

1.1. Die Aufgabenbereiche des HPM und das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung

Im Alltag unterrichtlichen Handelns gibt es eine Vielzahl von Verhaltensweisen, Handlungen etc., die man als Methoden bezeichnen kann. Sehen wir uns zunächst einmal drei Szenen aus der andragogischen Lernwirklichkeit an:

Erste Szene
Mitarbeiterbesprechung in der Volkshochschule (VHS). Auf der Tagesordnung steht u.a. Planung des neuen Jahresprogramms. Der VHS-Direktor eröffnet: „Nach unserer letzten Besprechung hatten wir uns vorgenommen, noch teilnehmer- und adressatenspezifischer zu planen und das Programm zu gestalten. Wir hatten deshalb beschlossen, die Teilnehmer in den Kursen und darüber hinaus ausgewählte Adressatengruppen zu befragen. Die Auswertung liegt nun vor. Das Ergebnis zeigt . . ."

Zweite Szene
In einer Pause unterhalten sich der VHS-Direktor und der Leiter des Fachbereichs Erziehung: „Wie können wir nur neue Mitarbeiter für Ihren Fachbereich gewinnen? Wenn wir den Wünschen der Befragten nachkommen wollen, müssen wir neue Mitarbeiter gewinnen." – „Gewiß, ich habe bereits mit einigen Kollegen Gespräche geführt, aber das Ergebnis war nicht ermutigend. Vielleicht sollte man noch einmal annoncieren."

Dritte Szene
In der Cafeteria der VHS hat sich Herr L., Fachbereichsleiter für Politische Bildung, mit Herrn K., der nebenamtlich einen Kurs „macht", verabredet. Herr L. hatte tags zuvor im Kurs von Herrn K. hospitiert. „Ihren Einstieg fand ich sehr geglückt", erklärte gerade Herr L., „vor allem, weil damit die unterschiedlichen Wünsche und Ziele der Teilnehmer deutlich geworden sind. Auch wie Sie zu einem Konsens und zu realistischen Lernzielen gekommen sind, hat mich beeindruckt. Dagegen wäre ich dann allerdings etwas anders vorgegangen." – „Sie meinen, ich hätte nicht die Begriffe erklären und die Begriffsgeschichte skizzieren sollen. Aber das war doch eine notwendige Information, die die Teilnehmer zudem wünschten!" – Herr L.: „Das ist sicherlich richtig. Ich meine nur, die Teilnehmer hätten zuerst selbst von ihren Erfahrungen mit dem Problem Macht und Herrschaft berichten sollen und von der Schwierigkeit, ein Problem zu beschreiben und zu definieren." – „Schon, aber bei meiner Vorbereitung . . ."

Diese Szenen aus dem Berufsalltag können so oder ähnlich an verschiedenen Lernorten der Erwachsenenbildung (EB) ablaufen. Wahrscheinlich haben Sie selbst schon an der einen oder anderen Szene „mitgespielt".

Um was geht es nun in diesen Szenen, warum sind sie für unser Thema interessant? In der ersten Szene geht es um die Planung des Jahresprogramms, und zwar unter einem bestimmten Anspruch: Das Programm soll teilnehmer- und adressatenorientierter werden. Die Frage, wie man nun einen solchen Anspruch versuchen kann einzulösen, ist in der Szene bereits entschieden. Als Methode wählt man eine Befragung.

In der zweiten Szene haben wir es auch mit einer Wie-Frage zu tun. Es werden neue Mitarbeiter gesucht, aber wie. Informelle Gespräche wurden bereits geführt, offensichtlich ergebnislos. Nun soll eine Annonce helfen. Hier könnte die Frage lauten: Wie, auf welche Weise, mit welcher Methode können neue Mitarbeiter gewonnen werden?

In der dritten Szene geht es offensichtlich auch um ein Wie, um eine angemessene Art und Weise des methodischen Vorgehens. Es ist von einem geglückten „Einstieg" die Rede, von den Wünschen und Interessen der Lernenden, von realistischer Zielsetzung und Motivation. Über den weiteren Verlauf gehen die Meinungen aber auseinander. Wie geht man angemessen vor? Zuerst notwendige Information vermitteln oder die Lernenden ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten mit den Problemen artikulieren lassen?

Begriffsklärung

Die drei verschiedenen Szenen enthalten Entscheidungen über Handlungen und Interaktionsformen, mit denen bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Bei allen Szenen steht die **Frage nach dem „Wie"**, d.h. nach der Art und Weise der Vorgehensweise im Mittelpunkt. Mit dem Begriff Methode werden alle Entscheidungen über den Weg zur Lösung von Problemen zusammengefaßt. In der ersten Szene geht es um eine wissenschaftliche Methode zur Erhebung von Wünschen der Teilnehmer und Adressaten, in der zweiten Szene um eine Methode der Mitarbeitergewinnung und in der letzten Szene schließlich um Methoden unterrichtlichen Handelns.

Sie sehen also, wenn im Bereich der EB von Methode die Rede ist, so kann damit höchst Unterschiedliches gemeint sein. **Unter Methode soll** nun seinem ethymologischen Wortsinn folgend der **bewußt geplante und organisierte Weg verstanden werden, um auf möglichst optimale Weise ein Ziel zu erreichen** oder – um das Sprachbild vom Weg wieder aufzunehmen – die Art und Weise, wie der Weg zum Ziel gegangen wird.

Dieser Begriff der Methode ist eingebunden in ein Zweck-Mittel-Schema. Bestimmte Zwecke (auch Ziele) werden ausgewählt und gesetzt, und dann gilt es, diese auf optimale Weise mit geeigneten Mitteln, Verfahren oder auf geeigneten Wegen zu erreichen. Von Methoden spricht man insbesondere dann, wenn die **Merkmale** der **Mittel, Wege** und **Verfahren** sich als wiederholbar und regelmäßig konstant kennzeichnen lassen.

Eingrenzung des Themas

Aus der Fülle der Methoden in der EB geht es in dieser Studieneinheit nur um einen Aspekt, um die **Methoden des Erwachsenenunterrichts**, d.h. Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Denn in Unterrichtssituationen gehen die Beteiligten (Lehrende und Lernende) in einer bestimmten, von anderen Formen sozialen Verhaltens unterscheidbaren Weise miteinander um. Ihre Beziehungen untereinander sind in bestimmter Weise organisiert. Lehren und Lernen vollzieht

sich in bestimmten Interaktions- und Kommunikationsformen. Lehrende und Lernende entwickeln zu sich selbst, untereinander und zum Lerngegenstand bestimmte Einstellungen, Sympathien und Antipathien. Kurz: Interagieren und kommunizieren in Unterrichtssituationen vollzieht sich in bestimmten Organisations- und Vollzugsformen. Diese Unterrichtsprozesse sind erfahrbar und beobachtbar, analysierbar und planbar. Sie sind es vor allem dann, wenn bestimmte Ergebnisse, Handlungen, Interaktionen usw. sich wiederholen. Sie sind dann methodisch zu organisieren.

Auf Methodenwahl und Methodeneinsatz, die den **individuellen Lernvorgang** beim lernenden Erwachsenen unterstützen, kann in dieser Studieneinheit nicht näher eingegangen werden. Hier geht es vor allen Dingen um Methodenentscheidungen im Zuge der didaktischen Planungen eines Kurses durch den Kursleiter. Methode wird hier betrachtet unter dem Aspekt einer angemessenen Art und Weise des **Lehrens mit Erwachsenen.** Man könnte Methode auch unter dem Aspekt einer angemessenen Art und Weise des Lernens von Erwachsenen betrachten. Eine solche Betrachtungsweise ist allerdings im Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden noch wenig vorbereitet. Vielmehr wird dieser Sachverhalt unter Stichworten wie „Technik geistigen Arbeitens", „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten" usw. thematisiert.

Allerdings gibt es hierzu schon einige Literatur. Es lohnt sich für den HPM, dieser Literatur Aufmerksamkeit zu schenken und sie mit den Kursleitern zu besprechen. Auch in Beratungsgesprächen für Erwachsene empfiehlt es sich, solche Lerntrainingsbücher zu empfehlen oder Teile davon in Gesprächen einzubringen.

Ein Literaturhinweis sei hier gegeben: W.S. Kugemann: Lerntechniken für Erwachsene. Stuttgart 1972. Es ist das Buch zum gleichnamigen Fernsehkurs des WDR/WDF. Unmittelbar aus der Erfahrung in der Erwachsenenbildung stammt das ebenfalls empfehlenswerte Buch von M. Hasselbörn u.a. (Hrsg.): Wirkungsvoller lernen und arbeiten. Heidelberg 1973.

1.2. Methoden des Erwachsenenunterrichts als Gegenstand der Analyse, Planung und Beratung

Arbeitssituation des HPM

Da hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter nur in geringem Maße unterrichten, haben sie mit Fragen der Methodenwahl und des Methodeneinsatzes nur mittelbar zu tun. In der dritten Szene wird die Funktion des HPM als verantwortlicher Betreuer eines Fachbereichsleiters deutlich. Seine Aufgabe ist es vor allen Dingen, den **Kursleiter** bei einer erwachsenengerechten, didaktisch-methodischen Planung des Unterrichts zu **beraten.** Dies kann vor Seminarbeginn in einer mit dem Kursleiter gemeinsam stattfindenden Planungsphase geschehen. Man spricht in diesem Fall den Kurs gemeinsam durch, wobei man die mögliche Teilnehmerstruktur antizipiert oder die schon vorliegenden Daten heranzieht. Man geht auf die Intentionen des Unterrichts ein, auf die Lernziele, verständigt sich über die Thematik und die dafür notwendigen Verfahrensweisen, spricht über die Methodik und klärt eine mögliche Verwendung von Medien *(vgl. auch Studieneinheit:*

Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern; Instrumente der didaktischen Planung).

Eine Möglichkeit für den HPM, sich über unterrichtliche Prozesse mit dem Kursleiter zu verständigen, ist die Hospitation. Die dritte Szene ging auf eine solche Vorgehensweise zurück. Der Fachbereichsleiter und der Kursleiter unterhalten sich über bereits gehaltenen Unterricht, über vorgängige Praxis. Der bereits realisierte Unterricht wird noch einmal in Erinnerung gerufen, d.h. nachträglich analysiert. Die Szene läßt nicht erkennen, ob der Fachbereichsleiter sich bei einer Analyse nur auf seine zufälligen Eindrücke verläßt oder ob er kontrolliert Unterricht beobachtet *(siehe dazu Studieneinheit: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung).* Auf jeden Fall wird in der Szene deutlich, daß der HPM sich zwar nicht primär handelnd um den Einsatz von Unterrichtsmethoden bemühen muß, sehr wohl aber Fähigkeiten besitzen sollte, **den Unterricht in seiner Faktorenkomplexität zu analysieren,** d.h. in diesem Falle Methoden im Stellenwert zu Zielen und Inhalten und den Lernenden bewerten zu können. Dabei hat sich der HPM über seine eigenen, meistens implizit gehandhabten Kriterien zur Einschätzung von Unterricht nicht nur im klaren zu sein, er müßte sie jedem Kursleiter explizieren und belegen können.

Aufgabe des HPM

Aufgrund dieser spezifischen Arbeitsanforderung an HPM in Fragen der Unterrichtsmethoden kann es in dieser Studieneinheit nicht darum gehen, verschiedene Handlungsanregungen für den Einsatz von Methoden zu erarbeiten, sondern für den HPM ist vielmehr wichtig, den **Stellenwert von Methoden im didaktischen Entscheidungsfeld** zu **begründen.** Es ist für ihn nicht damit getan, eine Reihe von Methoden zu kennen und einige davon für besonders angebracht für den Erwachsenenunterricht zu deklarieren. Ein solches Vorgehen wird dem Erwachsenenunterricht im Hinblick auf die Methodenwahl nicht gerecht, sondern trägt eher zu emotional bestimmten Kontroversen über verschiedene Methodenpositionen bei.

Der HPM muß in der Lage sein,

- die Methoden im Verhältnis zu den gesetzten Zwecken und Inhalten zu betrachten;
- die Methodenwahl im Hinblick auf die Lernvoraussetzung der Adressaten einzuschätzen;
- die Kombination verschiedener Methoden wiederum im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Adressaten nachzuvollziehen und zu bewerten.

Kontext der Darstellung

Ein solches analytisches Vorgehen sieht Methoden als ein didaktisches Entscheidungsfeld im Gefüge anderer didaktischer Entscheidungsprämissen.

Was wird nun aber unter **Didaktik** verstanden? In dieser Studieneinheit werden wir die Didaktikdefinition von P. Heimann/W. Schulz übernehmen, weil sie in den letzten Jahren am stärksten in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden hat und auch bei potentiellen Kursleitern, die aus dem Schulbereich kommen, bekannt ist. Didaktik wird hier verstanden

„als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen bzw. als Wissenschaft vom Unterricht oder Unterrichtstheorie, also unter Einschluß der Methodik."
(W. Klafki, 1974, S. 118)

1.3. Aufbau und Lernziele der Studieneinheit

Entsprechend den oben angesprochenen beratenden Tätigkeiten des HPM bei Wahl und beim Einsatz von Methoden wird im Basistext die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik mit ihren Entscheidungsfeldern vorgestellt, um daran anschließend unterschiedliche Methodenformen zu erarbeiten. Im Verarbeitungstext geht es darum, in einem vertieften Einstieg verschiedene Aspekte und Entscheidungssituationen herauszugreifen, mit denen HPM häufig befaßt sind, und exemplarisch einzelne Versuche vorzustellen, wie Methodeneinsatz und Methodenwahl im Gefüge didaktischer Prämissen zu sehen sind. So soll auf Methodenwechsel und Methodenkombinationen eingegangen werden, ebenso auf die für die Weiterbildung (WB) besonders wichtige Anfangssituation, die oft auf den weiteren Kursverlauf einen entscheidenden Einfluß hat. Ein gesondertes Kapitel ist der Auseinandersetzung mit dem Problem der Teilnehmer- und Themenadäquatheit vorbehalten. Dabei dienen Problemdarstellung und Diskussion von Beispielen folgenden Lernzielen:

- die grundlegenden Begriffe dieser Studieneinheit kennen und problematisieren können;
- erkennen, daß Unterricht durch einen Komplex von Faktoren konstituiert wird, die sich wechselseitig beeinflussen;
- erkennen, daß der Faktor Methode in sich selbst wieder vielschichtig und komplex ist und unter verschiedenen Aspekten gesehen und organisiert werden kann;
- das Spektrum möglichen methodischen Vorgehens kennen und Entscheidungen über Verfahrensweisen begründen können;
- mit Hilfe der Begriffe der Methodik Unterricht analysieren, planen, beobachten und beraten können.

Basistext

2. Die Unterrichtsmethode: ein didaktisches Entscheidungsfeld

2.1. Die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik: Struktur und Begriffe

Wer sich auf einen ihm (relativ) unbekannten Gegenstand einläßt, der bringt immer schon ein bestimmtes, an Sprache gebundenes und sprachlich vermitteltes Vorverständnis an den Gegenstand heran. So werden Ihnen auch die hier zu erläuternden Begriffe nicht gänzlich unbekannt sein, aber sie werden gewöhnlich ungenau und beliebig gebraucht.

Was Unterricht ist, das haben Sie selbst über Jahre erlebt und möglicherweise auch schon praktiziert. Dabei sind Ihnen immer Methoden begegnet bzw. Sie haben Methoden praktiziert.

Hier soll nun Unterricht verstanden werden als eine bestimmte Lernsituation, die durch bestimmte Faktoren und Merkmale charakterisiert ist. Als Merkmale der **Lernsituation Unterricht** lassen sich nennen:

- abgesondert vom alltäglichen Lebenszusammenhang,
- planmäßig und systematisch,
- dauerhaft und regelmäßig,
- organisiert,
- institutionalisiert,
- ziel- und zweckorientiert.

W. Schulz definiert Unterricht deshalb auch wie folgt:

> *„Es empfiehlt sich deshalb, im Anschluß an den alltäglichen Sprachgebrauch als Unterricht jene Formen der Lehre zu bezeichnen, die den Lebenszusammenhang, in dem eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen, um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen."*
>
> (W. Schulz, 1970[5], S. 18)

Diese Definition von Unterricht und die darauf aufbauende Unterrichtstheorie hat in der Bundesrepublik weite Verbreitung gefunden. Besonders die Strukturanalyse des Unterrichts dieser Theorie (auch lerntheoretische Didaktik genannt) wird in der Praxis als ein hilfreiches Instrument empfunden.

Grundmodell

Für die Erwachsenenbildung hat vor allem H.Th. Jüchter die Brauchbarkeit dieses didaktischen Strukturmodells nachgewiesen. Die bei W. Schulz vor-

genommene Unterscheidung von **Bedingungsfeldern** und **Entscheidungsfeldern** bedeutet für ihn, die Aufmerksamkeit sowohl auf das Gegebene als auch auf das Aufgegebene zu richten (H.Th. Jüchter, 1970, S. 17). Für die EB heißt dies, sich besonders gründlich der Bedingungen zu vergewissern, unter denen die Teilnehmer in die Kurse und Veranstaltungen kommen.

Eingrenzung

Wie dies geschehen kann und welche Einsichten dabei zu gewinnen sind, ist in mehreren anderen Studieneinheiten dargestellt *(vgl. die Studieneinheiten: Ermittlung von Planungsdaten; Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend; Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung; Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen).* In dieser Studieneinheit, die sich auf eine Dimension des Entscheidungsfeldes konzentriert, wird gelegentlich darauf Bezug genommen.

Schauen wir aber zuerst das Modell der „lerntheoretischen Didaktik" näher an. W. Schulz nennt sechs Strukturelemente des Unterrichts:

- anthropogene Voraussetzungen,
- sozial-kulturelle Voraussetzungen,
- Intentionalität,
- Thematik,
- Methodik,
- Medienwahl.

Diese sechs **Strukturelemente des Unterrichts** sind mehrfach in verschiedenen Skizzen dargestellt worden. Wir geben Ihnen die Skizze von W. Schulz auf der nachfolgenden Seite wieder.

Die **didaktischen Entscheidungsfelder** sind also

- Intentionalität (Ziele, Zwecke),
- Thematik (Inhalte, Stoffe etc.),
- Methoden (Verfahren),
- Medienwahl,

die im Bedingungszusammenhang anthropogener und sozial-kultureller Voraussetzungen zu sehen sind.

Das didaktische Entscheidungsfeld „Methoden" soll nun in den weiteren Kapiteln des Basistextes systematisch dargestellt werden, wobei immer zu beachten ist:

Innerhalb des komplexen Zusammenhangs „Unterricht" ist der Gegenstand dieser Studieneinheit, die Unterrichtsmethoden oder -verfahren, wie W. Schulz sie auch nennt, nur ein Faktor.

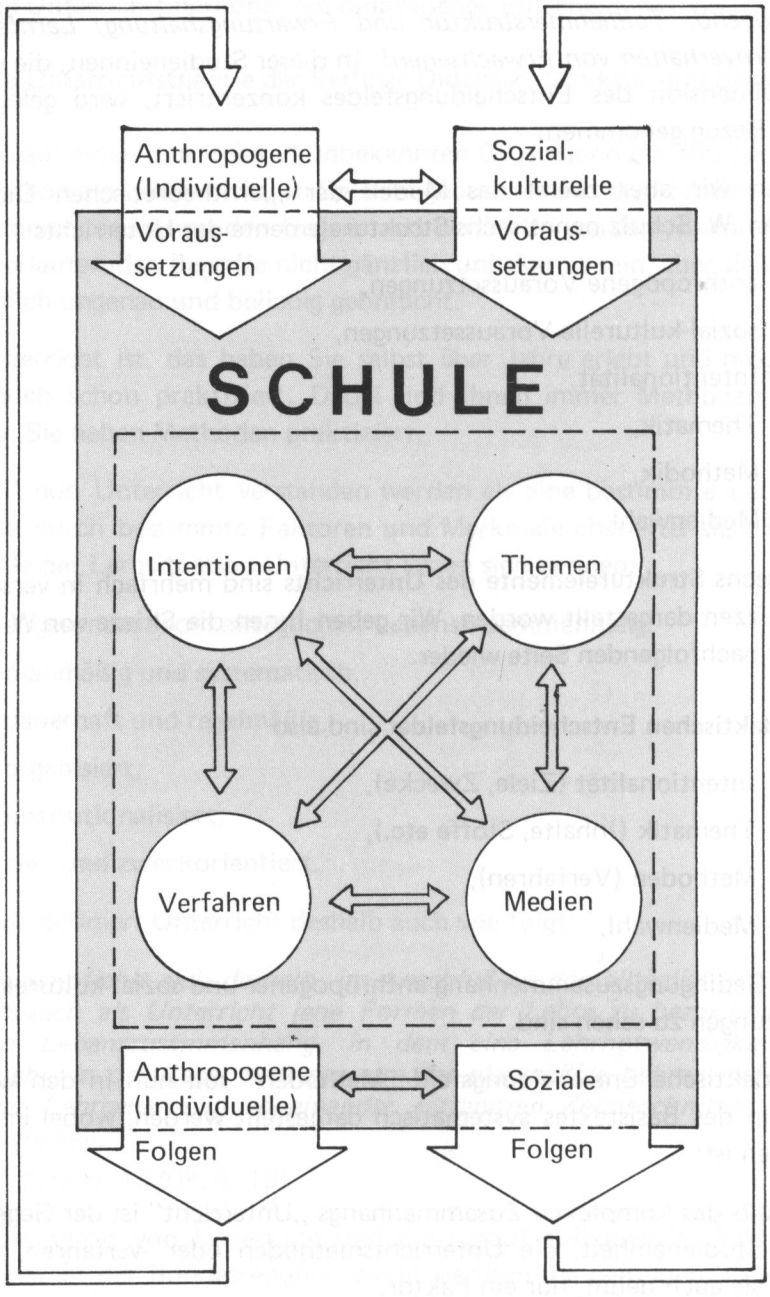
Stellenwert der Methodik

In einer weit verbreiteten Einführung in die Erziehungswissenschaft schreibt W. Klafki:

> *„Formen und Verfahrensweisen aber, mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewußt*

DIDAKTISCHE ANALYSE

Der pädagogische Wille, der die soziale Situation Unterricht teleologisch strukturiert, muß sich, wenn er voll wirksam werden will, in vier aufeinander bezogenen Entscheidungen äußern.



(W. Schulz, 1970, S. 414)

und planmäßig zu beeinflussen versuchen, nennen wir im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch ‚Methoden'."

(W. Klafki u.a., 1970, S. 129)

Inzwischen hat nun W. Klafki dieses instrumentelle Verständnis von Unterrichtsmethode entscheidend modifiziert.

„Die Umschreibung des Gegenstandsbereichs der Methodik durch die Formel ‚Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens' weist darauf hin, daß Unterrichtsmethoden nicht hinreichend als Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers verstanden werden können, sondern nur wenn sie als Formen betrachtet werden, in denen einerseits unterrichtliche Lehrprozesse, andererseits Lernprozesse wechselseitig aufeinander bezogen werden."

(W. Klafki, 1976, S. 89)

„Das wahre Gewicht und die Problematik der Methodendimension im Kontext der Didaktik zeigt sich aber erst, wenn man Unterrichtsmethoden als Formen der Strukturierung von Lernprozessen im Zusammenhang der Erkenntnis reflektiert, daß Unterricht ein Interaktionsgeschehen, ein Beziehungsgeflecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen, Beeinflussungen, Handlungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen ist."

(ebd., S. 90)

Anders formuliert:

„Unterrichtsmethoden haben den Sinn, den Lernenden die Auseinandersetzung mit zielorientierten Inhalten, also mit bestimmten Themen zu ermöglichen."

(ebd., S. 87)

W. Klafki hat diese Bedeutungszuweisung zu Methoden für das schulische Lernen vorgenommen. Sie gilt aber auch für den Erwachsenenunterricht, damit die Methoden den freiwillig lernenden Erwachsenen nicht eine passive, stoffverarbeitende Rolle aufdrängen. Ein solches **interaktionistisches Verständnis von Unterrichtsmethode**, d.h. ein Verständnis, das das Wechselspiel von Lehren und Lernen betont, erscheint also für den Unterricht mit Erwachsenen besonders angemessen.

Denn die Erwachsenenbildung betont – zumindest in den besseren Teilen ihrer Tradition – die Mündigkeit und Selbstbestimmung des erwachsenen Lerners. Nimmt man dieses Postulat ernst, so muß das auch Konsequenzen für das Lehren und Lernen im alltäglichen Unterrichtsgeschäft haben. Ein Verständnis, das Unterrichtsmethode lediglich als Mittel zur optimalen Durchsetzung vorher formulierter Ziele begreift, widerspricht den bildungstheoretischen Postulaten der EB. Überdies haben Untersuchungen ergeben, daß in allen Methodenkonzeptionen ein Lernbegriff implizit gehandhabt wurde, der seinerseits mit bestimmten pädagogischen Intentionen verbunden war (siehe dazu H. Blankertz, 1975[9], S. 92 ff.). Dies läßt sich auch für die EB z.B. in den Auseinandersetzungen zwischen „alter und neuer Richtung" um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik nachweisen.

Die Methodik als diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit pädagogischen Verfahrensweisen, Unterrichtstechniken, Erziehungsmitteln, Organisationsformen etc. befaßt, soll nun in ihren verschiedenen Aspekten entfaltet werden.

2.2. Die Aspekte der Unterrichtsmethode

Erste Übersicht

P. Heimann/W. Schulz unterscheiden für die **Analyse des Entscheidungsfeldes Methodik** fünf Aspekte:

- Methodenkonzeption des Unterrichts,
- Artikulation des Unterrichts,
- Sozialformen des Unterrichts,
- Aktionsformen des Lehrens,
- Urteilsformen des Unterrichts.

(vgl. W. Schulz, 1970[5], S. 31–34)

Artikulation des Unterrichts meint Schemata zur Strukturierung des Unterrichts nach Lernphasen. Am bekanntesten sind in der Schulpädagogik die Herbartsche Formalstufentheorie und H. Roths Artikulationsschemata geworden.

Mit **Methodenkonzeptionen** sind Verfahrensweisen gemeint,

> *„die den Unterricht ganzheitlich-analytisch, elementhaft-synthetisch oder projektierend aufbauen"*
> (H. Blankertz, 1975[9], S. 104)

also die für den Lernprozeß maßgeblichen Kommunikationsstrukturen (Beispiel: Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.). Unter Aktionsformen werden alle Teilaktionen im Unterricht verstanden, die methodische Stützen zur Erschließung von Inhalten sind (Beispiel: Vortrag, Schülerexperiment, Fragen, Impulse etc.). Urteilsformen meint den vom Kursleiter im Unterricht benutzten pädagogischen Umgangsstil, schließt aber auch das Lehrerverhalten und den Unterrichtsstil im weiteren Sinne mit ein.

Der Zusammenhang

Diese später noch weiter zu entfaltenden fünf Aspekte der Unterrichtsmethode müssen bei der Analyse, Planung und Beratung immer als ein zusammenhängendes, sich wechselseitig bedingendes und ergänzendes Ganzes gesehen werden (**Interdependenz**) *(vgl. dazu Kap. 3.2. und 3.3.)*. Das bedeutet für den Unterricht, daß der Kursleiter für jeden Kurs Entscheidungen auf allen Ebenen treffen muß. Die Verabsolutierung **eines** Gesichtspunktes führt zu unangemessenen Entscheidungen und zu unnötigen Kontroversen. Der Sachverhalt soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Beispiel

> Wer das Thema eines Kurses zu Beginn von den Teilnehmern diskutieren läßt, um ihre Erwartungen und Bedürfnisse zu erfahren oder auch

um gesprächsbereiter zu machen und deshalb die Teilnehmer in kleine Gruppen aufteilt, trifft nicht nur eine Entscheidung gegen andere Sozialformen (Partnerarbeit, Frontalunterricht, Einzelarbeit), sondern er schließt auch Möglichkeiten aus, die die übrigen Aspekte des Methodenproblems thematisieren. So kann er auf der Ebene der Methodenkonzeptionen nicht mehr „ganzheitlich-analytisch" vorgehen, sondern eher „elementhaft-synthetisch". Auf der Ebene der Aktionsformen ist er „indirekt" aktiv, als teilnehmender Beobachter oder Anreger. Auf der Ebene der Artikulation schließlich wird man auf verschiedene Artikulationsschemata Bezug nehmen können (vgl. A. Vogel, 1974[3]). Mit H. Roth (1967[10]) könnte man von der Stufe der Motivation sprechen.

H. Blankertz führt über den Zusammenhang der fünf Aspekte aus:

> *„Die methodische Organisation des Unterrichts verlangt Entscheidungen auf allen fünf Ebenen. Von einem Punkt aus lassen sich die Maßnahmen auf den anderen Ebenen nicht deduzieren, obschon sie andererseits auch nicht völlig unabhängig voneinander sind. Wer sich etwa im ‚Verfahren' auf die Projektmethode eingelassen hat, kann als Sozialform nicht mehr den Frontalunterricht wählen, wer die Aktionsform ‚Gespräch' bevorzugt, würde sich mit autoritären Urteilsformen selber behindern. Aber nur in dieser negativ ausschließenden Weise waltet der Zusammenhang, nicht positiv ableitend."*
>
> (H. Blankertz, 1975[9], S. 105)

Spezifika des Erwachsenenunterrichts

Mit Blick auf den Erwachsenenunterricht erscheint es notwendig, das „klassische" Modell von W. Schulz um zwei Aspekte zu erweitern. In Anlehnung an W. Klafki u.a., 1970, S. 137 ff./156 ff. wären dies

- Großgliederung des Unterrichts,
- technisch-organisatorische Voraussetzungen des Unterrichts.

Mit dem Begriff **Großgliederung** des Unterrichts soll auf den Sachverhalt hingewiesen werden, daß die Angebote in der EB in größeren sachlichen und zeitlichen Zusammenhängen geplant werden. Solche längerfristigen Planungen berühren auch das Methodenproblem.

Beispiel

Wenn in einem Kurs zur politischen Bildung mit dem Thema „Demokratisierung der Gesellschaft" etwa zum Thema Mitbestimmung Experten in den Kurs eingeladen werden, die sich einer Befragung stellen sollen, so wird man auf der Ebene der Sozialformen weder Frontalunterricht noch Kleingruppenarbeit sinnvoll organisieren wollen. Auf der Ebene der Aktionsformen wird man im wesentlichen Fragen der Lerner und Antworten der Experten erwarten dürfen. Experimente, Demonstrationen, Lernspiele und andere Aktionsformen wären dagegen unangebracht.

Bei dem Faktor Großgliederung wäre auch zu überlegen, ob die Experten zu Beginn des Kurses eingeladen werden, um so auf der Basis einer problematisierten Expertenbefragung die weiteren Abende zu planen, oder ob die Experten gegen Ende des Kurses eingeladen werden, wenn die Teilnehmer bereits über das Problem informiert sind und so gezielte Fragen stellen können, die möglicherweise wiederum vorher erarbeitet worden sind.

Dem Begriff der Großgliederung bei W. Klafki entspricht in etwa der der **Veranstaltungsformen** in der EB. Der hier zur Diskussion stehende Unterrichtskurs ist eine solche Veranstaltungsform, in die Elemente anderer Veranstaltungsformen aufgenommen werden können. Bei unserem Beispiel ist dies die Expertenbefragung.

Über die Großgliederung der Veranstaltungsformen wird in der EB auf der **Ebene der Programmplanung** entschieden. Entsprechende Vorentscheidungen haben dann auch Konsequenzen für die Planung des Vorgehens im einzelnen, also für die methodischen Entscheidungen. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Veranstaltungsformen üblicherweise unterschieden werden.

Ein Vorschlag

Die jüngste Darstellung der Veranstaltungsformen in einem wichtigen Dokument findet sich in dem Gutachten der KGSt von 1973. Darin werden folgende Unterscheidungen getroffen:

„Unterrichtskurse

Kursveranstaltungen über einen Arbeitsabschnitt oder über mehrere Arbeitsabschnitte hinweg zur Vorbereitung auf ein bestimmtes Unterrichtsziel, z.B. ein VHS-Zertifikat. Der Unterrichtskurs muß dreifach definiert sein:

– durch den Kenntnisstand, den er voraussetzt,
– durch das Stoffpensum, das er vermittelt,
– durch den Kenntnisstand, den er anstrebt.

Arbeitskreise – Studienkreise – Gesprächs- und Aussprachekreise

Gruppenveranstaltungen unter Leitung eines pädagogischen Mitarbeiters, die die Teilnehmer in einen Fragenkomplex einführen und diesen im gemeinsamen Gespräch vertiefen oder zu einem Austausch eigener Erfahrungen und Auffassungen über einen Problemkreis zusammenführen. Aktive Beteiligung und regelmäßige Teilnahme werden vorausgesetzt.

Studienbegleitzirkel – Medienverbund-Kurse

Kursveranstaltungen, die unter der Leitung eines pädagogischen Mitarbeiters oder eines Mitarbeiterteams die Vermittlung von Lernstoffen durch Fernsehen, Rundfunk und/oder Fernstudieninstitute begleiten. Sie werden in Verbindung mit Studienprogrammen der Rundfunk- und Fernsehanstalten (Funkkolleg, Telekolleg usw.) bzw. mit Unterstützung von Fernstudienmaterialien organisiert und ergänzen das individuelle Lernen durch soziale Lernphasen (Lernen im Kurs).

Arbeitskreise zur gestaltenden Eigentätigkeit

Veranstaltungen über einen Arbeitsabschnitt oder mehrere Arbeitsabschnitte hinweg, die unter Anleitung eines pädagogischen Mitarbeiters Techniken zur werk- und sachgerechten Ausübung einer der individuellen Neigung entsprechenden Freizeittätigkeit vermitteln (Werken, Basteln, kreatives künstlerisches Gestalten usw.)

Vorträge – Vortragsreihen – Vortragskurse

Veranstaltungen zur Information und Orientierung über Sachzusammenhänge und zur Urteilsbildung für einen größeren Adressatenkreis, die

– als Einzelveranstaltungen,
– als eine Reihe in sich abgeschlossener Vorträge mehrerer Referenten zu einem Rahmenthema oder
– als systematische Abfolge von Vorträgen des gleichen Referenten
durchgeführt werden.

Tages- und Wochenseminare
Ganz- oder mehrtägige Veranstaltungen zur Behandlung zusammenhängender Themenbereiche. Sie bedingen unterschiedliche Arbeitsmethoden, intensive Beteiligung der Teilnehmer und – in der Regel – die Mitwirkung mehrerer pädagogischer Mitarbeiter.

Studienreisen
Studienreisen mit VHS-Teilnehmern erfolgen
– zu einem festen Ziel, von dem aus Exkursionen vorgenommen werden, oder
– als Rundreisen, die einem systematisch aufgebauten Studienplan folgen.

Dauer und Intensität der Studienreisen sollten Bestandteil eines Studienprogramms sein.

Sonderprogramme
Veranstaltungen mit spezifischer Motivation und besonderem Leistungsanspruch, z.B. für einen geschlossenen Teilnehmerkreis oder mit Zielbestimmung durch Dritte (Weiterbildung für Ältere, für ausländische Arbeitnehmer usw.).

Selbstlernprogramme
Dem einzelnen Teilnehmer und Kleingruppen wird die Möglichkeit geboten, auf informelle Weise, in der ihm bzw. ihnen geeignet erscheinenden Form und in frei gewählter zeitlicher Verteilung zu lernen."

(Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1973, S. 9 ff.)

Für die Erwachsenenbildung, deren Lernort nicht durch den Schulraum fixiert ist, spielen auch die **technisch-organisatorischen Voraussetzungen** des Unterrichts für den Lernerfolg eine beträchtliche Rolle. Damit ist gemeint eine

„Vielzahl von scheinbar nur äußerlichen Tatbeständen . . ., deren Bedeutung für die Unterrichtswirklichkeit jedoch nur eine praxisferne, unrealistische Unterrichtstheorie übersehen würde."

(W. Klafki u.a., 1970, S. 156)

Bei einer Expertenbefragung beispielsweise gehört zu den technisch-organisatorischen Voraussetzungen ein Raum und Mobilar, das es erlaubt, einen „Expertentisch" zu bilden und eine Sitzordnung für die Teilnehmer im Halbkreis oder im Karree ermöglicht. Insofern Erwachsenenbildung ein Lernen unter erschwerten Bedingungen, z.B. nebenberufliches Lernen, ist, sollte auf zufriedenstellende technisch-organisatorische Voraussetzungen besonderer Wert gelegt werden.

Zusammenfassung

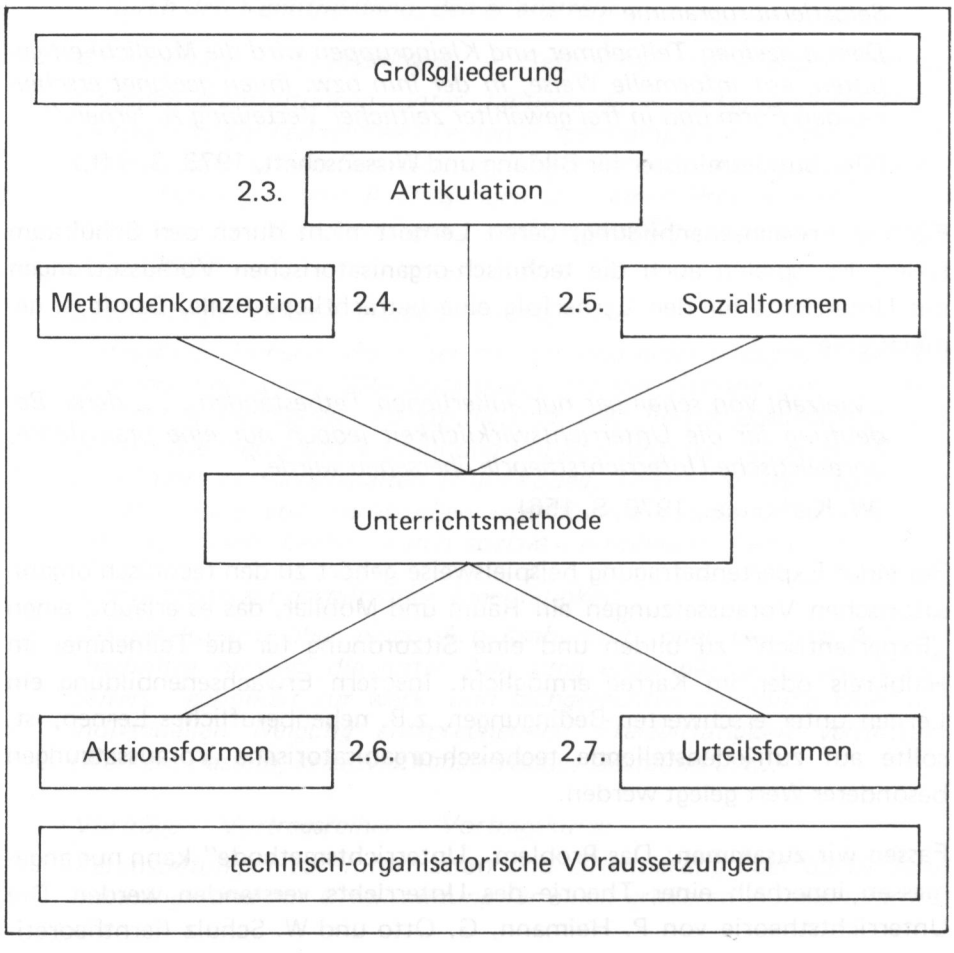
Fassen wir zusammen: Das Problem „Unterrichtsmethode" kann nur angemessen innerhalb einer Theorie des Unterrichts verstanden werden. Die Unterrichtstheorie von P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (lerntheoreti-

sches Didaktikmodell oder Berliner Didaktik genannt) wird als ein solch angemessener Bezugsrahmen angesehen. Innerhalb dieser Unterrichtstheorie stellen die Unterrichtsmethoden ein Element neben anderen (Intentionalität, Thematik, Medien, sozial-kulturelle Voraussetzungen, anthropogene Voraussetzungen) dar.

> *„Intentionalität plus Thematik bestimmen die Formulierung und Festlegung der Unterrichts- bzw. Lernziele, Methodik plus Medienwahl bestimmen die Detail-Programmierung und Organisation der Lehr- und Lernprozesse. Zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht ein unmittelbarer Zusammenhang. Das Raster der sechs Struktur-Komponenten (‚Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten') wird noch dadurch verfeinert, daß zu jeder einzelnen Komponente weitere Unterscheidungsmerkmale hinzugefügt werden. Erst dann ergibt das didaktische Modell den erwünschten Rahmen für eine Analyse, die die Struktur der pädagogischen Prozesse klärt und auf diese Weise eine detaillierte Programmierung ermöglicht."*
>
> (H.Th. Jüchter, 1970, S. 17 f.)

Unterrichtsmethode selbst kann nach sieben Aspekten differenziert werden: Artikulation des Unterrichts, Methodenkonzeption, Sozialformen des Unterrichts, Aktionsformen des Lehrens, Urteilsformen, Großgliederung des Unterrichts und technisch-organisatorische Voraussetzungen.

Strukturskizze zum Faktor Unterrichtsmethode



Diese unterrichtskonstituierenden Faktoren stehen aber nicht isoliert und unverbunden nebeneinander oder in einem linearen Ableitungsverhältnis, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit zueinander (Prinzip der Interdependenzen) (vgl. P. Heimann u.a., 1970[5], S. 11/24/27 f./45).

2.3. Artikulation des Unterrichts

Ein erster Aspekt

Mit dem Begriff der Artikulation (lat.: articulus = Glied) wird in der neueren Unterrichtstheorie bewußt an eine Tradition angeknüpft, die von J.F. Herbart ihren Ausgang nahm. Er verstand darunter die Gliederung des Unterrichts in Stufen (Formalstufen).

> *„Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größren Glieder setzen sich aus kleinren zusammen, wie die kleinren aus den kleinsten."*
>
> (J.F. Herbart, 1913, zitiert nach G. Geißler, 1970[8], S. 24)

Die **Gliederung des Unterrichts in Stufen, Abschnitte, Phasen,** Verläufe, Teile — das war und ist auch heute noch mit dem Begriff der Artikulation gemeint. Gebräuchlich sind in diesem Zusammenhang auch Begriffe wie Lehrstufen, Lehrphasen, Lernschritte, Lern- oder Unterrichtsstufen usw.

Lesehinweise

Die historische Dimension des Problems wird hier nicht weiter verfolgt. Vgl. dazu G. Geißler, 1970[8].

In der Unterrichtstheorie nimmt das Problem der Artikulation eine zentrale Bedeutung ein. Seit J.F. Herbart sind immer wieder „neue" Stufentheorien vorgelegt worden (vgl. J.F. Herbart, zitiert in: G. Geißler, 1970[8], S. 23/24).

Einen Überblick über die verschiedenen Modelle finden Sie bei: A. Vogel: Artikulation des Unterrichts. Ravensburg 1974[3].

Explikation

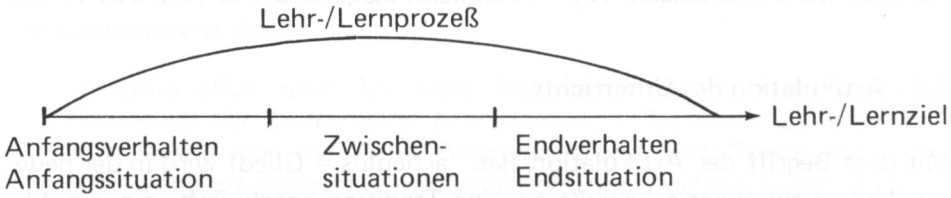
Was ist nun der Sachverhalt, der sich unter dem Begriff der Artikulation verbirgt? W. Klafki formuliert das Problem so:

> *„läßt sich für alle Unterrichtsprozesse, also für die durch Lehre zu vermittelnden Lernprozesse der Schüler, eine Folge von Phasen oder Stufen ermitteln, deren Einhaltung dem Schüler in optimaler Weise das Erreichen der jeweiligen Lernziele und damit dem Lehrer das Erreichen seiner Lehrziele ermöglicht?"*
>
> (W. Klafki u.a., 1970, S. 141)

Noch einmal verkürzt und im Blick auf die EB formuliert, kann man fragen: Kann der Lehr-Lernprozeß im Erwachsenenunterricht in eine Folge von Phasen zu dem Zweck artikuliert (d.h. gegliedert) werden, auf möglichst optimale Weise die jeweiligen Lehr-Lernziele zu erreichen? In der Begriffkombination Lehr-Lernprozeß ist die Annahme enthalten, daß das Lernen selbst als ein Prozeß, d.h. als ein Vorgang, verstanden werden kann. Die Artikulation dieses Vorganges nun ist kein Selbstzweck, sondern soll das Erreichen von Zielen erleichtern bzw., technologisch gesprochen, auf optimale Weise fördern.

Artikulation ist also ein Mittel, um Lehr-Lernziele „besser" zu erreichen!

Das Grundmodell für die Artikulation einer Unterrichtsstunde läßt sich graphisch folgendermaßen beschreiben:



Wenn mit diesem **Grundmodell** mehr als eine bloße Banalität ausgesagt werden soll, so erst dann, wenn dieses Grundmodell unter dem Aspekt des Lernens betrachtet wird. Der Lehr-Lernprozeß kann einen optimaleren und weniger optimalen Anfang nehmen oder, lernpsychologisch formuliert, motivierend bzw. demotivierend wirken. Die Zwischensituationen können die Anfangsmotivation verstärken oder abbauen, die Schlußsituation kann ein Erfolgserlebnis vermitteln, aber auch enttäuschen.

In der Erwachsenenbildung ist die Bedeutung der **Anfangssituation** für den Verlauf eines Kurses mehrfach thematisiert worden:

> *„In der Literatur über die Methoden der EB wird immer wieder die außerordentliche Bedeutung des ‚ersten Abends' betont. Zweifellos hängt von seiner Glaubwürdigkeit und von seiner Überzeugungskraft in starkem Maße der weitere Verlauf des Kurses bzw. Arbeitskreises ab."*
>
> (H. Tietgens, 1967, S. 79)

Das Grundmodell der Artikulation kann auf verschiedene Weise weiterentwickelt werden. Auffällig ist, daß dabei meist ein Dreierschritt hervorgehoben wird:

- Akte der Erschließung des Neuen,
- Akte der Erarbeitung und Besinnung,
- Akte der Bewältigung.

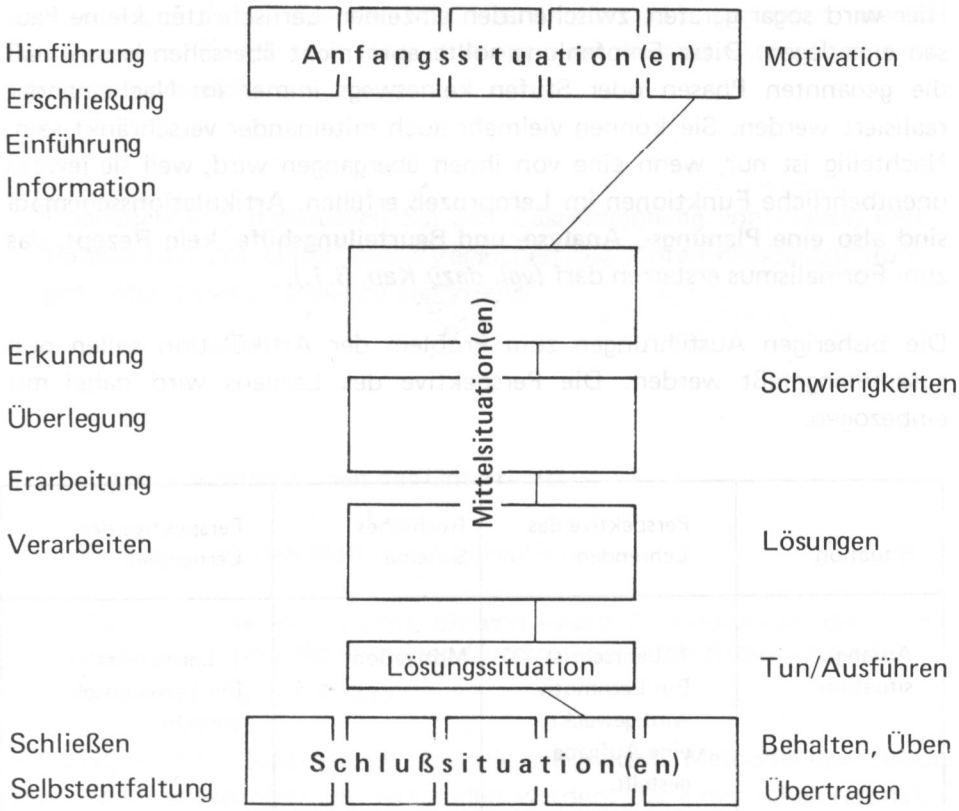
(vgl. dazu A. Vogel, 1974[3], S. 10 – 12/25 ff.)

Bei A. Vogel findet sich auch ein weiter **differenzierendes Schaubild** zur Artikulation des Unterrichts nach Situationen und Stufen, das mit einigen Ergänzungen auf der folgenden Seite wiedergegeben ist.

Ein verbreitetes Modell

Weite Verbreitung innerhalb der Unterrichtstheorie und Praxis hat ein Artikulationsschema gefunden, dessen Begriffe rechts in der Skizze aufgeführt sind. Dies von H. Roth entwickelte lernpsychologische Schema hat mehrere Vorzüge:

- Es kann auf verschiedene Lernarten bezogen werden.
- Es ist grundsätzlich nicht inhalts- oder fachspezifisch gebunden.
- Es ist (relativ) übersichtlich und praktikabel.



(vgl. A. Vogel, 1974[3], S. 12)

Das Artikulationsschema von H. Roth umfaßt folgende Stufen:

- Motivation,
- Schwierigkeit,
- Lösung,
- Tun,
- Ausführen, Üben,
- Behalten, Integrieren,
- Übertragen.

(vgl. H. Roth, 1967[10], S. 249 ff.)

Mindestens die letzten vier Stufen kommen, wenn man sie als zu planende Abfolge versteht, oft zu kurz. Das gilt ganz besonders auch für die Erwachsenenbildung, weil meist unter Zeitdruck gearbeitet wird. Darüber hinaus ist auch zu berücksichtigen, daß die Anwendungsphase meist außerhalb des Lernfeldes stattfindet. Wenn die Inhalte allerdings eng an berufliche Aufgaben oder intensive Freizeitaktivitäten geknüpft sind, ließen sie sich diesen letzten Stufen zuordnen. Für den EB-Unterricht heißt das aber nicht, daß diese Stufung keine Relevanz besäße. Untersuchungen haben ergeben, daß gerade auch der Unterricht mit Erwachsenen eine **deutlich sichtbare Struktur** haben muß, in denen einzelne Lernschritte für den Erwachsenen erkennbar und nachvollziehbar deutlich werden (H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 91).

Hier wird sogar geraten, zwischen den einzelnen Lernschritten kleine Pausen einzulegen. Diese Empfehlung sollte aber nicht übersehen lassen, daß die genannten Phasen oder Stufen keineswegs immer im Nacheinander realisiert werden. Sie können vielmehr auch miteinander verschränkt sein. Nachteilig ist nur, wenn eine von ihnen übergangen wird, weil sie jeweils unentbehrliche Funktionen im Lernprozeß erfüllen. Artikulationsschemata sind also eine **Planungs-, Analyse- und Beurteilungshilfe,** kein Rezept, das zum Formalismus erstarren darf *(vgl. dazu Kap. 3.1.).*

Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen zum Problem der Artikulation sollen nun zusammengefaßt werden: Die Perspektive des Lernens wird dabei mit einbezogen.

Situation	Perspektive des Lehrenden	Rothsches Schema	Perspektive des Lernenden
Anfangs-situation	1. Lehrschritt Ein Lernmotiv wird geweckt, eine Aufgabe gestellt.	Motivation	1. Lernschritt Ein Lernwunsch erwacht.
Mittel-situationen	2. Lehrschritt Der Lehrende macht auf die Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgabe aufmerksam.	Schwierigkeit	2. Lernschritt Die Lösung des Problems (Aufgabe) bereitet Schwierigkeiten.
	3. Lehrschritt Der Lehrende hilft Lösungswege finden.	Lösung	3. Lernschritt Die Lernenden finden die Lösung (AHA-Erlebnis).
End-situation	4. Lehrschritt Der Lehrende hilft die Lösung „verfeinern". Der Lehrende läßt üben. Die Lösung wird in größere Zusammenhänge gestellt.	Tun, Ausführen, Üben, Behalten, Integrieren, Übertragen.	4. Lernschritt Die Lernenden „verfeinern" die Lösung. Die Lernenden üben. Die Lernenden diskutieren die Lösung, ändern Einstellungen, prüfen die Bedeutsamkeit für das eigene Handeln.

Dieses Schaubild läßt noch einmal erkennen:

Mit dem Begriff Artikulation wird ein Teilaspekt des Methodenproblems bezeichnet, und zwar derjenige, der sich mit der Frage befaßt, wie der Lehr-

Lernprozeß in eine Folge von Phasen artikuliert (d.h. gegliedert) werden kann zu dem Zweck, auf möglichst optimale Weise die jeweiligen Lehr-Lernziele zu erreichen.

Überlegen und diskutieren Sie den Zusammenhang von Phasen und Funktionen des Unterrichts. Versuchen Sie Unterrichtsbeobachtungen unter diesem Aspekt zu analysieren.

2.4. Methodenkonzeptionen des Unterrichts

Ein zweiter Aspekt

Nach W. Schulz werden Methodenkonzeptionen

> *„Verfahrensweisen genannt, die von einem Gesamtentwurf des Unterrichtsverlaufs her die einzelnen Unterrichtsschritte determinieren."*
> (W. Schulz, 1970[5], S. 31)

Als Beispiel einer Kontroverse über die geeigneteste Methodenkonzeption kann der Erstleseunterricht verstanden werden. Die einen schwören dabei auf die synthetische Leselernmethode, die anderen mit ebensoviel Leidenschaft auf die Ganzheitsmethode.

Möglichkeiten

W. Schulz nennt als solche Methodenkonzeptionen

- das **ganzheitlich-analytische Verfahren**
  (Als Beispiele nennt er eine Filmbesprechung, die von einem auch diffusen Gesamteindruck ausgeht, dann einzelne Aspekte zu klären versucht, um so zu einem präziseren und differenzierteren Gesamteindruck zu kommen.)
- ein **elementhaft-synthetisches Verfahren**
  (Im Beispielfall der Filmbesprechung würde von Einzelbeobachtungen konkreter Merkmale schrittweise auf eine Gesamtbeurteilung hingearbeitet.)
- das **Projektverfahren**
  „Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel (physical materials) in sich begreift und die Erfahrung bereichert." (N.L. Bossing, zitiert nach G. Geißler, 1970[8], S. 128) (Beispiele: Texte produzieren; ein Schaltbild für eine Waschmaschine erstellen.)
- **fachgruppenspezifische Verfahren mit Konzeptionscharakter**
  (W. Schulz nennt als Beispiel die „direkte Methode" im Unterricht der neueren Fremdsprachen.) (Vgl. W. Schulz, 1970[5], S. 31).

Ein Beispiel

Im Kern geht es bei der Methodenkonzeption um die Frage, wie der im Unterricht zu verhandelnde **Inhalt** (die Sache, das Lehrgut) auf eine ihm angemessene Weise **vermittelt** werden kann.

Was ist nun damit gemeint, „einen Inhalt auf ihm angemessene Weise zu vermitteln"? Machen wir uns den Sachverhalt an einer Methodenkonzeption für das Fremdsprachenlernen klar.

> *„Die Thesen lauten, und sie gelten für Anfängerkurse mit dem Ziel, ein Volkshochschul-Zertifikat zu erwerben, d.h. eine Fremdsprache in erster Linie sprechen zu lernen:*
>
> *1. Verlassen Sie einen Kurs, in dem Deutsch gesprochen wird.*
> *2. Bleiben Sie einem Lehrgang fern, in dem nicht regelmäßig mit dem Tonbandgerät gearbeitet wird.*
> *3. Lassen Sie sich die Kursgebühren zurückzahlen, wenn Grammatikunterricht zur Grundlage des Fremdsprachenlernens gemacht wird.*
> *4. Schreiben Sie sich in keinen Kurs ein, in dem Sie übersetzen müssen.*
> *5. Lassen Sie Ihren Kursleiter im Stich, wenn er von Ihnen verlangt, möglichst viele Wörter zu lernen."*
>
> (R. Freudenstein, 1976, S. 51)

Diese Empfehlungen und Ratschläge für Kursteilnehmer sind auf der Basis der **„audio-lingualen Methode"** oder „Hör-Sprech-Methode" formuliert worden. Eine solche Methodenkonzeption, die nach R. Freudenstein kaum mehr etwas mit jener „direkten Methode" des Fremdsprachenlernens gemein hat, die W. Schulz als eine Methodenkonzeption des neueren Fremdsprachenunterrichts anführt, stellt das Hören und Sprechen (genauer Nachsprechen) in den Mittelpunkt des Unterrichts.

> *„Hören und Sprechen der fremden Sprache sind die beiden tragenden Säulen dieses Vorgehens; Lesen und Schreiben folgen erst an zweiter Stelle."*
>
> (R. Freudenstein, 1976, S. 51 f.)

Was bedeutet die Grundregel des audio-lingualen Vorgehens „erst hören – dann sprechen – dann lesen und verstehen – dann schreiben" für den methodischen Aspekt der Artikulation?

Wie ist die Empfehlung

> *„Ein Kursleiter, der die ‚schwächere Spur' der Fremdsprache im Gedächtnis seiner Hörer während der wöchentlichen Kursstunden aktiviert und die ‚stärkere Spur' der Muttersprache ignoriert, tut seinen Hörern – wenn auch vielleicht anfänglich gegen deren Willen – einen Gefallen."*
>
> (R. Freudenstein, 1976, S. 54)

unter dem Aspekt der Artikulation des Unterrichts zu beurteilen?

Alternativen

Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts lassen sich auch die **deduktive und induktive Methode** als unterschiedliche Methodenkonzeptionen präzisieren. Induktiv heißt

> *„anhand von Einzelfällen auf die Regel bzw. Gesetzmäßigkeiten zu schließen . . . Bei der deduktiven Methode wird der umgekehrte Weg*

beschritten. Die Regel oder das Gesetz wird vorgegeben, auf der Grundlage dieser Information werden anschließend die einzelnen Beispiele oder Fälle bearbeitet. . .

Induktive Methode:

Der Lehrer gibt eine Anzahl von Beispielen (in ganzen Sätzen).

There is a book. — There are two books.
I read one sentence. — I read four sentences.
You have a car. — He has two cars.
This boy has one pencil. — This boy has two pencils.

Der Lehrer fordert nun die Teilnehmer auf, die Formen der Substantive zu vergleichen. Das, was sich zwischen Einzahl und Mehrzahl geändert hat, wird unterstrichen, am besten nur der Buchstabe. Nun sollen die Teilnehmer anhand der immer gleichen Veränderung die Regel formulieren.

Deduktive Methode:

Der Lehrer nennt die Regel: Der Plural der Substantive wird durch das Anhängen eines ‚s' an die Singularform gebildet. (Ausnahmen werden noch nicht berücksichtigt.) Danach gibt der Lehrer Übungssätze mit Singularformen: ‚There is a book. I read one sentence. You have a car. This boy has one pencil.'

Die Teilnehmer sollen jetzt, statt ‚a' oder ‚one', eine andere Zahl, größer als eins, einsetzen und das Substantiv umformen. Nach der Übung wird das Ergebnis ausgewertet, und der Lehrer kann erkennen, ob die Regel verstanden und richtig angewendet wurde."

(H.W. Kuypers, 1975, S. 53 f.)

Die induktive Methode benötigt zwar mehr Zeit, regt aber die Lernenden mehr zur Eigenaktivität an. H.W. Kuypers empfiehlt bei schwierigen grundlegenden Regeln mit der induktiven Methode zu arbeiten, bei selbstverständlichen Sachverhalten eher deduktiv vorzugehen.

Relativierungen

Der populäre Streit um den Erstlese- und Schreibunterricht macht darauf aufmerksam, daß es aber durchaus strittig sein kann, welche Methodenkonzeption als adäquateste angesehen wird.

Wenn **verallgemeinernde Empfehlungen** zur Methodenkonzeption zu **Kontroversen** führen, so hängt dies damit zusammen, daß die Wahl der „richtigen" Methodenkonzeption nicht nur vom jeweiligen Inhalt abhängig ist, sondern von einer Reihe anderer Faktoren, zum Beispiel von

- den jeweiligen Zielen,
- den technisch-organisatorischen Voraussetzungen,
- den vorhandenen Medien,
- den Voraussetzungen, Interessen und Motiven der Lernenden,
- der Ausbildung und den Gewohnheiten der Lehrer.

Exemplarisch kann der Zusammenhang an einem Zitat von J. Weinberg deutlich werden, das den Unterricht in der **Grundsprache** betrifft:

„Üblicherweise wird der Sprachunterricht in Wortlehre, Satzlehre und Ausdruckslehre unterteilt. Die sich daran anschließenden sprachdidak-

tischen Überlegungen für den Schulunterricht verstehen sich überwiegend als Hinführung zu einer literarisch orientierten muttersprachlichen Bildung. Inwieweit diese Überlegungen auch für die EB gelten können, ist jedoch fraglich. Wenn es darum geht, die Umgangsfähigkeit mit der ‚Gemeinsprache' zu erhöhen, wird den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Sprechens gewiß besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen. Für den Verlauf und die Wirksamkeit eines Deutschkurses wird es darüber hinaus aber nicht gleichgültig sein, von welchen Elementen der Sprache her und mit Hilfe welchen Sprachmaterials der Unterricht entwickelt wird."

(J. Weinberg, 1967, S. 115 f.)

Gilt als Ziel eines Kurses für Erwachsene „Gutes Deutsch", so bietet sich ein elementhaft-synthetisches Vorgehen an: vom Wort zum Satz, vom Satz zum Text; als Aktionsform liegt der Lehrvortrag nahe, als Sozialform Frontalunterricht. Als Texte wird man „große" Literatur und nicht Texte aus der Arbeitswelt zugrunde legen.

Lautet das Ziel dagegen „Umgangsfähigkeit mit der ‚Gemeinsprache'", so kann man eher ganzheitlich-analytisch, d.h. vom Text aus, vorgehen, andere Texte wählen (Literatur aus der Arbeitswelt, Werbespots etc.), die Lernenden sich artikulieren lassen, in Gruppen arbeiten, als Medium das Fernsehen einbeziehen usw.

Auch für die Politische Bildung läßt sich ein Beispiel für ganzheitlich-analytisches oder elementhaft-synthetisches Vorgehen nennen. Soll beispielsweise ein Kurs zur Politischen Bildung mit dem Thema „Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik" mit Begriffserklärungen beginnen, unterschiedliche Definitionen aufzeigen, Abgrenzungen vornehmen, dann Texte über Macht und Herrschaft lesen, interpretieren usw. und schließlich konkrete Beispiele aus dem Alltag behandeln oder umgekehrt zuerst von den Beobachtungen und Erfahrungen der Teilnehmer ausgehen?

Zusammenfassung

Wir können resümieren: In der schulpädagogischen und andragogischen Methodenliteratur herrscht die Tendenz vor, einzelne Aspekte des Methodenproblems zu verabsolutieren. Besonders auffällig ist dies im Falle der „Methodenkonzeption". Welche „die beste" ist – darüber gibt es keinen Konsens. Welche sich jeweils am besten eignet, hängt von den zu vermittelnden Inhalten ab, ebenso aber auch von sozialpsychologischen Bedingungen, bei Erwachsenen von ihren Lerngewohnheiten. Schließlich kann für die jeweilige Eignung der Methodenkonzeption eine Rolle spielen, welche Medien zur Verfügung stehen.

Versuchen Sie sich an Beispiele zu erinnern und diese zu diskutieren, bei denen die Wechselwirkung von Methodenkonzeption, Zielen, Inhalten, Lerngewohnheiten und Medien besonders deutlich geworden ist.

2.5. Sozialformen des Unterrichts

Ein dritter Aspekt

Mit dem Begriff „Sozialformen" wird ein dritter Aspekt des Methodenproblems bezeichnet. Der Begriff Sozialformen ist in der schulischen und andragogischen Methodenliteratur noch nicht sehr verbreitet. K. Aschersleben schreibt:

> *„Der Begriff Sozialformen des Unterrichts ist relativ jung. In der älteren schulpädagogischen Literatur wurde von Unterrichtsformen, von Unterrichtsverfahren oder von Unterrichtstechniken gesprochen. Dabei konnten diese Ausdrücke oft mit dem umfassenden Begriff der Unterrichtsmethodik gleichgesetzt werden, auf eine weitere terminologische Aufgliederung wurde weitgehend verzichtet. Diese findet sich nach Wissen des Verfassers erst bei Klafki und bei Schulz."*
>
> (K. Aschersleben, 1974, S. 124)

Mit dem Begriff Sozialform wird die Art und Weise bezeichnet, in der die am Unterricht beteiligten Personen einander zugeordnet sind und miteinander umgehen.

Unterscheidungen

In der neueren schulischen Methodenliteratur unterscheidet man folgende Sozialformen:

W. Schulz:	**W. Klafki:**
Frontalunterricht,	Klassenunterricht,
Kreissituation,	Einzelarbeit,
Teilgruppenunterricht,	Gruppenarbeit,
Einzelunterricht.	Partnerarbeit,
	Großgruppenunterricht,
	Teamteaching.

Es lassen sich noch eine Reihe von unterschiedlichen Zusammenstellungen denken. Die Fülle der Sozialformen lassen sich auf vier klassische Grundformen zurückführen:

- Großgruppenunterricht,
- Kleingruppenunterricht,
- Partnerarbeit,
- Einzellernen.

Im **Großgruppenunterricht** (in der schulpädagogischen Literatur auch Klassenunterricht genannt) sind die Lernenden in einer undifferenzierten Lerngruppe zusammengefaßt. Das entscheidende Kriterium ist nicht das Merkmal „Größe der Lerngruppe", sondern „Differenzierung der Lerngruppe". Der Großgruppenunterricht vollzieht sich daher meist

- als lehrerzentrierter Frontalunterricht, bei dem die referierende Darbietung im Vordergrund steht oder
- als Unterrichtsgespräch, das fragend-entwickelnd geführt wird und das eine gesteuerte Rückkoppelung mit Lernenden ermöglicht.

Es sind also unterschiedliche Aktionsformen des Lehrens möglich (vgl. S. 29).

Das entscheidende Merkmal des Kleingruppenunterrichts ist die Differenzierung der Lerngruppe in Teillerngruppen. Die schulpädagogische und andragogische Methodenliteratur zu dieser Sozialform ist besonders umfangreich. Die Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb dieser Sozialform sind vielfältig, z.B. themengleiche oder arbeitsteilige Gruppenarbeit (vgl. E. Kösel, 1974[4], S. 18–25).

Der **Kleingruppenunterricht** wird durchweg positiv bewertet.

> *„Der Gruppenunterricht ist neben dem Unterrichtsgespräch die wohl am höchsten bewertete Unterrichtsmethode. In kaum einem Fachbuch oder einer kleineren Veröffentlichung zu dieser Methode findet sich ein kritischer Einwand."*
>
> (K. Aschersleben, 1974, S. 166)

Die durchweg positive Beurteilung der Kleingruppenarbeit beruht vor allem darauf, daß sie eine relativ starke Aktivierung der Lernenden ermöglicht. Sie läßt die Lehrerdominanz zurücktreten. Allerdings ist für die Erwachsenenbildung auch zu bedenken:

> *„Viele Teilnehmer haben mehr Angst vor einer Dominanz einzelner Teilnehmer, als daß sie eine zu starke Lenkung des Kursleiters kritisieren."*
>
> (H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 85)

Diese Bemerkung, die auf eine empirische Untersuchung zurückgeht, macht deutlich, daß auch die Frage nach der Eignung der Sozialformen in Relation zu den Zielen und Inhalten, vor allem aber zu den Lerngewohnheiten zu sehen ist.

Im Bereich der EB hat sich vor allem W. Niggemann mit der Sozialform Kleingruppenunterricht befaßt (vgl. W. Niggemann, 1975, S. 89/144). Dies gilt auch für die **Partnerarbeit**:

> *„Partnerarbeit ist die einfachste und den geringsten Aufwand erfordernde Form kommunikativen Lernens. Je zwei nebeneinandersitzende Personen arbeiten für kurze Zeit zusammen. Ziel der Partnerarbeit ist die Aktivierung des Plenums, um eine Großgruppe am Gesamtprozeß mitzubeteiligen."*
>
> (W. Niggemann, 1975, S. 178)

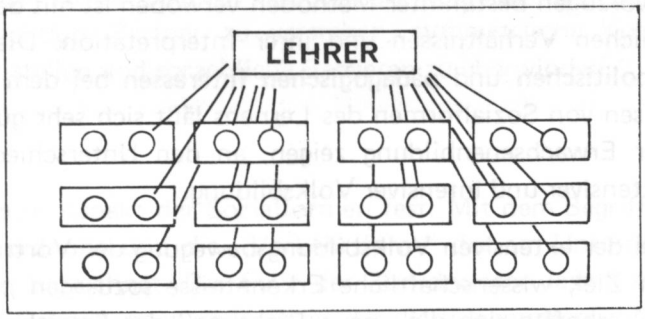
Demgegenüber heißt es vom **Einzellernen**:

> *„Im Gegensatz zur Partnerarbeit ist die Alleinarbeit schon lange bekannt und wird meist in Kombination mit dem Frontalunterricht durchgeführt. Sie ist in dieser Form kein Selbstunterricht, sondern ein kleines Element innerhalb einer umfassenden Planung und Steuerung durch den Lehrer."*
>
> (E. Kösel, 1974[4], S. 14)

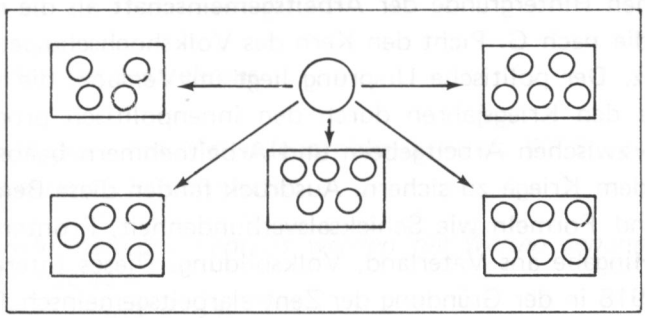
Die folgenden Schaubilder können die unterschiedlichen Lernsituationen noch einmal verdeutlichen:

Großgruppenunterricht

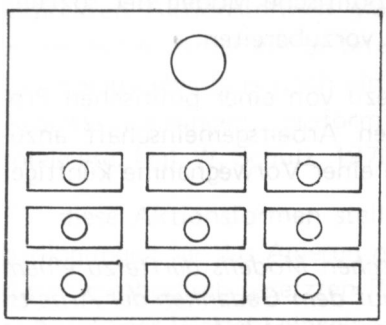
Frontalunterricht



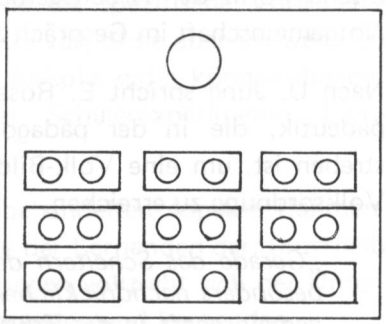
Kleingruppenarbeit



Einzellernen



Partnerarbeit



(E. Kösel, 1974[4])

Sozialhistorischer Exkurs

Die Literatur zu den Sozialformen des Unterrichts ist besonders umfangreich. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, daß sich unter diesem Aspekt des Methodenproblems zeigen läßt, wie das Verständnis von „Methode" und das Bevorzugen bestimmter Methoden verwoben ist mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer Interpretation. Die **Verschränkung** von **politischen** und **pädagogischen Interessen** bei dem Bevorzugen oder Abweisen von Sozialformen des Lernens läßt sich sehr gut an der Geschichte der Erwachsenenbildung zeigen, an den Unterschieden nämlich zwischen extensiver und intensiver Volksbildung.

Während bei der extensiven Volksbildungsbewegung der Vortrag dominierte mit dem Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse sozusagen „unters Volk zu streuen", erhoffte sich die „neue Richtung" das Erreichen ihrer Ziele einer neuen Volkskulturgemeinschaft durch das Gespräch in kleinen Gruppen, durch Arbeitsgemeinschaften, um so langfristig eine politische Integration, die in den Kriegsjahren durch den innenpolitisch programmierten die politischen Hintergründe der **Arbeitsgemeinschaft** als die methodische Form ein, die nach G. Picht den Kern des Volkshochschulgedankens ausgemacht hat. Der politische Ursprung liegt im Versuch, die soziale Integration, die den Kriegsjahren durch den innenpolitisch programmierten Burgfrieden zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern beabsichtigt war, auch nach dem Kriege zu sichern. Ausdruck fanden diese Bemühungen in Begriffen und Formeln wie Schicksalsverbundenheit, Fronterlebnisse, gemeinsame Hingabe ans Vaterland, Volksbildung. Dieses Interesse drückte sich noch 1918 in der Gründung der Zentralarbeitsgemeinschaft der Unternehmer und der Gewerkschaften unter der Führung von H. Stinnes und K. Legien aus. Wenn die politischen Zweckbündnisse auch zusammenbrachen, als die unmittelbare Notlage überwunden war, so versuchten führende Erwachsenenbildner zu dieser Zeit doch über die pädagogisch-methodische Form der Arbeitsgemeinschaft das politische Modell der sozialen Notgemeinschaft im Gespräch zu halten bzw. vorzubereiten.

Nach U. Jung spricht E. Rosenstock geradezu von einer politischen Propädeutik, die in der pädagogisch geplanten Arbeitsgemeinschaft anzustreben ist, um eine Volk-Bildung im Sinne einer Vorwegnahme künftiger Volksordnung zu erreichen.

> *„Gerade das Scheitern des sozialpolitischen Modells dürfte zu einem besonders nachdrücklichen Insistieren auf dem Gedanken der Arbeitsgemeinschaft in der Erwachsenenbildung geführt haben, und insofern erscheint bei den sozialpolitisch engagierten Volksbildnern der Weimarer Zeit die Idee der Volk-Bildung in der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule als Ausdruck des politischen Rückzugs in die pädagogische Provinz."*
>
> (U. Jung, 1970, S. 309)

Vergleichen Sie die Idee der „Arbeitsgemeinschaft" der 20er Jahre mit ihrem Ziel, unterschiedliche soziale und weltanschauliche Gruppierungen zusammenzuführen und einen gleichberechtigten Austausch von

Erfahrungen unter Fachleuten und Laien zu ermöglichen, und der Vorstellung einer Übersetzung wissenschaftlichen Denkens in „volkhaftes" Denken mit neueren Intentionen, Lehrende und Lernende als gleichberechtigte Partner zu verstehen, symmetrische Kommunikation herzustellen und sprachliche Barrieren zu überwinden.

Zusammenfassung

Halten wir zum Aspekt der Sozialformen fest: Mit dem Begriff Sozialform wird die Zuordnung und die „Verkehrsform" der am Unterricht beteiligten Personen bezeichnet. Die Fülle der Zuordnungen lassen sich auf vier „klassische" Grundformen reduzieren: Großgruppenunterricht, Kleingruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzellernen. Über den Wert ihrer Verwendung kann nur im Kontext der Zielsetzungen und der anderen methodischen Faktoren entschieden werden.

2.6. Aktionsformen des Lehrens

Ein vierter Aspekt

Den vierten Aspekt des Methodenproblems nennt W. Schulz „Aktionsformen des Lehrens". Er definiert:

> *„Aktionsformen des Lehrens werden die Weisen genannt, in denen der Lehrende agiert."*
> (W. Schulz, 1970[5], S. 33)

Unterscheidungen

Dabei unterscheidet W. Schulz **direkte und indirekte Aktionsformen.** Bei **direkten** tritt der Lehrende z.B. mit Fragen, Demonstrationen, Vorträgen etc. in eine unmittelbare Kommunikation mit den Lernenden ein. Bei **indirekten** Aktionsformen gibt der Lehrende die spezifische Vorgehensweise durch vorher erarbeitete Unterlagen etc. vor, ohne aber im weiteren Lernablauf ebenfalls noch einzugreifen. Als Beispiel dafür können dienen: Arbeitsanweisungen, präformiertes Material, Schülerexperimente, Lernspiele etc. (vgl. W. Schulz, 1970[5], S. 33).

Für diese Aktionsformen stellen die bisher behandelten Aspekte Rahmenbedingungen für das Agieren des Lehrers wie der Lernenden dar. Innerhalb dieser methodisch gesetzten Rahmenbedingungen vollzieht sich der Unterricht in einer Vielzahl einzelner **Akte der Lehrenden und Lernenden.**

Definition:

> *„Den Begriff ‚Akt' verwenden wir dabei als zusammenfassenden Oberbegriff für alle beobachtbaren Äußerungen, Reaktionen, Handlungen, Verhaltensformen von Lehrern und Schülern."*
> (W. Klafki u.a., 1970, S. 148 f.)

Nicht alle Aktionen im Unterricht dienen auch dem jeweiligen Unterrichtsziel. W. Klafki nennt solche **„nicht-zielorientierten Akte"**: Schwätzen, Lesen von Groschenheften, Neckereien, bewußte Störversuche, Dösen usw. (vgl. W. Klafki u.a., 1970, S. 149).

Auch für den Erwachsenenunterricht kann man annehmen, daß nicht alle Aktionen des Lehrenden und Lernenden am Unterrichtsziel orientiert sind. So z.B., wenn Lehrende und Lernende über Tagesereignisse oder über ihren Urlaub plaudern. Nach W. Klafki zeichnet sich ein wirkungsvoller und zielorientierter Unterricht dadurch aus,

> *„wie die Akte des Lehrers bzw. der Lehrer und die Akte der Schüler wechselseitig aufeinander bezogen sind, genauer: wie die Akte des oder der Lehrer das Lernen der Schüler im Sinne der Zielsetzung des Unterrichts fördern und wie umgekehrt die Akte der Schüler den zielorientierten Akten des Lehrers entsprechen."*
> (W. Klafki u.a., 1970, S. 149)

Man unterscheidet also Aktionsformen, mit denen der Lehrer unterrichtsbezogen agiert, und Lernakte als unterrichtsbezogenes Agieren der Schüler.

Wenn diese Studieneinheit sich auch auf die methodische Planung des Lehrenden beschränken will, so ist doch festzuhalten, daß noch so gut überlegte Aktionsformen des Lehrenden ohne Resonanz bleiben und den Zweck des Unterrichts verfehlen, wenn sie nicht auf entsprechende Lernakte der Lernenden bezogen sind. Das verlangt vom Lehrenden nicht nur klare **Zielvorstellungen** für die Unterrichtseinheit, sondern auch gute Kenntnisse der speziellen **Lernvoraussetzungen** der Lernenden. Das gilt besonders auch für den Unterricht mit Erwachsenen. Bisher ist dieses **Beziehungsgefüge** zwischen Lehrakten und Lernakten in der Schulpädagogik wenig und in der Erwachsenenbildung fast gar nicht erforscht worden. Darüber hinaus bestehen auch Schwierigkeiten, die verschiedenen Aktionsformen des Lehrers begrifflich zu präzisieren und trennscharf abzugrenzen.

Zur Erläuterung wählen wir hier die Terminologie W. Klafkis:

- Lehrerfragen,
- Anregungen, Impulse, Denkanstöße,
- Aufforderungen,
- Darbietungsformen.

Bei den **Lehrerfragen** unterscheidet er drei Formen: Problemfrage, Entscheidungsfrage, Feststellfragen.

Als zweite Gruppe faßt er Anregungen, Impulse und Denkanstöße zusammen. Diese geben dem Lernenden Spielraum für seine eigenen Gedankenwege, zeichnen nur die Grenzen eines größeren Problemfeldes nach. Vom Lernenden verlangen sie eine größere Selbständigkeit bei den Denkoperationen. Beispiel dafür sind: „Wirklich? Haben Sie mit einbezogen, was Herr Maier einbrachte? Können Sie das begründen? Warum? Das ist sicher ein Grund, gibt es noch andere? So?" Aber auch nonverbale Impulse sind dabei nicht zu vergessen, wie z.B. das Zeigen auf Gegenstände, eine bestimmte Gestik, Demonstration eines Objektes oder eines Vorganges etc.

Mit Aufforderungen als einer bestimmten Aktionsform sind Anregungen, Ermutigungen, Bitten etc. gemeint. Hier ist allerdings die Abgrenzung zu den Impulsen schwierig (vgl. W. Klafki u.a., 1970, S. 151).

Darbietungsformen faßt W. Klafki im weitesten Sinne.

> *„Es kann sich darum handeln, daß der Lehrer berichtet oder erzählt, vorliest oder erklärt, Beispiele gibt oder Begriffe erläutert, zusammenfaßt oder ergänzt, an einer Karte, einem Bild oder einem Modell etwas zeigt, daß er anzeichnet oder anschreibt, eine Technik vormacht oder experimentiert."*
>
> (W. Klafki u.a., 1970, S. 151)

Lesehinweise

Die einzelnen Aktionsformen selbst sind in der andragogischen Methodikliteratur umfangreich und ausführlich beschrieben:

- Vortrag, Gespräch und Arbeitsgemeinschaft bei: F. Pöggeler, 1975[4];
- das Unterrichtsgespräch in: H. Tietgens, 1967, S. 129 – 148;
- Vorgabe, Impuls, Gesprächsführung bei: H. Tietgens/J. Weinberg, 1971, S. 158–179;
- Referat, Forumsdiskussion, Podiumsdiskussion, Planspiel, Rollenspiel, Methode 66, Brainstorming, Lehrgespräch, Rundgespräch und weitere bei W. Niggemann, 1975.

Vergleichen Sie bitte die einzelnen Begriffe. Stellen Sie Überschneidungen, Ähnlichkeiten, Unterschiede fest.

Wertungen

Kriterien für die **Bewertung** einzelner Aktionsformen gibt es in ausgewiesener Art und Weise nicht. Allerdings wird heute meist betont, daß solche Aktionsformen eine besondere Priorität genießen, die den Lernenden beim selbständigen Lernen am effektivsten unterstützen. Dahinter steht die Annahme, daß Lernprozesse um so intensiver und um so nachhaltiger wirken, je größer die **Selbständigkeit im Lernvorgang eingeplant** ist (vgl. Studieneinheit: *Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen*). Diese Annahmen werden von Forschungsergebnissen zum Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen unterstützt (vgl. A.G. Brandenburg, 1974, oder H. Löwe, 1970). Allerdings entspricht die **EB-Wirklichkeit** keineswegs immer den **theoretischen Empfehlungen.** So haben H. Siebert/H. Gerl bei ihren Untersuchungen, die auch die Verwendung bestimmter Aktionsformen im Erwachsenenunterricht ins Auge faßten, festgestellt:

Empirische Ergebnisse

- Kursleiter sprechen durchschnittlich zwei Drittel der Zeit und beantworten einen großen Teil der eigenen Fragen und Impulse selbst. Die Aktionsformen des Lehrenden haben gegenüber den aktiven Lernern ein Übergewicht. Auf Aktionsformen, die aus der eigenen Schulgeschichte der Erwachsenen bekannt sind, wird positiver reagiert. Für die Lernenden ungewohnte Lernformen – das sind besonders jene, die beabsichtigen, selbständig Lernvorgänge zu unterstützen – können erst nach und nach eingeführt werden (vgl. H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 50 ff./100).

Bisher ist vor allen Dingen von verbalen Aktionsformen des Lehrens die Rede gewesen. Zu bedenken sind aber auch die Wirkungen, die von **nichtverbalen unterrichtsbezogenen Aktionen** der Lehrenden ausgehen:

- durch verbindliche und verbindende Handbewegungen ein Gespräch steuern, Fragen und Antworten provozieren;
- durch aufmunternde Blicke und freundliches Lächeln zum Gespräch animieren;
- durch skeptische Blicke und abwehrende Bewegungen unerwünschte Gesprächsbeiträge unterbinden;
- durch sarkastisches Lächeln und abfällige Bemerkungen und Bewegungen Gesprächsbeiträge „beurteilen", Lernende „bloßstellen", eine Lerngruppe einschüchtern;
- durch Ungeduldsäußerungen in Mimik und Gestik Lernende nervös machen;
- durch beharrliches Schweigen – je nach Situation – einen Lernprozeß in Gang setzen oder aber auch zum Stillstand bringen.

Wenn Sie die hier aufgelisteten non-verbalen Aktionen/Reaktionen bündeln nach ihrer Funktion im Lernprozeß, welche Unterscheidungen würden Sie wählen? Sehen Sie sich Ihre Zuordnung noch einmal an, wenn Sie den nächsten Abschnitt 2.7. gelesen haben.

Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich sagen: Während die Aspekte Artikulation, Methodenkonzeption und Sozialform je unterschiedliche, methodische Organisationsformen benennen, in denen bzw. unter denen sich Unterricht ereignet, wird mit „Aktionsformen des Lehrens" auf das unterrichtsbezogene Agieren des Lehrers, auf eine Vollzugsform abgehoben. Unter diesem methodischen Aspekt wird zugleich ein Teilaspekt des Lehrerverhaltens thematisiert, das im Hinblick auf seine Wirkung auf die Lernenden zu beachten ist.

2.7. Die Urteilsformen und der Unterrichtsstil

Ein fünfter Aspekt

Mit diesem fünften Aspekt des Methodenproblems wird der Sachverhalt angesprochen, daß der Lehrer selbst durch sein gesamtes Verhalten ein methodisches Moment im Unterrichtsprozeß darstellt.

Sehen wir uns zunächst an, wie W. Schulz den Sachverhalt beschreibt:

> *„Urteilsformen verdienen es wohl, wegen des wertenden Verhältnisses, in das der Lehrende zum Lernenden tritt, gesondert betrachtet zu werden. Sonst wären auch die implizierten Urteile nicht abhebbar von der Aktion, auf deren Rücken sie Eingang in den Unterrichtsprozeß finden."*
>
> (W. Schulz, 1970[5], S. 33)

Der Sachverhalt kann an einer Aktionsform (Frage) deutlich werden:

- „Haben Sie das allein gemacht?"

Diese Frage kann Lob oder Tadel enthalten, braucht sie aber andererseits auch nicht zu enthalten.

> *„Implizierte und explizite Urteile können zustimmend oder ablehnend sein. Wo der Akzent liegt, das zu beschreiben, heißt wieder ein Element des Strukturprofils, des Stils eines Unterrichts fixieren."*
>
> (W. Schulz, 1970[5], S. 33)

Bedeutung für die EB

Diesem Aspekt „Urteilsformen" auch in der EB mehr Aufmerksamkeit zu widmen, ist schon deshalb wichtig, weil – wie Untersuchungen (H. Siebert/H. Gerl, 1975; B. Sellach, 1973) gezeigt haben – davon ausgegangen werden muß, daß die **Verlaufssteuerung** auch in EB-Kursen überwiegend beim Kursleiter liegt. Verlaufssteuernde Anregungen von Teilnehmern sind selten. Dieses leiterorientierte Verhalten, das im Kursleiter den kompetenten Sachexperten sieht, verleiht den Urteilsformen besonderes Gewicht. In der schon erwähnten Studie von H. Siebert/H. Gerl wurde ermittelt, daß die Rückkoppelung vorwiegend vom Kursleiter vorgenommen wird. Nur in fünf von 22 Kursen erfolgen Bestätigungen auch durch Teilnehmer. Allerdings gelten wiederum hier die Teilnehmerbestätigungen meistens dem Kursleiter und nicht den Mitlernenden. Aber auch die Kursleiter halten sich mit bestätigenden Äußerungen zurück.

> *„In sechs Kursen wird von dem Kursleiter je Unterrichtseinheit weniger als einmal eine Teilnehmeräußerung bestätigt. Da die lernfördernde und motivierende Wirkung eines ‚feed back' hinreichend empirisch nachgewiesen ist, erscheint es unbefriedigend, wenn nur vier von 22 Kursleitern mehr als zehn solcher Verstärkungen je Kursabend formulieren. Andererseits kann ein Verstärkungsmonopol des Kursleiters auch als subtile Form einer Fremdbestimmung der Teilnehmer interpretiert werden. Der Kursleiter bestätigt oft diejenigen Beiträge, die seiner Auffassung entsprechen, und verstärkt möglicherweise diejenigen Teilnehmer, die ihm sympathisch sind. Beiträge, die nicht in sein Konzept passen, werden eher ignoriert und verlieren damit an Bedeutung. Somit ist die Kategorie ‚Bestätigung' ambivalent: Verstärkung steigert die Lerneffizienz, fördert aber häufig eine kursleiterkonforme Meinungsbildung. Angesichts dieses Zielkonflikts empfiehlt es sich, daß der Kursleiter möglichst oft die Gruppe um Stellungnahme zu einem Teilnehmerbeitrag bittet oder seine Bestätigung selbst in Frage stellt und problematisiert."*
>
> (H. Siebert, 1977, S. 62)

In diesem Zitat wird die **ambivalente Wirkung** der Kursleiter bei der Anwendung von Urteilsformen, auch wenn sie positiv verstärkenden Charakter haben, deutlich.

Wie der Begriff „Urteilsform" bisher genutzt wurde, umschrieb er vor allen Dingen die Reaktionen des Lehrenden im Unterricht zur Steuerung des Lernprozesses, seine impliziten und expliziten Wertungen, Ermunterungen, Zurechtweisungen etc. Dazu heißt es in der Broschüre „Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen":

> *„Auswertung von Teilnehmerbeiträgen*
> *Wie verarbeitet man nun Teilnehmerbeiträge, wie wertet man sie aus, ohne daß einzelne Teilnehmer verletzt werden oder gar das Ziel aus*

dem Auge verloren wird? Versuchen Sie gar nicht erst, jeden einzelnen Beitrag selbst zu bewerten, zu kommentieren, zu widerlegen etc. Vor allem erübrigt es sich meist, falsche Beiträge zu korrigieren und damit u.U. erst ins Gedächtnis zu rufen, wenn man die Linie der positiven Beiträge verfolgt und erfolgversprechende Suchbewegungen unterstützt. Förderliche Beiträge oder förderliche Teile einzelner Beiträge sucht man also durch Gesten oder Worte hervorzuheben, zu verstärken, während man falsche oder ablenkende Beiträge in Vergessenheit geraten läßt.

Verstärken
Förderliche Beiträge sind selbstverständlich solche, die sachlich richtig sind oder /und das Erkenntnisziel ansteuern. Förderlich sind aber auch Beiträge, die die gemeinsame Arbeit methodisch und menschlich weiterbringen: Fragen zum Verfahren, Aufforderungen an die übrigen Teilnehmer usw. Verstärken heißt nicht unbedingt lobend kommentieren; sondern kann heißen: mit bejahender Gestik bedenken, den Beitrag in einer eigenen Überleitung oder in einem Schlußwort wiederaufnehmen. Eine Verstärkung erübrigt sich, wenn die Lerngruppe die Bedeutung des Beitrags offensichtlich erkennt. Loben ist sicher die deutlichste Form der Verstärkung. Aber vielleicht sollte man mit offenem Lob in der Erwachsenenbildung zurückhaltend sein: Allzu leicht kann im Lob auch die grundsätzliche Überlegenheit des Lobenden über den Gelobten versteckt sein. Selbstverständlich wollen aber auch Erwachsene in ihren Leistungen anerkannt werden: Indirektes und an der Sache orientiertes Lob wird z.B. dadurch erteilt, daß der Kursleiter bestimmte Beiträge unter Namensnennung hervorhebt.

Tadeln?
Andererseits sollte selbstverständlich nicht getadelt werden: Tadel enthält immer ein Abhängigkeitsverhältnis und ist zudem lernpsychologisch gesehen nicht besonders effektiv. Vom Tadel der Person zu unterscheiden ist allerdings das Richtigstellen der Sachaussage, das nötig sein kann. Einfacher und wirkungsvoller ist es aber meist, falsche Aussagen im Gespräch nicht zu verstärken (z.B. durch kommentarloses Übergehen oder durch eine Bitte um ergänzende Beiträge) oder sie indirekt richtigzustellen durch späteren Aufweis der richtigen Aussagen. Keinesfalls sollten Sie ironisch reagieren, auch wenn die Teilnehmer Ihnen z.T. selbst so begegnen. Lernende begeben sich in Neuland. Ironie würde sie verunsichern. Schroff zurückweisen sollte man nur solche Beiträge, die die Mitlerner verletzen, ohne daß diese sich wehren können. Im allgemeinen sollten solche Korrektive aber auch von der Gruppe selbst gesetzt werden."

(Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen, 1976, S. 56–58)

Ausweitung des Aspekts

Betrachtet man einzelne Urteilsformen als Mosaiksteinchen, so ergibt die Zusammensetzung dieser Mosaiksteinchen ein Bild vom Stil des Unterrichts. Mit dem Begriff **„Stil des Unterrichts"** ist nun ein Problem angesprochen, das in der pädagogischen und andragogischen Literatur auch unter Begriffen behandelt wird wie

- Erziehungsstil,
- Führungsstil,
- Leiterverhalten,
- Lehrerverhalten,
- Arbeits- und Führungsstil.

Lesehinweis

Dieser Problembereich hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung relativ unabhängig von der Methodendiskussion entwickelt. In einschlägigen Publikationen wird er nicht selten getrennt von den übrigen Aspekten des Methodenproblems, aber zusammen mit anderen Aspekten des Unterrichts (z.B. Interaktionsvorgänge) oder im Zusammenhang mit Führungs- und Leiterproblemen behandelt. So etwa bei H. Tietgens/J.Weinberg, 1971, S. 135–185, die den Sachverhalt in dem Kapitel „Der Komplex der Interaktionsvorgänge" thematisieren, oder W. Niggemann, 1975, der den Sachverhalt in einem eigenen Kapitel „Leiterverhalten – Führungsstile" (S. 79–88) behandelt. Besonders gründlich wird diese Ausweitung des Aspekts bei Th. Hermann (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, behandelt.

Man sollte allerdings **Interaktionsprozesse** und **Verhaltensstile** nicht miteinander vermischen. Bei den Interaktionen sind alle an der Kommunikation beteiligten Personen bei einer Analyse mitbedacht. Wenn es um den Lehrstil/Unterrichtsstil etc. geht, ist nur die Rolle der agierenden Lehrperson Gegenstand der Analyse. Bezieht man den Lehrstil nicht nur auf das Verhalten der Teilnehmer, sondern auch auf die didaktisch-methodische Vorgehensweise, lassen sich aufgrund der Ergebnisse der Untersuchungen von H. Siebert/H. Gerl **zwei Kurstypen** unterscheiden.

> *„Typ 1: teilnehmerorientierter, didaktisch sorgfältig geplanter Kurs: Beispiel Kurs-Nr. E 1: Lehrstil integrativ, Lehrmethode aktivierend, Relevanz der Inhalte hoch, Lernzielpräzisierung deutlich, Lernkontrolle vage, Medien: Texte, Gruppengröße: klein, Beteiligung: hoch, Partizipation: hoch.*
>
> *Typ 2: konventionell leiterorientierter Kurs: Beispiel Kurs-Nr. C 2: Lehrstil dominant, Lehrmethode passivierend, Relevanz der Inhalte gering, Lernzielpräzisierung vage, Lernkontrolle keine, Medien: Tafel, Texte, Gruppengröße: klein, Beteiligung: durchschnittlich, Partizipation: gering, Expressivität hoch, subjektiver Lernerfolg: gering."*
>
> (H. Siebert, 1977, S. 69 f.)

Selbstverständlich wird es im EB-Alltag Mischformen geben. Wie das Gegenbild zum häufig beschriebenen Ideal aussieht, hat W. Niggemann skizziert:

> *„– Strikte Kontrolle von seiten des Leiters.*
> *– Will zu ‚seinem Ziel' führen.*
> *– Gibt Anordnungen ohne Begründungen.*
> *– Gängelt die Gruppe.*
> *– Überwacht streng die Durchführung einer Aufgabe.*
> *– Praktiziert imperative Haltung zur Gruppe.*
> *– Behält die Initiative fast vollkommen.*
> *– Tadelt bis zur verletzenden Form.*
> *– Läßt Vorschläge optisch zu, entscheidet aber letztlich selbst – ‚Als ob-Kollegialität'.*
> *– Zieht alle Vorgänge auf seine Person.*
> *– Läßt Kritik nicht zu."*
>
> (W. Niggemann, 1975, S. 79 f.)

Wenn Sie hospitiert haben, ist es möglich, daß Sie Verhaltensweisen beobachtet haben, wie sie W. Niggemann in seinem Katalog beschrieben hat. Sprechen Sie Kursleiter darauf an, wird Ihnen oft entgegengehalten werden: Der Zeitdruck oder das Teilnehmerverhalten haben dazu geführt, beabsichtigt ist es nicht. Überlegen und diskutieren Sie Argumente gegenüber derartigen Einwänden.

Zusammenfassung

Was läßt sich zusammenfassend sagen? Der fünfte Aspekt des Methodenproblems rückt wie der vierte das unterrichtsbezogene Agieren des Lehrenden in den Mittelpunkt der Betrachtung, und zwar wie dieser in ein wertendes Verhältnis zum Lernenden tritt. Form und Art dieses Verhältnisses prägen den Stil seines Unterrichts und ebenso Eindrücke und Urteile, die die Lernenden von diesem Unterricht haben. Längst nicht immer wird das Maß an Ermunterung gewährt, das Lehrende nach dem Idealbild den Lernenden zukommen lassen sollten.

Verarbeitungstext

3. Zur Anwendung der Unterrichtsmethoden

Erste Übersicht

Im Verarbeitungstext kann es nicht darum gehen, aus dem im Basistext Entwickelten rezepthafte Anwendungsregeln für den EB-Unterricht abzuleiten. Es sollen vielmehr drei Problemkomplexe vertieft, und es soll auf spezielle methodische Unterrichts- und Planungsfragen eingegangen werden, die unter den Bedingungen der EB besondere Beachtung verdienen. Solche Fragen sind:

- Da Erwachsenenbildung zum größten Teil auf freiwilliger Teilnahme beruht, kommt der **Anfangssituation** besondere Bedeutung für den weiteren Verlauf und für die weitere Teilnahme am Kurs zu *(Kap. 3.1.)*. Wie kann diese Anfangsphase lernorganisatorisch wirksam gemacht werden?
- Erwachsene lernen unter erschwerten Bedingungen, schon alleine deswegen, weil sie einen Acht-Stunden-Arbeitstag hinter sich haben. Wie kann die **Aktivität**, die Konzentration erhalten bleiben? Können Methoden dazu einen Beitrag leisten *(Kap. 3.2.)*?
- Methoden haben keinen Wert an sich, sondern stehen in **Beziehung** zu Zielentscheidungen und müßten bezogen sein auf die Voraussetzung der Teilnehmer und deren Lerninteressen und Lerngewohnheiten *(Kap. 3.3.)*. Wie kann diese Teilnehmerorientierung erreicht werden?

3.1. Die Anfangssituation des Unterrichts: Artikulation exemplarisch

In der Erwachsenenbildung wird die Bedeutung des „ersten Abends", also die Anfangssituation eines Kurses, immer wieder betont.

Fallbeschreibung

Sehen wir uns zunächst einmal eine – idealtypisch skizzierte – Anfangssituation an:

> In einer großstädtischen VHS ist ein Kurs über sechs Abende mit dem Thema „Über meine Freizeit bestimme ich allein – Möglichkeiten und Grenzen des Freizeitverhaltens" angekündigt.
>
> Die Veranstaltung soll um 20 Uhr beginnen. Die Stühle sind im Karree aufgestellt. An einer Kopfseite steht ein Lichtschreiber und eine Bildwand.
>
> Ein paar Minuten vor 20 Uhr treffen die ersten Teilnehmer ein: ein pensionierter Studienrat mit seiner Frau, ein Angestellter bei einer öffentlichen Verwaltung, eine arbeitslose Verkäuferin. Die Teilnehmer

reden nicht miteinander und stehen ein wenig verlegen herum. Das ältere Ehepaar nimmt schließlich in der Nähe des Lichtschreibers Platz und beginnt miteinander zu flüstern. Die jüngere Dame setzt sich neben die ältere Dame, der Angestellte sieht zum Fenster hinaus. Der Kursleiter sortiert seine Unterlagen. Kurz nach 20 Uhr betritt eine Gruppe Jugendlicher den Raum (zwei junge Damen, drei junge Männer). Alle fünf sind in einer beruflichen Ausbildung und in der konfessionellen Jugendarbeit engagiert. Die fünf jungen Leute nehmen en bloc Platz und tuscheln. Andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen einzeln in den Raum, setzen sich oder stehen am Fenster. Zwei kommen zum Kursleiter und sprechen ihn auf den Lichtschreiber an.

Um 20.15 Uhr bittet der Kursleiter die noch stehenden Teilnehmer, sich zu setzen, begrüßt sie, macht sich bekannt und stellt sein Namensschild auf. Er bittet die Teilnehmer, sich auch vorzustellen, ihre Erwartungen, Wünsche und Interessen an das Thema und die Gründe für ihren Besuch zu nennen. Er zeigt, wie man auf einfache Weise ein Namensschild anfertigt und bietet für die Beschriftung seinen Filzschreiber an. Dauer: ca. zwei Minuten.

Die Teilnehmer stellen sich erst vor, als der Kursleiter den ihm am nächsten Sitzenden darum bittet, zu beginnen. Die Teilnehmer stellen sich reihum vor und fertigen Namensschilder an. Einige äußern ihre Erwartungen und Interessen, andere nicht, einer beginnt mit einer längeren Ausführung über das, was Freizeit sei.

Dauer der Vorstellungsrunde: ca. acht Minuten. Der Kursleiter hat die Äußerungen der Teilnehmer auf einer Folie stichwortartig festgehalten und visualisiert sie mit Hilfe des Lichtschreibers.

Er stellt nun seine Erwartungen, Wünsche und Interessen vor und konfrontiert sie mit denen der Teilnehmer.

Er bittet die Teilnehmer, ihm bei der Ordnung der Äußerungen zu helfen.

KI: „Ich glaube, einige Antworten können wir zu Gruppen zusammenfassen. Welche Möglichkeiten sehen Sie?"

Pause, undeutliches Gemurmel.

KI: „Sehen Sie auch Möglichkeiten, gleiche oder ähnliche Antworten zusammenzufassen?"

T_1: „Ich meine, wir sollten zuerst den Begriff ‚Freizeit' klären."

T_2: „Ich sehe zwei Möglichkeiten, die Antworten zu ordnen. Einmal . . . ."

Weitere Teilnehmer machen Vorschläge zur Gruppierung der Antworten. Insgesamt beteiligen sich acht Teilnehmer an dem Gespräch (von 19).

Die Erwartungen, Wünsche und Interessen werden in zwei Gruppen geordnet. Die einen möchten über Freizeittheorien informiert werden, die anderen dagegen möchten Orientierungs- und Handlungshilfen für pädagogisches Handeln im Freizeitbereich erhalten.

Der Kursleiter bittet die Teilnehmer in Partnerarbeit (Dauer zehn Minuten) herauszufinden, ob sich die Interessenschwerpunkte ausschließen oder miteinander verbinden lassen.

Reflexion des Falles

Wenn Sie sich nun die Artikulationsschemata aus Kap. 2.3. in Erinnerung rufen, so kann man sich fragen, ob die oben geschilderte Anfangssituation mit den Begriffen „Erschließung, Einführung, Information" einerseits und „Motivation" andererseits angemessen beschrieben wird.

Eingeführt in das Thema und in den Kurs wird durch **wechselseitiges Sich-Informieren.** Einige Teilnehmer äußern ihre Erwartungen, Wünsche und Interessen, andere dagegen nicht. Die Aspektvielfalt des Themas kann dadurch deutlich werden, neue Sichtweisen können sich eröffnen. Durch gemeinsames Ordnen und Strukturieren können unrealistische Wünsche erkennbar und realistische Ziele für den jeweiligen Abend und den ganzen Kurs gesetzt werden.

Die Anfangssituation ist bis jetzt unter dem Aspekt der Einführung in und der Information über das **Thema** betrachtet worden. Was aber geschieht in der Anfangssituation noch? Versuchen wir eine Rekonstruktion!

Die Teilnehmer und der Kursleiter stellen sich vor. Sie nennen ihre Namen, einige ihre Berufe oder Funktionen (z.B. in der Jugendarbeit engagiert) oder Familienstand. Die Lerngruppe wird miteinander bekannt. Es entsteht **„Sozialtransparenz"** (W. Niggemann), die „Distanz zu den Mitlernenden und zum Leiter" kann sich so verringern.

Indem der Kursleiter die Teilnehmer bittet, ihre Wünsche etc. zu äußern, stellt er zugleich eine **Aufgabe.** Die Teilnehmer sollen sich darüber klar werden, was sie genau wollen. Die Teilnehmer können ihre Vorstellungen mit denen der anderen vergleichen. Der eigene Lernwunsch wird bestätigt, konkreter oder auch zweifelhaft und fragwürdig. Schließlich werden die Teilnehmer **zu Aktivitäten ermuntert:** sich vorstellen, Namensschilder anfertigen, Wünsche äußern, Probleme strukturieren.

Welche Beobachtungen haben Sie Ihrerseits in Anfangssituationen von EB-Kursen gemacht? Was war anders als in der beschriebenen Situation? Welche Schwierigkeiten traten auf, und wie wurden sie bewältigt?

Folgerungen

Wenn Sie die oben geschilderte Anfangssituation noch einmal betrachten, so werden Sie feststellen, daß diese in sich selbst gegliedert (artikuliert) ist:

- Phase des Sich-Bekanntmachens,
- Phase der Äußerung von Wünschen und Erwartungen,
- Phase des Ordnens und Strukturierens, d.h. die Schwierigkeiten werden erkannt.

Damit werden wir an die Warnung erinnert, Artikulationsschemata nicht als starren Formalismus zu verstehen und zu handhaben. Jede Stufe des Rothschen Schemas kann selbst alle vier Teilstufen umfassen *(siehe Kap. 2.3.)*.

Hätte man das Artikulationsschema schematisch verwandt, müßte sich die Anfangssituation vor allen Dingen um die Sicherung und den Aufbau von Motivationen kümmern. Benützt man das Artikulationsschema nur zu Analysezwecken, was gerade wegen der Überlagerung Schwierigkeiten bereitet, läßt sich fragen: Ist in dem oben genannten Beispiel ausreichend etwas für die Motivation getan worden?

Für unsere Zwecke wollen wir Motivation als physisch und sozial bedingten Beweggrund menschlichen Handelns (H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 104) verstehen. Bezogen auf den Weiterbildungsprozeß unterscheiden wir mit H. Löwe **habituelle Motivation,** d.h. dauerhafte, handlungsrelevante Weiterbildungsinteressen und **Aktualmotivation,** d.h. konkrete Weiterbildungsinteressen (H. Löwe, 1970, S. 45).

Bei unserem Beispiel kann man zwar von Feststellen und Festhalten der für das Kursangebot relevanten Aktualmotivationen sprechen, ob für den nachfolgenden Lernprozeß ausreichende Motivierung erfolgt ist, d.h. ob die in den folgenden Veranstaltungen zu verhandelnden Fragen in engerem Zusammenhang zu durchgängigen Interessen stehen, kann aus der Anfangsszene nicht geschlossen werden. Dazu muß man den gesamten Kursverlauf betrachten.

Wenn es aber stimmt, daß die Anfangssituation die entscheidenden Signale für den weiteren Lernprozeß setzt, dann haben methodische Überlegungen folgende **Arbeitshypothesen zur Lernmotivation** zu beachten.

„Eine Motivierung erfolgt umso eher,

- *je mehr kognitiven und sozialemotionalen Bedürfnissen entsprochen wird*
- *je mehr der Kurs dem Anspruchsniveau und den Lernfähigkeiten adäquat ist*
- *je deutlicher die Praxisrelevanz des Gelernten demonstriert wird*
- *je mehr an frühere Lernerfahrungen und Verwendungssituationen angeknüpft werden kann*
- *je mehr eine Partizipation der Teilnehmer bei der Kursplanung erfolgt*
- *je mehr Lernfortschritte erkannt und bekräftigt werden*
- *je herrschaftsfreier die Gruppenatmosphäre ist*
- *je mehr eine Aktivierung der Teilnehmer gelingt*
- *je mehr Lernprozesse und Lernschwierigkeiten thematisiert und aufgearbeitet werden*
- *je mehr Widersprüche als Lernmotive verarbeitet werden können*
- *je einsichtiger der Lernstoff gestuft und strukturiert ist*
- *je konkreter die Information darüber ist, was in dem Kurs erreichbar und zu leisten ist und was nicht."*

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 111 f.)

Aus dieser Auflistung wird deutlich: Motivation ist nur erreichbar, wenn sie langfristig angelegt ist, aber man muß von Anfang an mit ihr beginnen.

Spielen Sie das oben angefangene Beispiel zur Anfangssituation weiter. Wie können Sie mit den in der Studieneinheit vorgestellten Methoden die Motivation der Unterrichtsteilnehmer sichern? Ziehen Sie dazu die Siebert-Hypothesen als Stütze für Ihre weiteren Planungen heran.

Speziell für die Anfangssituation beim Lernen mit Erwachsenen hat W. Niggemann Hypothesen formuliert.

„– *Unmittelbare Belohnung nach einer Leistung durch Lob, Anerkennung, Bestätigung des richtigen Ergebnisses.*

– *Stabilisierung des Lernverhaltens durch intermittierende Verstärkung, d.h. ab und zu die Leistung anzuerkennen.*

– *Ratenverstärkung, d.h. jede dritte oder vierte Leistung besonders hervorheben.*

– *Intervallverstärkung, d.h. nach festgelegter Zeit, z.B. alle zwei Wochen oder alle drei Tage eine Leistung loben.*

– *Das Loben von Lernverhalten steigert die Häufigkeit, richtig zu lernen.*

– *Übertragen leichterer Aufgaben an Schwächere, um damit die Möglichkeit des Lobens zu haben.*

– *Die Attraktivität des Endziels erhöhen, indem man die Vorteile herausstellt, z.B. daß das Beherrschen einer Fremdsprache bei Reisen ins Ausland größere Sicherheit und tiefere Erlebnisse bringt.*

– *Das Endziel einer Lerneinheit in relativ einfache Teillernziele aufteilen, so daß das Endziel sich nicht wie ein unbezwingbarer Berg auftürmt, der den Mut zum Lernen nimmt.*

– *Die Inhalte sollten dramatisch aufbereitet sein, d.h., sie sollten Widersprüche, Kontroversen, Konflikte, Probleme enthalten, sie sollten von ihrer Struktur her interessant sein, d.h. motivierend.*

– *Mißerfolgsmotivierte Lerner häufiger ermutigen, um ihnen die Furcht vor Mißerfolg zu nehmen.*

– *‚Schweiger' kommunikativ lernen lassen, in kleinen Gruppen, damit sie erfahren, daß auch sie etwas zu sagen haben.*

– *Die ‚Stillen im Lande' mit ernsthaften Aufgaben betrauen und sie öffentlich ‚fordern', damit sie ihre Sprechscheu überwinden.*

– *Die Lerninhalte sollten so wirklichkeitsnah wie möglich sein, Lernen sollte durch Erfahrung am Ernstfall geschehen.*

– *Durch viel Humor ein angstfreies Klima schaffen, eine entspannte Atmosphäre, frei von Beklemmungen und Angst.*

– *Leistungskontrollen so anlegen, daß ihre Verfahren transparent und ihre Bewertungen einsichtig bleiben.*

– *Didaktische Mitbestimmung fördern, Lernende soweit wie möglich in die Diskussion über Lernziele, Lernmethoden und Lernorganisation mit einbeziehen.*

– *Lehren und Lernen veranschaulichen, visualisieren. Mit viel Bildern, Skizzen, Spielen und praxisnahem Tun Lernprozesse plastischer und interessanter machen.*

– *Durch häufigere Pausen den Lernwillen verstärken.*

- *Durch lernökologische Maßnahmen, freundliche Räume, Mobilar, Tee, Kaffee usw., ein angenehmes, freundliches, freies Klima schaffen.*
- *An das Vorwissen der Lernenden anknüpfen, es voll ausschöpfen, damit das neu zu Lernende leichter integriert werden kann.*
- *Das Lernen so organisieren, daß die Lernenden selbst hochgradig aktiv den Lernprozeß mitgestalten, weil das effektiver ist.*
- *Lernziele so formulieren, daß aus ihnen die konkrete Verhaltensänderung ablesbar ist.*
- *Kurse didaktisch so einrichten, daß der wirklichen Ausgangslernlage der Erwachsenen Rechnung getragen wird: für Anfängerkurse wirklich nur Anfänger aufnehmen (bei Sprachen-Lernen äußerst wichtig!).*
- *Durch den Wechsel der Methoden (z.B. Kurzreferat, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion, Einzelarbeit) den Lernprozeß dynamisieren, um Monotonie und Langeweile vorzubeugen.*
- *Verstärkung durch das soziale Lernfeld. In Gruppen lernt es sich nicht nur angenehmer, der einzelne hat hier auch eine größere Chance, seinen Beitrag direkt zu leisten und das feedback zu erfahren, die Rückmeldung der anderen zu seinem Beitrag.*
- *Möglichst abstrakte Theorien vermeiden, sie wirken autoritär und bevormundend.*
- *Probleme nicht durch ‚Experten' stellvertretend lösen lassen, sondern eigene Wünsche, Erwartungen und Probleme, Konflikte in einer Gruppe verarbeiten."*

(W. Niggemann, 1975, S. 63/64)

Erscheinen Ihnen die Hypothesen plausibel? Begründen oder verwerfen Sie sie mit Argumenten. Vergleichen Sie die Hypothesen mit den Artikulationsschemata in Kap. 2.3. dieser Studieneinheit. Ordnen Sie den Hypothesen einzelne Situationen (Stufen) zu.

3.2. Methodenwechsel und Methodenkombination

Begründungen

„Die allgemeinste Regel für die Verlaufsplanung ist, daß für einen dosierten Wechsel der Arbeitsweisen gesorgt werden muß, damit die Lernenergie erhalten bleibt, das Sachinteresse aber nicht verwirrt wird."

(H. Tietgens/J.Weinberg, 1971, S. 238 f.)

„Ein häufiger Methodenwechsel während der Stunde ist äußerst wichtig. (Ausnahme: Gruppenarbeit oder Planspiel.) Eine Stunde, in der nur geübt, nur diskutiert oder nur fragend-entwickelnd gearbeitet wird, vergrault die Teilnehmer. Nichts ist schlimmer als eine methodisch langweilige Stunde, die in jedem Fall den Unterrichtserfolg schmälert."

(H.W. Kuypers, 1975, S. 83)

„Lernen wird durch sinnvollen Wechsel der Methoden interessanter für den einzelnen, weil er den verschiedenen Lerntypen die je eigenen Chancen gibt: der eine sympathisiert mehr mit Plenumsdiskussionen, der andere mehr mit Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, andere bevorzugen mehr das Referat oder ein Rollenspiel. Dieser Heterogenität in der Methodensympathie kommt man mit dem Wechsel entgegen."
(W. Niggemann, 1975, S. 47 f.)

Diese Zitate aus der „jüngeren" Literatur, die sich ohne Mühe um solche aus der „älteren" erweitern ließen, zeigen, daß die **Forderung nach einem Methodenwechsel allgemein verbreitet ist.** Sie wird mit Argumenten begründet wie:

- Die Lernenergie soll erhalten bleiben.
- Langeweile soll vermieden werden.
- Unterschiedliche Arten des Lernens und unterschiedliche Vorlieben für Methoden sollen berücksichtigt werden.

Beobachtungen

Überprüft man die o.a. Zitate etwas genauer daraufhin, wie die Methoden gewechselt werden sollen, so stellt sich heraus, daß besonders auf den Wechsel der Sozialformen, allenfalls noch auf Aktionsformen abgehoben wird. Begründungen für den Methodenwechsel liegen vor allen Dingen auf der motivationalen Ebene. Seltener wird darauf verwiesen, daß der Lernstoff mit der Anwendung verschiedener Methoden besser zu bearbeiten ist. Durch einen Wechsel der Methoden hofft man, die Aufmerksamkeit zu fesseln.

„In den von uns beobachteten Kursen wurde das Lehrgespräch sehr selten durch andere Aktions- und Sozialformen unterbrochen (z.B. Dias, Gruppenarbeit, Lesepausen, Streitgespräch u.ä.). Da die Konzentration beim Zuhören nach ca. 20 Minuten deutlich nachläßt, sollte in einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten mindestens zweimal ein Methodenwechsel stattfinden, am besten verbunden mit kurzen Pausen."
(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Wenn – worauf die zitierte Beobachtung schließen läßt – der Methodenwechsel in der Praxis nicht in dem Ausmaß praktiziert wird, wie es wünschenswert erscheint, dann stellt sich die Frage, wie sich der Widerspruch zwischen weit verbreiteter Wertschätzung und seltener Praktizierung erklären läßt.

Erklärungen

Eine Erklärung kann zumindest hypothetisch in den unterschiedlichen Lerngeschichten gesucht werden: Im Erwachsenenunterricht agieren Erwachsene und Erwachsene miteinander, die alle eine mehr oder weniger lange Lerngeschichte mit in den Lernprozeß einbringen. Die Lerngeschichte der einen war volkstümlich, einförmig und autoritär, die der anderen wissenschaftsorientiert, länger und abwechslungsreicher, möglicherweise auch liberaler. Die Lerner bringen durch ihre jeweils individuelle Lerngeschichte eine anthropologisch-psychologische Voraussetzung und, vermittelt durch die Schulformstufe und die Ausbildungssituation für den Lehrerberuf, auch eine sozial-kulturelle Voraussetzung mit in den Unter-

richt ein. Beide wirken sich auf die Lerngewohnheiten und die Einstellung zu verschiedenen Methoden aus. Da man nun als Erwachsener nicht ohne Not sein Lernverhalten ändern möchte – gerade Lernungewohnte neigen dazu, in Lernrollen zurückzufallen, wie man sie in der Schulzeit erlebt hat –, verhält man sich so, daß ein einförmiges methodisches Verhalten des Lehrenden gefördert wird. Im gleichen Sinne kann sich auswirken, daß lange Zeit eine Scheu bestand, sich Lernen im Erwachsenenunterricht vorzustellen. Unterricht war etwas, was Kindern und heranwachsenden Jugendlichen galt. Vorträge, Referate waren Informationsmittel für Erwachsene, die aber nicht in einem anschließenden verarbeiteten Lernprozeß mündeten, sondern allenfalls eine sporadische Diskussion nach sich zogen.

Stellt man eine gewisse **Monotonie in der Anwendung der Methoden** fest, so kann dies aber auch in der mangelnden Zeit der Kursleiter für die Vorbereitung begründet sein oder in den geringen Möglichkeiten, die Teilnehmer vor Kursbeginn in ihrer Lerngeschichte kennenzulernen.

Differenzierungen

Dennoch bleibt der Methodenwechsel ein vorrangiges Postulat. H.W. Kuypers begründet seinen Vorschlag der **Methodenkombination** damit, daß eine Stunde, die sich nur auf eine Methode konzentriert, die Teilnehmer vergraule und damit den Lernerfolg schmälere. Er sieht den Methodenwechsel aber auch im Zusammenhang mit inhaltlichen und situationsbedingten Faktoren. So gibt er zu bedenken, daß der Einsatz von Methoden sich nach der Schwierigkeit des Stoffes und dem Leistungsvermögen der Teilnehmer zu richten habe. Bei komplizierten Stoffen empfiehlt er das fragend-entwickelnde Verfahren. Wenn wenig Zeit vorhanden ist, muß mehr referiert und zusammengefaßt werden. Bei großen Gruppen ist es günstiger, häufig Übungen und Stillarbeit zu praktizieren. Nur in Kleingruppenarbeit können dann alle Teilnehmer im Lernprozeß aktiviert werden. Je älter die Teilnehmer sind, umso großzügiger sollte die Zeit zu praktischen Übungen geplant werden.

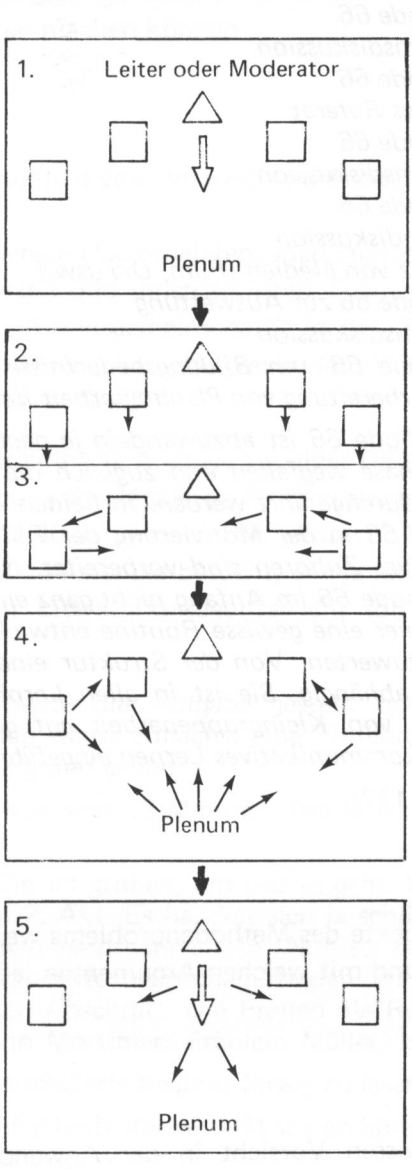
Als Beispiele für Methodenwechsel und -kombination führt H.W. Kuypers an:

„1. Phase: Lehrervortrag
2. Phase: fragend-entwickelnd
3. Phase: Übung in Stillarbeit
4. Phase: Auswertung und Gespräch oder Diskussion über das Erarbeitete
5. Phase: Zusammenfassung
6. Phase: Ausblick auf die nächste Stunde"
(H.W. Kuypers, 1975, S. 83)

Versuchen Sie dieses Schema mit Inhalten zu füllen und mit verschiedenen Inhalten zu variieren.

Ein weiteres Beispiel:

Verlauf einer Podiumsdiskussion im 120-Minuten-Raster
Das Podium besteht aus 6 Personen, 10 Minuten sind als Reservezeit unverplant!



= 110 Minuten

(W. Niggemann, 1975, S. 163)

An anderer Stelle zeigt W. Niggemann, wie die Methode 66 in die Methodenkombination einbezogen werden kann.

Definition:

„Bei der Methode 66 arbeiten nach der Grundform 6 Personen 6 Minuten zusammen. Sie ist dort angebracht, wo es um die Auflösung

eines größeren Hörerblocks geht, um allen Teilnehmern die aktive Beteiligung an der Veranstaltung zu ermöglichen und mit ihren Beiträgen den weiteren Lernverlauf mitzubestimmen."

(W. Niggemann, 1975, S. 174)

„Methode 66 im Methodenverbund – Beispiele:

1. *Impulsreferat*
   Methode 66
   Plenumsdiskussion
2. *Methode 66*
   Offenes Referat
3. *Methode 66*
   Plenumsdiskussion
4. *Methode 66*
   Forumdiskussion
5. *Einsatz von Medien (Film, Dia usw.)*
   Methode 66 zur Auswertung
   Plenumsdiskussion
6. *Methode 66, um Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer zu erfassen als Vorbereitung von Planungsarbeit für Erwachsenenbildung.*

Die Methode 66 ist abzuwandeln je nach Lernsituation. So kann die Berichtphase wegfallen und zugleich die Plenumsdiskussion oder das Referat durchgeführt werden. In beiden Fällen liegt die Intention der Methode 66 in der Motivierung der Teilnehmer. Aktives Diskutieren und aktives Zuhören sind vorbereitet. Natürlich ist die Handhabung der Methode 66 im Anfang nicht ganz einfach. Leiter und Teilnehmer müssen hier eine gewisse Routine entwickeln, um sie lernökonomisch voll auszuwerten. Von der Struktur einer Sache ist die Methode 66 weniger abhängig. Sie ist in allen Lernbereichen einsetzbar und als Vorform von Kleingruppenarbeit gut geeignet. Durch Methode 66 kann in kommunikatives Lernen eingeführt werden."

(ebd., S. 177)

Welche Aspekte des Methodenproblems werden in dem Beispiel angesprochen, und mit welchen Argumenten läßt sich die Methode 66 begründen?

Zu einer gewissen **Vorsicht** in der Anwendung des Methodenwechsels mahnt H. Siebert:

„Bei unserer wissenschaftlichen Begleitung von Bildungsurlaubsseminaren hat sich allerdings auch gezeigt, daß bei lernungeübten und älteren Teilnehmern nicht zu schnell die Methode variiert werden sollte, da eine längere Zeit zur Gewöhnung an eine Arbeitsform, z.B. eine Kleingruppendiskussion, benötigt wird."

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Es kann auch vorteilhaft sein, den Methodenwechsel ausdrücklich zu begründen. **Didaktische Diskurse** und **gruppendynamische Reflexionen** kön-

nen selbst Bestandteil des Methodenwechsels sein (Metakommunikation). (Zur ausführlichen Begründung *vgl. Studieneinheit: Metakommunikation in Lerngruppen.)*

Überlegen bzw. diskutieren Sie noch einmal, welche Unterrichtsfaktoren beim Methodenwechsel zu beachten sind und welche Wechselwirkungen sich bemerkbar machen können.

3.3. Zum Problem der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden

Die Frage nach der angemessensten (geeignetsten, adäquatesten) „Methode" gehört zu den viel diskutierten und umstrittensten Themen. Man denke etwa an den Streit um die „Arbeitsgemeinschaft" in den 20er Jahren, in dem eine „Sozialform" zu einer alles übergreifenden Methode der EB postuliert und stilisiert wurde *(vgl. S. 25 f.).*

Fallbeschreibung

Sehen wir uns zunächst protokollierte Auszüge aus einer **Deutschstunde** an. Der Kurs soll auf die **Erlangung der Mittleren Reife** vorbereiten. Die Teilnehmer sind zwischen 20 und 40 Jahren alt. Die „älteren" Teilnehmer haben durchweg die ehemalige Volksschule besucht, einige jüngere sind „abgebrochene" Realschüler. Im Literaturkundeunterricht soll „Kabale und Liebe" gelesen werden.

L: „Sie hatten für heute die Aufgabe gestellt bekommen, den 1. Akt zu lesen. Ich werde zunächst eine Einführung in den geschichtlichen Hintergrund geben."

L hält einen Lehrervortrag von 15 Minuten. Die Meldung einer Teilnehmerin „übersieht" er.

L: „So, nun wissen Sie im groben, um was es geht. Wir lesen jetzt den 5. Auftritt im 2. Akt. Es handelt sich ja schließlich um ein Drama, und das will gesprochen sein. Nur so können wir die Kraft des dichterischen Wortes nachempfinden. Wir lesen reihum, jeweils einen kleinen Abschnitt. Die Frauen die Rolle der Luise, die Männer die von Mortimer. Fräulein Müller, beginnen Sie."

T_1: Eine ehemalige Realschülerin beginnt flüssig zu lesen.

T_2: Ein dreißigjähriger Facharbeiter verpaßt seinen Sprecheinsatz.

L: „Sie sind dran, Herr Kruse."

T_2 wird verlegen und beginnt stockend und stotternd zu lesen. Die Klasse wird unruhig, einige lachen leise, andere schauen verlegen zur Seite.

Die Stunde nimmt auf diese Weise mühsam ihren Fortgang. Einige, vor allem jüngere Lese- und Redegewandte, versuchen theatralisch zu lesen, wie es der Lehrer fordert, die Mehrzahl dagegen quält sich mühsam mit dem Text ab.

Die nächste Literaturstunde läuft nach demselben Muster ab. Einige ältere Teilnehmer fehlen bzw. kommen, als die Literaturstunde vorbei ist. In der dritten Literaturstunde sind nur noch sechs von 22 Teilnehmern anwesend.

Die „Methode" literaturkundlichen Unterrichts, die der Kursleiter hier offensichtlich verfolgt, ist die des „Erlesens/Ersprechens". Es handelt sich hierbei im wesentlichen um eine Aktionsform der Lernenden, die gelegentlich unterbrochen wird durch Erläuterungen des Lehrenden. Als Sozialform kann der Frontalunterricht wie die Kreissituation gewählt werden. Die Aktionsform des „Erlesens/Ersprechens" eignet sich besonders für dramatische und emphatische Literatur (nach H. Helmers, 1971[6], S. 317). Das Vorgehen scheint der verbreiteten Aufforderung zur Aktivierung zu entsprechen.

Reflexion des Falles

Offensichtlich aber findet diese Aktionsform bei der Mehrzahl der Teilnehmer keine Gegenliebe, wie die demonstrative Abwesenheit der Teilnehmer nur während der Literaturstunde zeigt.

Hier wird ein **Spannungsverhältnis** erkennbar zwischen der Vorgehensweise, die das **Thema** des Unterrichts nahezulegen scheint, und den **Interessen und Bedürfnissen** der Teilnehmer und ihren Fertigkeiten (angemessenes Lesen des Versrhythmusses beispielsweise).

Wie kann man nun angesichts dieses Spannungsverhältnisses zu Maßstäben darüber kommen, ob eine Unterrichtsmethode angemessen ist oder nicht?

W. Klafki nennt **zwei Maßstäbe,** die geeignet erscheinen, dem komplexen Sachverhalt gerecht zu werden. Die **Unterrichtsmethode** sollte **ziel-** und **themengemäß und teilnehmergemäß** sein.

> *„Die Ziel- und Themenadäquatheit ist nur ein Bedingungsfaktor der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler."*
>
> (W. Klafki, 1976, S. 89)

Prüfen wir anhand dieser beiden Maßstäbe einmal das Unterrichtsbeispiel.

Man muß unterstellen, daß in einem Kurs, der Erwachsene zur Mittleren Reife führen will, die exemplarische Kenntnis von großer Dichtung ein Unterrichtsziel ist, wobei dieses Ziel in verschiedenster Hinsicht differenziert und konkretisiert werden kann. Hier sollen zwei Möglichkeiten genannt werden:

- ein mehr literaturästhetisches Ziel: Aufbau des Dramas, Sprache, Rolle des Dialogs, Verhältnis handelnder Personen zueinander etc.;
- ein mehr gesellschaftlich-historisches Ziel: Kenntnis der historischen Situation und des politischen Konflikts; Literatur als eine gesellschaftliche Bewußtseinsform.

Nehmen wir an, daß das erste Ziel „gesetzt" wurde, dann wäre die gewählte Methode durchaus als zieladäquat anzusprechen.

Was bedeutet nun **themenadäquat**? Die Themen des Unterrichts sind

> *„nicht in sich ruhende, an sich seiende Objektivitäten, sondern es sind ihrerseits selbst entweder Methoden, Verfahrensweisen, Techniken — von mathematischen Operationen bis zur bildnerischen Ge-*

staltungsform – oder aber Ergebnisse methodischen Vorgehens – von den einer Wissenschaft entlehnten Grundbegriffen oder Erkenntnissen bis zu den Regeln eines Sportspiels."
(W. Klafki, 1976, S. 88)

In unserem Falle könnte man nun mit Recht behaupten, daß der Lehrende „dem immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik" (ebd., S. 88) entsprochen habe, denn ein Drama sei durch Rollen und Dialoge aufgebaut, und was läge näher, als dichterische Sprache durch „Erlesen/Ersprechen", d.h. durch eigenes, aktives Tun, kennenzulernen. So gesehen könnte man auch von einer themengemäßen Vorgehensweise reden.

Wie sieht es jedoch mit der **Teilnehmeradäquatheit** aus? Die Teilnehmer bringen heterogene Voraussetzungen in den Lernprozeß ein. Jüngere, lerngeübte Teilnehmer mit literarischen Vorkenntnissen sitzen neben älteren, lernungeübten Teilnehmern, redegewandte Angestellte neben redeungewandten Arbeitern. Für die lernungeübten und redeungewandten bedeutet die Aktionsform des „Erlesens/Ersprechens" eine Überforderung und Frustration, der sie nicht standzuhalten vermögen. Ihre Ungeübtheit und Ungewandtheit scheinen sie als individuelles Manko zu interpretieren und zugleich als eine „öffentliche" Bloßstellung, der sie sich durch „Flucht" zu entziehen suchen. Hier wird man also nicht von teilnehmeradäquat sprechen können.

Überlegen Sie bitte, wie man einen Literaturunterricht gestalten könnte, der sowohl den Maßstab „ziel- und themenadäquat" wie „teilnehmeradäquat" erfüllt. Nehmen Sie dazu die dem Berliner Didaktikmodell zugrunde gelegten sechs Strukturelemente zu Hilfe. Gehen Sie dabei besonders auf die anthropologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen ein.

Folgerungen

Daß das Kriterium „teilnehmeradäquat" nicht einfach zu erfüllen ist, wird auch an folgendem Beobachtungsergebnis deutlich:

„Der Kursleiter muß jedoch beachten, daß das Interesse an solchen Kleingruppen bei jüngeren Teilnehmern mit höherer Schulbildung größer ist als bei anderen Teilnehmergruppen. Deshalb sind andere aktivierende Sozialformen oft geeigneter, z.B. können die Teilnehmer in einer befristeten Zeit jeweils mit ihrem Tischnachbarn ein Problem diskutieren oder eine Aufgabe bearbeiten."
(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Unsere Überlegungen zur Frage der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden rücken die didaktischen Entscheidungsebenen als Ganzes in den Blick. Dazu vier Bemerkungen:

1. Das **Interdependenz-Theorem**, d.h. die Aussage, daß die vier Entscheidungsebenen des Unterrichts sich wechselseitig bedingen und

ergänzen, kann bei der Frage nach der Adäquatheit konkret nachvollzogen werden. Eine Entscheidung auf der Zielebene kann nur didaktisch legitimierbar getroffen werden, wenn der „immanent methodische Charakter der didaktischen Thematik" (W. Klafki, 1976, S. 88) mit einer entsprechenden Unterrichtsmethode vermittelt werden kann.

2. Das Interdependenz-Theorem konkretisiert sich zum anderen darin, daß die Entscheidung auf der unterrichtsmethodischen Ebene nicht ohne Rücksicht auf die **individuellen Lerngeschichten** der Teilnehmer und ihren aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten getroffen werden kann.

3. Es wird auch weiterhin deutlich, daß man die Unterrichtsmethoden nicht aus Zielen und/oder Themen des Unterrichts deduzieren kann, jedenfalls dann nicht, wenn man von einem interaktionistischen Verständnis von Unterrichtsmethode ausgeht *(vgl. dazu Kap. 2.1.)* und darüber hinaus den Anspruch der Erwachsenenbildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung zu fördern, ernst nimmt. Unterrichtsmethoden können durchaus eine **eigenständige emanzipatorische Potenz** entwickeln *(vgl. Kap. 3.2.)*.

4. Es ist denkbar, daß sich das **Spannungsverhältnis zwischen Ziel- und Themenadäquatheit** einerseits **und Teilnehmeradäquatheit** andererseits nicht ohne weiteres auflösen läßt. Wie dennoch „erwachsenengemäß" die Frage angegangen werden kann, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3.4. Über den Gebrauchswert des Modells: didaktische Diskurse

In dieser Studieneinheit wird das Problem der Unterrichtsmethode im Rahmen eines Didaktikmodells behandelt, das Unterricht in vier Entscheidungsebenen und zwei Bedingungsfeldern strukturiert. Die Entscheidungsebene Unterrichtsmethode wird in fünf Aspekte differenziert und näher beschrieben.

Einwände

Die hier entwickelte theoretische Vorstellung von und über Unterricht und Unterrichtsmethode wird darüber hinaus mit dem Anspruch verbunden, zu einem selbständigen, selbstbestimmenden Lernen anzuregen *(vgl. Kap. 3.3.)*. An dieser Stelle wird nun ein Einwand erhoben. Ist, so fragen die Kritiker, das Berliner Didaktikmodell nicht einem technischen **Erkenntnisinteresse** verbunden, das eher auf eine sozial-technologische Bewußtseinsmanipulation zielt denn auf Befreiung und Aufklärung der Inividuen? Steht nicht das Planungs- und Analyse-Instrumentarium der Berliner Didaktik in Gegensatz zu einem emanzipatorischen, teilnehmerorientierten Unterricht?

Indessen: Zu einem **auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung abzielenden Unterricht** gehört es, didaktische Planung, d.h. ein rationales theoretisches Vorgreifen auf noch zu realisierenden Unterricht, zum Bestandteil dieses Unterrichts zu machen. Zu einer solchen didaktischen Reflexion nicht nur

bei der Vorbereitung, sondern im Unterricht selbst eignet sich das hier vorgestellte Analyse-Instrument durchaus sehr gut. Es ist eine Hilfe, wenn man dem Grundsatz folgt:

> *„Die Planung emanzipatorischer Erziehungspraxis kann sich . . . nicht aus theoretischen Überlegungen direkt ableiten lassen, sondern vollzieht sich in einem ständigen Wechselspiel von Theorie und Praxis, wobei sich Theorie aus Kenntnissen und Reflexionen sowie der Antizipation von Praxis, Praxis aus Erfahrungen und Aktionen zusammensetzt."*
> (B. Claussen, 1973, S. 127)

Die Besonderheit emanzipatorischer Didaktik liegt darin, daß sie die Beteiligten und Betroffenen von Unterricht in Planung und Analyse von Unterricht mit einbezieht. Das Konzept der offenen (auch basisorientierten, prozeßorientierten oder praxisnahen) Curriculumentwicklung versucht, die Interessen und Bedürfnisse der von einem Curriculum Betroffenen mit in die didaktische Konstruktion einzubeziehen. H. Siebert schlägt eine **gemeinsame Planungsphase** des Dozenten mit den Teilnehmern vor. In dieser Planungsphase sollen die Lernvoraussetzungen, Lernbarrieren, der Grad der Vorbereitung, die Verwendungssituation des zu Lernenden und die Motivation ermittelt werden (vgl. H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 97 f.). Dabei kann das hier vorgestellte Gerüst einer Methodik nützlich sein. Insbesondere wenn Konflikte im Lehr-Lernprozeß auftreten, wenn Kontroversen, Lernschwierigkeiten, Widerstände auftauchen, kann das hier entwickelte Instrumentarium eine **Metakommunikation** erleichtern, indem es die Konflikte lokalisieren hilft *(vgl. Studieneinheit: Metakommunikation in Lerngruppen).* Insofern sind nicht nur die nachvollziehende Analyse, die kollegiale Vorbereitung und Beratung und die Verwendungssituationen des hier entwickelten Instrumentariums als planende Vorwegnahme zu betrachten, sondern auch die Metakommunikation im Unterricht.

Literaturverzeichnis

1. Aschersleben, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1974

2. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975[9]

3. Brandenburg, A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974

4. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Volkshochschule – Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). München 1973

5. Claussen, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1973

6. Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn 1976

7. Freudenstein, R.: Fremdsprachenlernen an der Volkshochschule, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/1976

8. Geißler, G. (Bearb.): Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim – Berlin 1970[8]

9. Hasselhorn, M. u.a. (Hrsg.): Wirkungsvoller lernen und arbeiten. Heidelberg 1973

10. Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1970[5]

11. Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart 1971[6]

12. Jüchter, H.Th.: Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970

13. Jung, U.: Zur Ideologie der Arbeitsgemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/1970

14. Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt 1970

15. Klafki, W.: Curriculum – Didaktik, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974

16. Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1976

17. Kösel, E.: Sozialformen des Unterrichts. Workshop Schulpädagogik Materialien 4. Ravensburg 1974[4]

18. Kugemann, W.S.: Lerntechniken für Erwachsene. Stuttgart 1972

19. Kuypers, H.W.: Unterricht mit Erwachsenen. Planung und Durchführung. Stuttgart 1975

20. Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin 1970

21. Niggemann, W.: Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg 1975

22. Pöggeler, F.: Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg 1975[4]

23. Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1967[10]

24. Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1970[5]

25. Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik, in: Kochan, D.C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970

26. Sellach, B.: Auswertung und Kommentierung der Kursleiterbefragung im Rahmen der Studie „Universitäre Erwachsenenbildung". AUE-Informationen S3. Hannover 1973

27. Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975

28. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977

29. Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967

30. Tietgens, H./Weinberg J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971

31. Vogel, A.: Artikulation des Unterrichts – Verlaufsstrukturen und didaktische Funktionen. Workshop Schulpädagogik Materialien 3. Ravensburg 1974[3]

32. Weinberg, J.: Deutschkurse für Erwachsene, in: Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967

DIE-Bibliothek
00103596

Themen der Sestmat-Studieneinheiten

I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule

Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschule.

III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung

Ablaufplanung der Programmvorbereitung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen.

IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen – Metakommunikation in Lerngruppen – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.