

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Wann löst Lernen Freude aus?

Lernen, Selbstentfaltung und
soziale Anerkennung

Lernen tut gut

Freude als »wider benefit«
der Grundbildung

Wie geht's weiter?

VHS post Corona – ein Dis-
kussionspapier

FREUDE

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ **wbv.de/weiter-bilden**

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **weiter bilden**. **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv.de/journals



Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2021 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der weiter bilden?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/weiter-bilden.



PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

Freude lässt sich umschreiben als psychisches Erleben, das uns positiv berührt. Vieles kann Erwachsenen Freude machen, auch Lernen und Bildung. Lernfreude kann sich auf ein Thema oder eine Sache beziehen, die im Kurs behandelt werden, ein Gedicht, ein Kunstwerk. Freude können auch Lernende über sich selbst empfinden, wenn sie etwas Schwieriges bewältigt haben. Dann mischt sich Freude mit Stolz. Freude stellt sich ein, wenn man sich im Leben neue Möglichkeiten erschlossen hat. Hier fallen mir Absolventinnen und Absolventen von Sprachkursen ein, die in einem neuen Land ihre Zukunft suchen. Oder Menschen, die sich über einen Alphakurs Teilhabechancen erworben haben. Freude kann auch einfach auf die Situation in der Lerngruppe bezogen sein, wenn alle ihren Platz im Kurs haben und in Einklang mit ihren Fähigkeiten gefordert sind. Und sicher ist auch der spontan erlebte Spaß in der Gruppe eine Dimension von Freude. Die Feinde der Freude sind Angst, Traurigkeit, Ärger und Langeweile.

Ähnlich wie den Lernenden kann auch Weiterbildung als Beruf Freude bereiten, also z. B. Ihnen, liebe Leserinnen und Leser. Sie wissen selbst am besten, wann Sie im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit Freude empfinden. Aber in welchem Umfang stiftet Weiterbildung Freude? Befragungen von Teilnehmenden und Beschäftigten geben hier nur indirekt Auskunft.

Im AES 2016 wurden Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen nach ihren subjektiven Nutzenerwartungen befragt und danach, ob diese erfüllt

worden sind. Diejenigen Erwartungen, die im Zusammenhang mit Freude wichtig sein können, rangieren ganz weit oben. Das sind Aspekte wie: persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können; gesünder leben und ausgeglichener sein; Wissen zu persönlich interessierenden Themen erweitern; oder durch ein Ehrenamt etwas Nützliches tun. In gut der Hälfte bis etwa zwei Dritteln der Weiterbildungsteilnahmen sind diese Erwartungen erfüllt worden. Das ist keine unmittelbare Evidenz für »Freude durch Weiterbildung«, aber doch eine gute Grundlage dafür.

Dazu passen Befunde aufseiten der Beschäftigten: Der wb-Personalmonitor hat erhoben, warum Personen eine Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufnehmen. Dabei sind auch hier diejenigen Gründe weit verbreitet, die zu der Annahme Anlass geben, dass sie Freude am Beruf ermöglichen: 74 Prozent der in der Weiterbildung Beschäftigten wollen Kenntnisse und Erfahrungen weitergeben; für 55 Prozent entspricht die Tätigkeit dem Berufswunsch. Persönliche Zufriedenheit, Arbeit im Einklang mit Werten und Zielen, das sind wohl die Versprechen, mit denen die Arbeit in der Weiterbildung verbunden ist. (Die Verdienstmöglichkeiten, Karrierewege oder die Sicherheit des Arbeitsplatzes sind es für viele wohl eher nicht.)

Arbeit, die Ihnen und anderen Freude bereitet, lohnt sich. Mögen die Beiträge im vorliegenden Heft Antworten auf die Frage geben, was Freude in der Weiterbildung ist und unter welchen Bedingungen sie wahrscheinlicher wird. In diesem Sinne: Viel Freude bei der Lektüre!

Freude

Freude ist, so Wiltrud Gieseke im »Stichwort«, eine Emotion, die öffnet – und damit das Lernen unterstützen kann. Sie ist wirkmächtiger als kurzfristiger Spaß (Zirfas) und kann bestenfalls einen Kreislauf positiver Verstärkung in Gang setzen, bei dem Freude beim Lernen entsteht und neue Lernprozesse anstößt (Traub & Konrad). Doch wann und wie entsteht Freude beim Lernen und Lehren (Gespräch, Schüßler)? Können Spiele dabei unterstützen, Freude in Lernprozessen auszulösen (Rachow)? Ist Freude gar eine Zielperspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung? Zumindest für die konfessionelle Erwachsenenbildung kann dies gelten (Sabel), und in der Alphabetisierung und Grundbildung kann Freude als »wider benefit« identifiziert werden (Engels).

Im »Impuls« überlegt Nikolaus Schneider, wie sich Volkshochschulen nach der Corona-Pandemie aufstellen müssen, um gestärkt aus der Krise hervorzugehen.



ANBLICK

10–11

STICHWORT

12–13

Freude

WILTRUD GIESEKE

GESPRÄCH

14–18

»Die Emotion ist wie ein trojanisches Pferd.«

WEITER BILDEN spricht mit
RUTH BENDELS UND VOLKER BUSCH

BEITRÄGE

19–23

Wann und wie löst Lernen Freude aus?

Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung

INGEBORG SCHÜSSLER

24–26

»Das tut gut und lernen auch.«

Freude als »wider benefit« der lebensweltorientierten Grundbildung

MARTINA ENGELS

27–29

»... damit eure Freude vollkommen werde.«

Freude als Zielperspektive konfessioneller Erwachsenenbildung

JOHANNES SABEL

32–35

Lust, Spaß oder Freude?

Warum Freude am Lernen mehr ist als Lust und Spaß

JÖRG ZIRFAS

37–40

»Es hat die Freude an der Arbeit erhöht.«

Freude und Lernerfolg durch kooperatives Lernen

SILKE TRAUB
KLAUS KONRAD

41–43

Menschen bewegen durch sinnvolles Spiel

Spiele als Bereicherung des Lerngeschehens

AXEL RACHOW

TAFELBILD

30–31

AGENDA

EINBLICK

44–46

Meine Arbeit bereitet mir Freude, weil ...

JAN WUCHERPFENNIG
BETTINA GOEBEL
ALEXANDER V. RIES
ANDREA TENORTH

NACHFRAGE

47

Andreas Burzik

VORSÄTZE

3

TICKER

6–8

LERNORT

48

Virtueller Rundgang durch das Beethoven-Haus

TAGUNGSMAPPE

49–50

Das erste digitale DIE-Forum

Webinare der »Centenary Commission on Adult Education«

NEUE MEDIEN

51–54

KALENDER

54

IMPULS

55–56

Wie geht's weiter?

VHS post Corona – ein
Diskussionspapier

NIKOLAUS SCHNEIDER

FINGERÜBUNG

57

Klaus Meisel

FUNDSTÜCK

58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
28. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

DR. PETER BRANDT (PB)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-
Westfalen gefördert.

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)

JULIA LYSS (JL)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)

PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität
Duisburg-Essen)

KLAUS KNAPPSTEIN (bfw – Unternehmen
für Bildung)

DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)

DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region –
Netzwerk Köln e.V.)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert
sich automatisch um 12 Monate, wenn es nicht
6 Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit schriftlich
gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsgestaltungsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

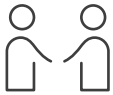
©wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2101, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE2101W

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Gemeinsam. Für. Weiterbildung.

Das baden-württembergische, 2011 gegründete Bündnis für Lebenslanges Lernen (BILL) verfolgt das Ziel, den in allen Lebensbereichen spürbaren Strukturwandel durch allgemeine, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich zu gestalten. Dafür wurde ein Weiterbildungspakt ins Leben gerufen, der Ende dieses Jahres auslaufen wird. Unter dem Titel »Gemeinsam. Für. Weiterbildung.« gibt es nun eine Folgevereinbarung, in der die Ziele und Aufgaben des Bündnisses für die nächsten fünf Jahre in sieben Handlungsfeldern weiter konkretisiert werden. Neben der Ermittlung von Qualifikationsbedarfen und der Unterstützung von Betrieben bei den Transformationsprozessen geht es u. a. auch um die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, den Ausbau von Weiterbildungsberatung und die Erprobung von Maßnahmen der aufsuchenden Weiterbildung.

→ [HTTPS://BIT.LY/3LEGWEG](https://bit.ly/3legweg)



Wachstum bei der betrieblichen Weiter- bildung

Deutsche Unternehmen investierten 2019, also im Jahr vor der Corona-Krise, stärker in die betriebliche Weiterbildung als noch vor einigen Jahren. Wie das Institut der Deut-

schen Wirtschaft in seiner Trendstudie IW Weiterbildungserhebung 2020 vom Dezember erklärt, liegt die Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen bei knapp 90 Prozent. Pro Mitarbeitenden wurden im Jahr 2019 im Schnitt etwa 1.200 Euro für Weiterbildungsmaßnahmen ausgegeben, knapp 16 Prozent mehr als im Jahr 2016. Aus der Studie geht zudem hervor, dass Unternehmen, die stärker von der Digitalisierung betroffen sind, auch mehr Zeit und Geld in die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden investieren. Perspektivisch sollten Informations- und Beratungsangebote ausgebaut werden, um Weiterbildungshemmnisse zu verringern und -bedarfe aufzudecken. Die komplette Studie ist unter dem folgenden Link einsehbar:

→ [HTTPS://BIT.LY/38ZAMFM](https://bit.ly/38zamfm)



Bildungsfinanzbericht 2020

Das Budget für Bildung ist in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen. 2019 haben Bund, Länder und Gemeinden 150,1 Mrd. Euro für Bildung ausgegeben. Allerdings fiel knapp die Hälfte der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben den Schulen zu (73,8 Mrd. Euro), während für berufliche und allgemeine Weiterbildung 1,9 Mrd. Euro aufgewendet wurden. Seit 2010 wurden die Ausgaben hierfür um 14,5 Prozent erhöht. Eine aktuelle Übersicht über die Entwicklungen des Bildungsbudgets liefert der Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamts (Destatis), der im Dezember erschienen ist, auf Basis vorläufiger Daten.

→ [HTTPS://BIT.LY/394UHDD](https://bit.ly/394uhdd)

8,6 Mrd. Euro für Wissen- schaft, Forschung und Wei- terbildung in NRW

Das Ministerium für Kultur und Wissenschaft plant für das Haushaltsjahr 2021 Mittel in Höhe von 8,6 Mrd. Euro für die Bereiche Wissenschaft, Forschung und Weiterbildung ein. Im Vergleich zum Vorjahr ist dies eine Steigerung von 110,5 Mio. Euro. Insgesamt ca. 124 Mio. Euro werden für die allgemeine Weiterbildung bereitgestellt. Damit soll sie zukunftsfähig weiterentwickelt werden. Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf der Stärkung des Zweiten Bildungswegs: »Mit dieser Erhöhung erhalten insbesondere junge Erwachsene eine Chance, ihren Schulabschluss an einer Volkshochschule oder einer anderen öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung nachzuholen«, so der Parlamentarische Staatssekretär Klaus Kaiser.

→ [WWW.MKW.NRW/PRESSE/HAUSHALT-WISSENSCHAFT21](http://www.mkw.nrw/presse/haushalt-wissenschaft21)



Webseite zu Berliner Bildungsberatung

Unter »Beratung zu Bildung und Beruf in Berlin« werden die Angebote und Leistungen unabhängiger Bildungs- und Weiterbildungsberatung in Berlin auf einer Webseite versammelt. Interessierte können sich dort über die unterschiedlichen Beratungsinhalte informieren. Weiterhin werden die verschiedenen Beratungsstellen in der Stadt auf einer Karte aufgezeigt sowie Materialien zur Vorbereitung von

Bildungsberatungen zur Verfügung gestellt. Die Beratungsleistungen sind für die Nutzenden kostenfrei.

→ [HTTPS://BERATUNG-BILDUNG-BERUF.BERLIN](https://beratung-bildung-beruf.berlin)

Branchenmonitor Digitale Bildung

Um die Entwicklungen auf dem Markt des Fernlernens besser überblicken zu können, plant der Bundesverband der Fernstudienanbieter e. V., einen Branchenmonitor aufzubauen und damit regelmäßige Branchendaten zum Distance Learning zu erheben. Dafür werden die Mitgliedsunternehmen des Verbands, Anbieter von Fernunterricht/Fernstudium außerhalb des Verbands sowie Wirtschaftsunternehmen, die solche Angebote nutzen, als Zielgruppen befragt. Die Ergebnisse der Befragung der Wirtschaftsunternehmen im Sommer 2020 wurden in einem Ergebnisbericht zusammengestellt. Danach gehen 57 Prozent der Unternehmen davon aus, dass die deutsche Wirtschaft nach der Corona-Pandemie auch längerfristig geschwächt bleibt, sich aber doch weitgehend erholen wird (40 %). In den nächsten Jahren werden vor allem Fachkräftemangel und Prozesse der Digitalisierung die größten Herausforderungen darstellen. Die Bewältigung der Auswirkungen der Pandemie stehen an vierter Stelle. Aus der Studie geht hervor, dass ein deutlicher Qualifikationsbedarf vor allem im IT- und Technik-Bereich bereits besteht und auch weiterhin bestehen wird, aber bspw. auch Pädagogen benötigt werden. Um mit den Herausforderungen umzugehen, unterstützen fast 90 Prozent der Wirtschaftsunternehmen ihre Mitarbeitenden bei ihren Weiterbildungsbedarfen. Dabei wurde mit 87 Prozent das klassische Präsenzlernen am häufigsten ange-

boten. Zwei Drittel der befragten Unternehmen bieten darüber hinaus jedoch auch Blended Learning (69 %) und reines Online-Learning (64 %) an. Fernunterricht und -studium nehmen nur 41 Prozent der Unternehmen für ihre Mitarbeitenden in Anspruch, 32 Prozent können sich vorstellen, zukünftig Fernunterrichtsangebote anzubieten. Online- und Blended-Learning-Formate finden mit 26 und 23 Prozent etwas weniger Anklang. Überraschend ist, dass Präsenzlernen nur noch von 9 Prozent der Unternehmen als zukünftige Weiterbildungsform vorstellbar ist.

→ [HTTPS://BIT.LY/2XZHS DY](https://bit.ly/2XZHS DY)



Gesamtkonzept Digitale Bildung gefordert

Das Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN) weist in einer Stellungnahme darauf hin, dass die derzeitigen Bemühungen im Bildungswesen im Zusammenhang mit den digitalen Transformationsprozessen zu kurz greifen. Es schlägt deshalb vor, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, in dem die Maßnahmen der einzelnen Bildungsbereiche bestmöglich ineinandergreifen. Dafür bedürfte es u.a. einer Anpassung der Bildungsziele, die um Kompetenzen einer kritisch-reflektierten Medienutzung erweitert werden müssten, eines Ausbaus der Infrastruktur und der Bereitstellung qualitätsgesicherter Medienangebote. Wesentlich sei, dass der Zugang allen Bildungsinteressierten in einheitlichen Lernmanagement-Systemen zur Verfügung stehe, um Arbeitsabläufe effizienter zu gestalten und das Lehrpersonal zu entlasten. Zudem bräuchte es in

der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrkräfte eine handlungsorientierte, standardisierte Vermittlung evidenzbasierter Unterrichtskonzepte, die digitale Medien bestmöglich nutzen. Für die Umsetzung eines solchen Konzepts empfehlen die Autoren des Positionspapiers eine enge Abstimmung zwischen Politik, Forschung und Praxis, in der durch einzelne Innovationen hervorgerufene Bottom-up-Prozesse und gezielte Top-down-Steuerungsmaßnahmen Hand in Hand gehen. Das gesamte Positionspapier ist unter folgendem Link nachzulesen:

→ [HTTPS://BIT.LY/390QLNV](https://bit.ly/390QLNV)

Geringe Literalität bekämpfen

Wie Bund und Länder, denen nach Ansicht der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) die Pflicht zur Gewährleistung eines bildungsrechtlichen Existenzminimums obliegt, in einer gemeinsamen Strategie der Bildungsarmut begegnen können, zeigt ein von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenes Gutachten. Um den gut 6 Mio. gering literalisierten Menschen in Deutschland eine adäquate Grundbildung zu ermöglichen, bedarf es einer stärkeren Verzahnung der bildungspolitischen Maßnahmen der Länder und der sozialpolitischen Maßnahmen des Bundes. Die bisherigen Projekte im Rahmen der Nationalen Dekade griffen nach Einschätzungen des Gutachters Prof. Dr. Michael Wrase zu kurz, da sie sich vorrangig auf die Erwachsenenbildung konzentrierten und andere Bildungsbereiche, insbesondere die Schulen, unberücksichtigt ließen. Das Gutachten erklärt, wie die Verantwortlichkeiten in dieser Frage bei Bund und Ländern verteilt sind, und zeigt auf, auf welcher

rechtlichen Grundlage eine gemeinsame Strategie zwischen Bund und Ländern ermöglicht werden kann.

→ [HTTPS://BIT.LY/2M74VKS](https://bit.ly/2M74VKS)



Nachhaltige Lernorte in der dualen Berufsausbildung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) führte im Zeitraum von 2015 bis 2019 den Förderschwerpunkt »Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung« durch, in dem u. a. Modellversuche gefördert wurden, mit denen Konzepte eines nachhaltigen Lernortes und nachhaltigkeitsorientierter Organisationsentwicklung in Unternehmen der dualen Ausbildung erprobt wurden. Grund dafür sind die ab August 2021 für Ausbildungsberufe geltenden Mindeststandards im Bereich Umweltschutz und Nachhaltigkeit, die Berufsschulen und Ausbildungsstätten verpflichten, auch die Ausbildung an die neuen Vorgaben anzupassen. Wie dies umgesetzt werden kann, zeigt ein Praxisleitfaden, der vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegeben wurde. In ihm werden lernortübergreifende Indikatoren für den nachhaltigen Lernort vorgestellt und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Betriebe anhand von 13 individuell gestaltbaren Handlungsfeldern Schritt für Schritt zu einem nachhaltigen Lernort werden können.

→ [HTTPS://BIT.LY/39OK3XP](https://bit.ly/39OK3XP)

→ [HTTPS://BIT.LY/3P8RMEG](https://bit.ly/3P8RMEG)

Neues Institut für Lebenslanges Lernen gegründet

Die Technische Universität München (TUM) legt zukünftig neben Forschung und Lehre einen Schwerpunkt auf die Fort- und Weiterbildung. Das neu gegründete Institute for LifeLong Learning (TUM IL3) soll vor allem Berufstätigen die Möglichkeit bieten, sich zu Themen wie Management und Führung sowie zur technologischen Entwicklung weiterzubilden. Den Teilnehmenden werden in flexiblen, digitalen Formaten aktuelle wissenschaftliche Inhalte aus verschiedenen Einrichtungen und Abteilungen der TUM zur Verfügung gestellt. Die modular aufgebauten Programme schließen mit Zertifikatsprüfungen ab.

→ [HTTPS://WWW.TUM.DE/LEBENSLANGES-LERNEN](https://www.tum.de/lebenslanges-lernen)



Personalia

DR. SARAH WIDANY verlässt das DIE und vertritt im Sommersemester 2021 die Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam. Bislang leitete Sarah Widany die DIE-Abteilung »System und Politik«.

PROF. KATRIN KRAUS übernimmt am 1. Mai 2021 den Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich von PROF. PHILIPP GONON, der im Januar in den Ruhestand ging.

Die langjährige Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, MYRLE DZIAK-MAHLER, wechselt zum

1. Februar an die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter. Sie bekleidet dort das Amt der Kanzlerin.

DR. MARTIN DUST wurde durch den Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. im Einvernehmen mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur für weitere fünf Jahre (2021–2025) zum Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (AEWB) bestellt.

Die Katholische Erwachsenenbildung der Diözese Speyer hat seit Beginn des Jahres einen neuen Leiter. INGO FAUS übernimmt das Amt von THOMAS SARTINGEN, der nach 33 Jahren Dienstzeit ausgeschieden ist.

Am 17. Dezember 2020 ist der Direktor des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg, DR. HERMANN HUBA, verstorben. Bis August 2020 hatte er das Amt über 20 Jahre inne und musste es dann krankheitsbedingt aufgeben.

PROF. DR. MICHAEL WEHNER, Leiter der Außenstelle Freiburg der Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg, hat im November 2020 neben seiner bisherigen Tätigkeit die Leitung der neu geschaffenen Abteilung »Regionale Arbeit« übernommen. Zum selben Zeitpunkt hat PROF. DR. REINHOLD WEBER das Amt des Stellvertretenden Direktors der LPB angetreten, das bis September 2020 von KARL-ULRICH TEMPL ausgeübt wurde.

Am 12. Oktober ist die Traineein VAYA WIESER-WEBER in das Präsidium des BDVT kooptiert worden. Sie ist zudem im Vorstand der German Speakers Association und im Vorstand des Moderatorenverbands Deutschlands tätig.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Non-formale politische Bildung

Antje Pabst, Christine Zeuner (Hg.)

„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“

Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion

Zeit für Bildung ist im Lebenslauf der Menschen ungleich verteilt. Während sie im Kinder- und Jugendalter überwiegt, wird sie im Erwachsenenalter zu einem raren Gut. Die Bildungsfreistellungs-, Bildungsurlaubs- und Bildungszeitgesetze von 14 Bundesländern geben Erwachsenen das einzige verbrieftete Recht auf frei verfügbare Bildungszeit. Dieser Sammelband setzt sich aus vielfältigen Perspektiven (Wissenschaft, Bildungspolitik, Bildungspraxis, Teilnehmende) mit den besonderen Implikationen dieser Bildungszeitgesetze auseinander. Darüber hinaus wird gefragt, welche Bedeutung Zeit für Bildung in vorgeschriebenen Formen der beruflichen Weiterbildung und im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie der Digitalisierung, hat.

ISBN 978-3-7344-1198-4, 280 S., € 32,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1199-1, € 31,99



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0998-1
384 S., € 39,90



ISBN 978-3-7344-0412-2,
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau_Ver

Freude (ver) lernen



Foto: iStock.de/RichVintage



Als mein Sohn eingeschult wurde, war dies für ihn ein aufregendes und freudiges Ereignis. Und trotz einiger Schwierigkeiten zu Beginn – neue Regeln und Routinen, neue Peergroup und neue »Bestimmer« – hat er sich, nun, da er schon im zweiten Schuljahr ist, seine grundsätzliche Neugier erhalten, seine Freude daran, Neues zu entdecken, auszuprobieren und zu lernen.

Eine solche Freude am Lernen scheint manch Erwachsener bezogen auf Schule nicht nachvollziehen zu können. Wie häufig hörte mein Sohn kurz vor seinem ersten Schultag: »Ach, dann fängt jetzt der Ernst des Lebens an.« Auch in den meisten Kinderbüchern, die wir gemeinsam lesen, gehen die Kinder nicht gerne in die Schule. Und dann ertappe ich mich selbst dabei zu sagen: »Morgen musst Du in die Schule.« Warum sage ich nicht »Morgen *darfst* Du wieder!«? Haben wir Erwachsene so viele negative Erinnerungen an die Schulzeit, dass wir unsere Lernfreude vergessen haben? Oder ist es gar nicht die persönliche Erfahrung, sondern eher ein Reflex, der viele Menschen Schule und Lernen als vermeintlich »schwer« und »freudlos« erinnern lässt?

So oder so hoffe ich sehr, dass mein Sohn sich die Freude am Lernen erhält. Und ich hoffe, dass wir Großen die Erwachsenen- und Weiterbildung anders wahrnehmen – und in ihrem Grundsatz der Freiwilligkeit die Chance auf Freude am Lernen (wieder)entdecken. (JR)

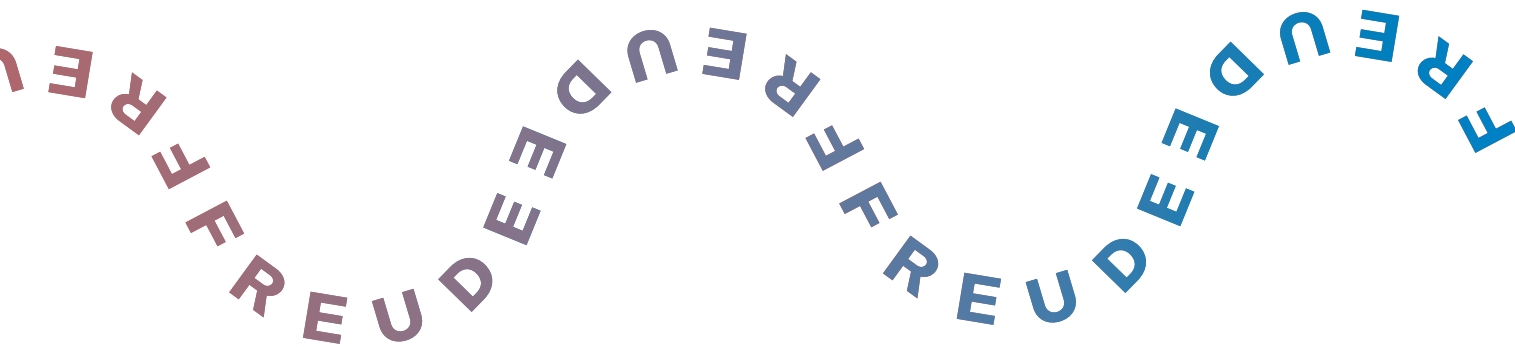
WILTRUD GIESEKE

Wie verhält es sich nun mit der Freude als spezifischer Emotion? Unter den 60 von Schmidt-Atzert unterschiedenen Emotionen findet sich Freude als ein Emotionsbündel neben sieben anderen (Rost, 1990, S. 41), z.B. Mitgefühl, Aggressionslust, Neid und Traurigkeit. Das Spektrum, das mit Freude verbunden wird, reicht von Zufriedenheit und Heiterkeit über Triumphgefühl bis zu Glück und Hochgefühl.¹ In den Kombinationen nach Izard sind Interesse, Freude und Überraschung miteinander verbunden (Izard, 1999, S. 252ff).



wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

WEITER BILDEN



Emotionen drücken Beziehungen aus, die die Personen zu ihrer Umwelt, in diesem Fall zum Lernen und zur Bildung, eingehen. Die Wirkmächtigkeit von Emotionen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie haben eine individuell steuernde Funktion in ihrer Beziehungsorientierung und großen Einfluss auf Lern- und Bildungsverläufe. Eine neuere Studie zum Lernen von Studierenden identifiziert eine epistemische Neugier, die mit Fachinteresse und Selbstwirksamkeit zusammenwirkt und die das Selbst quasi im »flow« lernen und arbeiten lässt: Man ist in den Lernverlauf eingebunden, d. h. mit allen Emotionen involviert (Barnat & Jänsch, 2019, S. 103, s. a. das »Tafelbild«).

Erwachsenenbildung/Weiterbildung will die Zugänge zum Lernen erleichtern, Mut machen, an schönere Teile des Alltags erinnern. Kurz: Lernen soll Spaß machen. Es soll etwas Leichtes, Witziges, nicht nur Ernstes, Getragenes aus einer anderen Welt sein. Es sollte situativer Kurzgewinn sein, nicht an Schule erinnern, aber auch keine Langeweile verbreiten. Spaß und Freude gehen aber, gerade was Bildung betrifft, auseinander. Die Annahme »Spaß haben« scheint als einzulösendes Versprechen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Brücke zu sein, um zum eigenen Interesse zu finden und sich zu öffnen für Neues, für Veränderungen, aber auch um zu prüfen, ob man das will, was man möchte und ob dies durch Bildung zu erreichen ist. Freude ist begrifflich anders akzentuiert, Freude ist eine Emotion, die öffnet, weitergibt und ein selbstverständliches Selbstvertrauen lebt. Wenn man um der Sache willen etwas tut, etwas leistet, sich nicht fürchtet, nicht paranoid ist, nicht neidisch, sondern offen ist, dann interessiert man sich für Wissen, für Zusammenhänge und Menschen. Wenn Bildungswünsche positiv erfüllt werden, stellt sich ein freudiges, glückhaftes Gelingen ein, welches zum Weitermachen auffordert. Freude meint somit nicht nur Freude über Erfolge, über Abschlüsse oder gewonnene Erkenntnisse, sondern Freude in Flow-Prozessen, das meint sich selbstüberlassen, freien Denk- und Aktivitätsbewegungen.

Freude tritt dann auf, wenn wir es nicht erwarten, als Ergebnis unserer Aktivitäten, wenn wir uns in etwas vertiefen und im Interesse des Gegenstands etwas leisten (Gieseke, 2016, S. 63).

Auch auf einer weniger absoluten Stufe: wenn man Neues mit altem Wissen verbinden oder ersetzen kann, wenn man einen Kompetenzgewinn erlebt und sich besser zurechtfindet. Dazu gehört aber immer auch, dass man sich einlässt, sich traut, sich auch etwas zumutet, sich Zeit nimmt und durchhält, denn in diesem Prozess des Lernens verändern sich die Gefühle immer wieder. Dazu gehört außerdem, sich nicht autoritären Strukturen passiv auszuliefern oder ihnen aus Bequemlichkeit zu folgen. Freude wirkt nicht nur temporär, sondern sie hat ausstrahlende Wirkung, um weiterzumachen, weil sie öffnet und man selbst ein inneres Wachstum spürt. Man freut sich auf etwas, man freut sich danach. Die Lebenskräfte steigen, man bleibt offen für neue Aufgaben und vor allem neugierig auf andere Menschen.



Barnat, M. & Jänsch, V.K. (2019). Forschendes Lernen und Studienerfolg: Die Bedeutung epistemischer Neugier. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Damásio, A. (2000). *Ich fühle, also bin ich – Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.

Frevert, U. (2013). *Vergängliche Gefühle*. Göttingen: Wallstein.

Fuchs, T. (2012). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan: Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. erw. Aufl.). Bielefeld: wbv Media.

Izard, C.E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kast, V. (1991). *Freude. Inspiration. Hoffnung*. Otten/Freiburg: Walter.

Rost, W. (1990). *Emotionen. Elixier des Lebens*. Berlin u. a.: Springer.

»Die Emotion ist wie ein trojanisches Pferd.«

WEITER BILDEN spricht mit Ruth Bendels und Volker Busch

Lernen kann anstrengend sein, es bedeutet oft, das langfristige Ziel im Auge zu behalten. Lernen kann aber auch Freude bereiten, und man kann Freude am Lernen sogar lernen. Über die unterschiedlichen Dimensionen von Freude, ihre neurobiologischen Grundlagen und über die Frage, welche Rolle Emotionen in Lernprozessen spielen, sprach Redakteur Jan Rohwerder mit Dr. Ruth Bendels, Direktorin der Akademie St. Jakobushaus in Goslar, und Prof. Dr. Volker Busch, Neurowissenschaftler, Arzt und Coach.

WEITER BILDEN: Wann haben Sie zuletzt Freude empfunden?

VOLKER BUSCH: Schöne Frage! Heute Morgen tatsächlich. Mein Sohn ist zehn und tut sich mit dem Homeschooling schwer – er hat eigentlich nur spielen und rumtoben im Kopf. Da gibt es beim Lernen oft Zoff und Zank und Streit. Und obwohl ich relativ viel zu tun hatte, habe ich heute früh etwas Neues probiert und vorgeschlagen, er solle sich doch zu mir an den Schreibtisch setzen, und wir arbeiten gemeinsam. Das hat er gemacht und hat in einer Seelenruhe gearbeitet und ist mit, ja, mit Freude, könnte man fast sagen, in den Hausaufgaben versunken. Das war einfach schön zu sehen. Das hat mich sehr gefreut.

RUTH BENDELS: Ganz anders und doch ein bisschen ähnlich, weil es auch etwas mit Kinderlogik zu tun hat: Letzte Woche habe ich nach langem Suchen plötzlich ein Haus gefunden, das tatsächlich kaufbar scheint. Das war für mich eine große Sache, und als ich es etwas später meiner kleinen Nichte, sie ist sechs, erzählt habe, machte sie eine kleine Pause, man hörte sie am Telefon plötzlich förmlich strahlen, und dann sagte sie: »Und dann gehen du und ich jetzt endlich reiten?!« Wie schön, wenn jemand die Dinge so klar und strahlend und freundlich in der Bedeutung sortiert, oder?

Herr Busch, Sie sprechen eine Lernsituation an. Wie hängen Lernen und Freude zusammen?

BUSCH: Da müssen wir erst einen Schritt zurückgehen. Alles, was uns bewegt, was uns motiviert, kommt immer aus den Gefühlen heraus, niemals vom Verstand. Wir leben aber heute in einer Welt, die die Begründung für ein Verhalten zumeist in der Ratio sucht: Wir haben ein paar Schuhe gekauft, weil es so ein günstiges Angebot war. Wir haben den Urlaub gebucht, weil der Zeitpunkt »sinnvoll« erschien. Das ist aber

meistens gar nicht der Beweggrund, sondern die Emotion hinter der Begründung. Und das ist auch für das Lernen ganz entscheidend. Wenn es darum geht, Menschen etwas beizubringen, sie mitzunehmen, dann müssen wir das an Gefühlen aufhängen. Ich glaube tatsächlich, dass Lehrende nicht nur Fachkompetenz benötigen, sondern vor allem durch ein fast künstlerisches Vermögen, Menschen dort abzuholen, wo sie stehen und sie mitzunehmen auf eine Reise, sie zu begeistern für einen Weg. Das ist der eigentliche Lehrauftrag. Da geht es immer um Gefühle, nie um die Ratio.

»Wenn wir Erfahrungen machen, entstehen im Gehirn Ankerpunkte.«

BENDELS: Bei der Bedeutung der Gefühle gehe ich mit. Aber ich möchte doch auch unbedingt eine Lanze für die Fachkompetenz brechen. Die Vermittlung von Freude an einer Sache hat ja auch etwas mit einem Bezug zu dieser Sache zu tun! Wenn ich die nur von ferne gesehen habe, ist das schwierig.

BUSCH: Natürlich ist Fachkompetenz extrem wichtig, das wollte ich nicht in Abrede stellen. Nur: Lehren erschöpft sich nicht in Expertise, sondern Inhalte werden durch Emotionen transportiert. In meinen Seminaren nehme ich immer folgenden Vergleich: Die Emotion ist wie ein trojanisches Pferd, das die Botschaft in die Burg bringt. Sie können Menschen nicht über Information erreichen, sie brauchen ein Vehikel, ein Transportmit-

tel. Und das ist immer das Gefühl und die Begeisterung und die Glaubwürdigkeit, die Spannung, die Neugierde.

BENDELS: Emotionen sind für das Lernen enorm wichtig. Und am schönsten ist es natürlich, wenn das gute Emotionen sind. Freude, Begeisterung, Neugier. Ungute Emotionen wie Angst können aber ebenfalls Effekte auf das Lernen haben, und nicht immer nur negative – auch wenn das keine schöne Vorstellung ist. Ich würde die Bedeutsamkeit in den Mittelpunkt stellen: Ohne dass das, was ich lernen soll, für mich bedeutsam ist, kann ich nur schwer lernen.

BUSCH: Ja, zu erfahren, dass das gelernte Wissen bedeutsam ist, dass es irgendwo im Leben verankert ist, ist immens wichtig. Wenn wir aus dem Lernen heraus Erfahrungen machen, das Gelernte im Alltag praktisch anwenden, dann entstehen im Gehirn Ankerpunkte, in die das neue Wissen einrieselt oder einsickert. Und das hinterlässt Spuren. Lernen ist also daran gebunden, dass es Erfahrungen gibt, die man damit machen kann. Theoretisches Wissen ist eine wichtige Grundlage, das sollte man in keiner Weise kleinreden. Aber es muss praktische Ankerpunkte im Leben geben. Ich lerne Vokabeln, damit ich danach in der Bäckerei in Frankreich ein Croissant bestellen kann. Sprache kommt von sprechen.

Von welchen Emotionen sprechen wir denn beim Lernen?

BUSCH: Das können, wie Frau Bendels schon angedeutet hat, sehr unterschiedliche Emotionen sein. Aus neurobiologischer Sicht ist die wichtigste Emotion die Erwartung. Die Erwartung erzeugt über Dopamin die Motivation. Hinter der Erwartung steckt ganz oft die Neugierde. Wenn ich diese Neugierde erzeuge, sei es bei einem Kind in der Schule oder bei einem Erwachsenen in Veranstaltungen und Seminaren, dann ist das die beste Lerngrundlage.

Ist das in der Erwachsenenbildung noch viel mehr so, weil sie auf Freiwilligkeit beruht?

BENDELS: Ja, wir müssen das berücksichtigen – wir dürfen es aber auch. Wenn unser Lernangebot keine gute Erwartung erzeugt – also: es macht nicht neugierig, es erscheint nicht bedeutsam, und es verspricht keine Freude –, naja, dann kommt eben niemand, und zu Recht ... Was bedeutsam ist, was Freude bereitet, das bewerten Menschen aller-



DR. RUTH BENDELS

identifiziert den Dialog zwischen unterschiedlichen Bereichen, Disziplinen und Menschen als roten Faden ihrer Arbeit.

bendels@jakobushaus.de

dings sehr unterschiedlich. Das ist eine tolle Freiheit und zugleich Verantwortung, denn es geht ja nicht um Unterhaltung, sondern um Bildung. Unser Anspruch ist, Gesellschaft mitzugestalten, weiterzudenken und Menschen mit gutem Rüstzeug zu versehen, dies zu tun.

Spielt dabei die Freude eine besondere Rolle?

BENDELS: Ich glaube, dass Lernen auch etwas mit Lebensfreude zu tun hat. Lernen ist ja eine Grundbedingung unseres Lebens. Ich erweitere meine Möglichkeiten, mit dem umzugehen, was mir das Leben so anbietet – oder entgegennimmt, je nachdem. Wenn das Leben ein

Ereignis ist, was nur begrenzt logisch funktioniert, wie Herr Busch es eben angedeutet hat, etwas, das man sich erschließen muss, das man genießen muss, und wozu auch immer wieder gehört, im Vernünftigen das Absurde zu sehen, das Verrückte im Nützlichen und im Problematischen das Interessante, dann glaube ich, braucht man eine Form von Entdeckerlust, die mit Freude besser zu erzielen ist als mit den anderen Emotionen, die zum Lernen auch förderlich sind. Insofern ist Freude schon eine besondere Emotion. Allerdings: Freude kann man nicht verordnen! Das wäre sofort das Gegenteil. Ich kann nur versuchen, Bedingungen so zu setzen, dass sie Freude ermöglichen.

BUSCH: Ich habe ein bisschen Schwierigkeiten mit der Freude. Ist sie nicht eher das Ergebnis guten Lernens – und weniger eine unbedingte Voraussetzung? Ich halte es nämlich für so gut wie unmöglich, immer Freude im Vorfeld zu erzeugen, damit Menschen danach besser lernen. Wie soll das funktionieren? Ich glaube, dass Freude dann entsteht, wenn Menschen neugierig und mit Staunen etwas lernen und danach merken: Ich weiß etwas, ich kann etwas. Das nennt man Kompetenzerleben. Dann entstehen Freude und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Aber Freude als technisches Mittel, sozusagen als Überschrift für das Lernen zu nehmen, den Spaß in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen, halte ich für falsch. Wir sollten sowohl in der Kinderbildung als auch im Erwachsenenlernen nicht nur über Freude und das »maximal gute Gefühl« kommen, sondern über das Vermitteln von etwas, was die Lernenden persönlich weiterbringt. Wenn ich mich als kompetent und autonom erlebe, wächst die Zuversicht und das Vertrauen, dass ich in der Welt bestehen kann, meine Probleme lösen kann, und darüber entsteht dann auch als Ergebnis die Freude.

BENDELS: Ich würde auch sagen, dass Freude nicht die Voraussetzung von Lernen sein kann. Es gibt ja ganz

absurde Ideen von verordneter Freude. Man kann Umfeldler bereitstellen, die es Lernenden eher ermöglichen, in einen freudvollen Prozess zu geraten. Aber ich kann niemanden dazu bringen, dass er sich freut. Das muss er schon alleine tun. Ich glaube jedoch, dass es verschiedene Arten von Freude gibt, die bei Menschen unterschiedlich und auch an unterschiedlichen Stellen im Lehr-/Lernprozess zum Tragen kommen. Es gibt die Freude an der Neugier, die Freude am Neuen, während es mir begegnet.



PROF. DR. VOLKER BUSCH

bezeichnet Geist und Gehirn als seine Leidenschaft – in einer Verbindung aus Literatur, Labor und Leben.

www.drvolkerbusch.de

Es gibt die Freude an der Sache. Auch die Freude an der Lösung und die Freude am Können. Es gibt auch Freude über die eigene Leistungsfähigkeit, über die Anerkennung. Diese unterschiedlichen Dimensionen von Freude finden, möglicherweise zumindest, zu verschiedenen Zeitpunkten im Lernprozess statt und nicht alle nur am Schluss, wenn ich etwas geschafft habe.

BUSCH: Deswegen sollten wir den Begriff Freude differenzieren. Wenn wir Freude so verstehen wie in der Neurobiologie, als Prozess der Zufriedenheit, dann reden wir eher von etwas, was eher im Verlauf des Lernprozesses. Wenn Sie aber unter Freude tatsächlich Neugierde verstehen und Spannung, Erwartung

tung, dann sind das in der Tat Dinge, die auch im Vorfeld schon erzeugt werden können und dazu beitragen, dass Lernen gelingt. Wir dürfen aber nicht den Fehler machen, das Lernen allzu sehr zu »verfreuden« oder zu »verspaßen«. Lernen kann auch Anstrengung bedeuten. Es ist schwierig, Freude an Französischvokabeln zu haben oder Freude am Satz des Pythagoras. Natürlich gibt es unterschiedliche Geschmäcker, aber ich will darauf hinaus, dass es auch Lerninhalte gibt, die nicht unmittelbar Freude auslösen. Und trotzdem sind sie wichtig.

Wie differenzieren Sie als Neurowissenschaftler denn Freude?

BUSCH: Wenn man vom Gehirn ausgeht, haben wir zwei Motivationssysteme: Das eine ist das Liking-, das andere das Wanting-System. Liking ist ein System von Hirnnervenkernen, die Freude darüber erzeugen, dass wir etwas mögen. Das hat ganz viel mit Lust und impulsivem Verhalten zu tun. Wenn Sie hier mit mir in der Videokonferenz sitzen und Ihr Handy zeigt eine Nachricht von Ihrem Lebenspartner und Sie greifen impulsiv da hin und können sich nicht mehr auf das Gespräch konzentrieren, ist das ein klassischer Fall von Liking. »Wanting« beschreibt eine längerfristig ausgelegte Motivation, die ein Zielverhalten auslöst, etwas, was wir uns oft mit einer gewissen Disziplin erarbeiten. Das Wanting-System ist im Gehirn viel weiter präfrontal angesiedelt, also im vorderen Teil. Hier geht es nicht um Impulse, sondern um Ausdauer. Das entwickeln Sie dann, wenn Sie heute Abend den Schreibtisch leerräumen, obwohl Sie eigentlich lieber fernschauen würden, aber danach glücklich sind, dass Sie alles Wichtige erledigt haben.

Geht es beim Lernen denn eher um Liking oder um Wanting?

BUSCH: Das Liking und das Wanting stehen manchmal in direkter Konkurrenz

zueinander. Wenn Sie als Redakteur dabei sind, etwas zu recherchieren, und es kommt ständig zu Unterbrechungen – weil das Telefon klingelt, die Mails sich aktualisieren oder, jetzt im Homeoffice, der Paketbote klingelt – dann sind Sie immer abgelenkt. Ihr Liking-System steuert die sofortige Zuwendung und belohnt Sie für Ablenkungen. Aber der Griff zum Handy hält sie von den eigentlichen Zielen ab. Lernen dagegen spricht das Wanting-System an. Es ist selten im akuten Moment belohnend, sondern längerfristig, weil wir uns entwickeln und kompetenter werden. Daher kann Lernen auch nicht immer auf den »Kick« ausgerichtet sein, auf den unmittelbaren Spaß. Man muss lernen, sich auch am langfristigen Erfolg zu orientieren. Wir müssen Lernenden, egal ob es sich um Kinder oder Erwachsene handelt, verdeutlichen, was sie gewinnen können, wenn sie sich bemühen. Nur über die unmittelbare Freude zu gehen, kann uns von größeren Lerninhalten abhalten, die nicht permanent maximalen Spaß bereiten. Wir müssen zeigen, dass zum Lernen eine gewisse Disziplin dazugehört, dass es auch anstrengend sein kann, dass aber die Freude später kommt, wenn man das Ziel erreicht hat.

BENDELS: Wichtig ist, dass man zum Lernen ein bestimmtes Energielevel braucht, eine Anspannung. Es gibt ja seit einer Weile eine Diskussion um die Ansätze der positiven Psychologie. Es reicht eben nicht aus, so scheint es, sich Dinge positiv vorzustellen. Gute Fantasien helfen, wenn ich mir Möglichkeiten der Zukunft erschließen will. Ich male sie mir aus. Wenn mich das aber schon so entspannt, dass ich dann Schwierigkeiten gar nicht mehr angehe – ist eben auch nichts gewonnen. Wenn ich also mehr will als einen schönen Moment, muss ich mir auch Schwierigkeiten vorstellen, damit in meinem Prozess inbegriffen ist, dass ich diese werde überwinden müssen, damit ich mein Ziel erreiche. Das scheint mir verwandt zu sein mit dem, was Sie beschrieben haben.

Muss Lernen also immer einen Zweck und ein Ziel haben?

BUSCH: Auch damit habe ich meine Schwierigkeiten. Bestenfalls entsteht Lernmotivation intrinsisch, durch von außen gewecktes, aber innen entdecktes Interesse. Schade finde ich in dem Zusammenhang, dass die Bewerbung von Wissen und Lernangeboten heute überwiegend extrinsisch stattfindet. Nicht die eigene Bildung steht im Vordergrund, sondern der Nutzwert im beruflichen Kontext. Wir sprechen hier von so genannter Wissenskapitalisierung: Wissen wird als »Investition« feilgeboten, als etwas, das sich »lohnt« für das heutige Leben, wenn man »effizient« sein will. Das sehe ich kritisch, denn dann wird Lernen immer nur Fachwissen bleiben und nie Bildung werden. Wenn man sich mal an die alten Konzepte von Humboldt zurückerinnert, da ging es darum, sich als wissender Mensch in die Gesellschaft einzubringen, sie mitgestalten zu können, weil man mehr versteht. Es ging darum, ein besserer Mensch zu werden. Wir haben dieses Bildungskonzept komplett verloren in den Schulen, in den Berufsschulen, und ich glaube, wir müssen auch in der Erwachsenenbildung aufpassen, dass wir Lernen nicht »verzwecken«.

BENDELS: Das würde ich unterstreichen. Das ist ja eine klassische Diskussion – die Frage nach der Ökonomisierung der Bildung, nach Berufsbildung versus Persönlichkeitsbildung. Einfach nur etwas lernen zu sollen, damit ich nachher jemandem nützlich bin, ist eine amputierte Form von Lernen. Es geht beim Lernen immer auch um Lebensbereicherung. Aber ich glaube, dass Zweck noch nicht unbedingt »Verzweckung« ist. Lernen kann durchaus einen Zweck haben, der nicht ökonomisch ist und auch mit Entfremdung und »Verzweckung« erstmal nichts zu tun hat. Lernen ist immer die Veränderung meiner Möglichkeiten. Als Beispiel: Ich lebe an einem sehr steilen Berg. Bisher war er mir egal, aber

jetzt möchte ich gerne hinaufsteigen. Ich muss also lernen, wie man so einen steilen Berg hochkommt – und dann schaffe ich es! Dann hat das Lernen natürlich den Zweck, dass ich meinen Berg erklettern kann – aber das ist keine Ökonomisierung, keine »Verzweckung«. Das hat was mit mir und nur mit mir zu tun. Deshalb würde ich die kategoriale Unterscheidung nicht machen zwischen zweckhaft und zwecklos. Zwecklos zu lernen ist auch nur begrenzt interessant.

BUSCH: Das stimmt natürlich, nur: Unser Bildungssystem orientiert sich zu sehr an dem einen und übersieht das andere. Lerninhalte sollten natürlich an einen Zweck gebunden sein. Aber der Auftrag eine Ebene höher ist die Bildung des Menschen.

Kommen wir noch einmal zur Freude zurück. Ist Freude eine Zieldimension von Erwachsenenbildung?

BENDELS: Ja und nein. Freude ist etwas Schönes, und sie kann hilfreich sein. Man verbringt einen großen Teil seines Lebens mit dem Lernen, also wie schön, wenn ich erfahre, dass Lernen freudvoll sein kann. Aber ich kann Freude nicht herstellen und in diesem Sinne will ich es auch nicht. Es gibt ja noch ein paar andere Dinge, die wichtig sind. Freiheit zum Beispiel, auch und vor allem die, Dinge kritisch zu sehen – auch wenn man sich dann eben gerade nicht freut. Man lernt übrigens auch im Widerstand prima, ich jedenfalls ... Wir können dafür sorgen, dass eine Lernsituation entsteht, die vielleicht etwas mit den Lernenden zu tun hat, und fragen uns: In welcher Konstellation könnte ein Thema für jemanden interessant sein? Welche Dramaturgie passt dazu, welcher Ort bringt für wen eine neue Dimension in eine Fragestellung? Wer ist mit dabei, was kann, soll, darf wer tun? Wie könnten die Ergebnisse sichtbar werden? Dabei sind die tatsächlichen Lernerfahrungen ja immer eine Stufe komplexer, als man sich das vorstellt – und als man in der Hand hat, natürlich auch.

Wieviel hat das mit der Lehrperson zu tun, wenn man ihr die Freude am Lehrberuf anmerkt?

BUSCH: Ich glaube, dass das im Prinzip die ganz entscheidende Dimension ist. Die stärkste Droge für den Menschen ist der andere Mensch. Es gibt nichts, was unser Gehirn so stimuliert wie ein Mensch, der uns gegenübersteht und der uns begeistert, der ein Vorbild ist oder der uns das Gefühl gibt, dass wir richtig liegen, der also eine positive Resonanz ermöglicht. Das ist ja auch die Begründung für das eigentlich offensichtliche Ergebnis einer großen Studie, die zeigt, dass der Bildungserfolg nicht davon abhängt, ob Lernende Tablets haben oder nicht, sondern ob sie Lehrende haben, die ihnen den Inhalt gut vermitteln. Ob das jetzt an Bildschirmen stattfindet oder nicht, ist unterm Strich nicht so relevant wie der Mensch, der vorne steht. Wenn Lehrende sich als kreative Künstler, als Wissensvermittler und Menschenbegleiter verstehen und ihr Tun danach ausrichten, sind sie fast immer erfolgreicher, als wenn sie unhinterfragt einen Lehrplan abarbeiten. Die persönliche Komponente des Menschen, der da vor mir steht, ist entscheidend für das Lernen von Menschen – egal, ob es Erwachsene oder Kinder sind. Das motiviert am meisten.

Kann man denn Freude selbst lernen, oder noch konkreter: Kann man Freude am Lernen lernen?

BENDELS: Wenn mir jemand vermitteln kann, dass ihm etwas Freude macht, ist das doch schon etwas! Und wenn ich beim Lernen merke, es gibt da etwas, was mich freuen kann: Etwas Interessantes, etwas ergibt plötzlich Sinn, Anerkennung, eine Lösung für etwas, das mich vorher viele Nerven gekostet hat, Menschen, die mich beeindrucken ... Ich denke, dass man Freude lernen kann und dass man sie üben kann, und zwar, indem man Erfahrungen macht. Jedes

Mal, wenn Sie sich beim Lernen gefreut haben, haben Sie ein bisschen geübt, sich zu freuen. Und das würde ich nicht unterschätzen, weder für das Lernergebnis noch für die Freude daran, beim nächsten Mal etwas anderes zu lernen. So wie man sich Angst anschauen, wie man Angst einüben kann, so kann man Freude auch üben.

BUSCH: Aus der Forschung wissen wir, dass das sehr gut funktioniert. Man kann lernen, Freude zu empfinden, aber eben nicht als finalen Endzustand, der einmalig auftritt, sondern mit Prozesscharakter. Da haben wir viel aus der Sportpsychologie gelernt. Wenn Leistungssportler extrem anstrengende körperliche und mentale Leistungen erbringen müssen, dann lernen sie, sich die Freude, die sie empfinden werden, wenn sie auf dem Siebertreppchen stehen oder als erster durchs Ziel gehen, vorher abzurufen. Und das lernt man, das übt man und spricht damit das Wanting-System an. Es geht darum, zugunsten eines längerfristigen, lohnenswerteren Ziels jetzt meine Bedürfnisse aufzuschieben. Das ist ein mentaler Lernprozess. Deswegen ist das Reflektieren im Nachhinein so wichtig. Wir müssten den Lernenden viel mehr die Möglichkeit geben, im Nachhinein zu schauen, was sie eigentlich alles gelernt haben, was sie erreicht haben. Das hilft uns, die Freude in der Erwartung zu lernen. Und dann wird mehr Dopamin ausgeschüttet, weil ich das belohnende Gefühl beim nächsten Mal erwarte. Ich weiß aus Erfahrung, wie schön es ist, mein Ziel zu erreichen.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung

Wann und wie löst Lernen Freude aus?

INGEBORG SCHÜSSLER

Freude in Lernprozessen ist eng gekoppelt an Lebensfreude und kann entstehen, wenn auf Selbstentfaltung und Anerkennung der Lernenden geachtet wird. Die Autorin beschreibt drei zentrale Aspekte für Lernfreude und erläutert, was dies für die Gestaltung von Lernprozessen bedeutet.

Lernen ist ein ureigenes Verhalten des Menschen. Wir kommen mit einer angeborenen Lernfähigkeit auf die Welt, und diese ist quasi Ausdruck aller Lebendigkeit. Dies gilt nicht nur für uns Menschen, sondern für alle Organismen. Lernfähigkeit ist ein Potenzial, aus dem heraus sich unendliche Möglichkeiten der Entwicklung entfalten können. Nur dadurch hat sich die Evolution in der bekannten komplexen Weise vollzogen. Wenn wir verstehen, dass es kein Leben ohne Lernen geben kann, wird auch deutlich, wie sehr die Freude am Leben mit der Freude am Lernen verknüpft ist (Hüther, 2016, S. 68). Der folgende Beitrag versucht diese Verbindung von Leben, Potenzialentfaltung und Lernen in einen Zusammenhang zu bringen und danach zu fragen, wie das organisierte Lernen an dieses Gefühl von Lebensfreude anschließen und damit die z. T. verborgenen oder auch durch bisherige Lernerfahrungen verschütteten Lernressourcen wieder zur Entfaltung bringen kann.

Freude beim Lernen – Beispiele aus der Praxis

Schauen wir uns zunächst zwei Beispiele aus der Praxis an:

»Im Fernstudium stand meine erste Klausurvorbereitung bevor, die in Präsenz stattfand. Es ging Freitagnachmittag los, alle waren wie ich aufgeregt vor der Klausur. Schließlich machen wir das Studium nebenberuflich und meine letzte Prüfung war schon etwas her. Es gab eine längere Kennenlernme-

thode, Erwartungsabfrage, Lehr-Lernkontrakt etc., und wir alle wurden zunehmend nervöser und manche auch genervt [...]. Die Seminarleitung hat das gemerkt und zum Thema gemacht. Da wurde deutlich, dass wir mit z. T. sehr negativen Prüfungserfahrungen hier sitzen und uns eher fühlen wie Schüler, statt souveräne Erwachsene. Wir konnten dadurch nochmal auf unsere Angst und auch Erwartungen und Bedürfnisse schauen. Die Dozentin hat uns dann eingeladen, sich mit den Studientexten vor dem Hintergrund unserer beruflichen Erfahrungen auseinanderzusetzen [...]. Am nächsten Tag bestand dann auch genau darin die Aufgabe, sich so den Klausurthemen zuzuwenden und die Inhalte verknüpft mit unserer beruflichen Arbeit dann in Gruppen in einer möglichst nachhaltigen Weise zu erarbeiten und den anderen zu präsentieren. Es wurde viel gelacht und es hat mir total viel Freude gemacht, mich mit den anderen auszutauschen, Kontakte zu knüpfen und mal wieder kreativ tätig zu sein. Das hat mir auch einen Motivationsschub für das Studium gegeben und die Klausur am nächsten Tag ging mir total leicht von der Hand.«

»Eine Kollegin erzählte mir von einer Weiterbildung zur Ermöglichungsdidaktik, die sie anregend fand. Ich wollte auch mal wieder etwas frischen Wind in meine Veranstaltungen bringen und meldete mich an. Es war interessant, dass wir viel zu den Grundlagen erfuhren, über die didaktisch-methodischen Möglichkeiten und uns auch über unsere eigene pädagogische Haltung austauschten. Schließlich sollten wir die

für uns in unserer eigenen Praxis wichtigen zentralen didaktischen Prinzipien in Gruppen anhand des Akronyms ›Ermöglichen‹ zusammenfassen und auf eine möglichst kreative Art und Weise den anderen präsentieren. Ich konnte mich hierzu super mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, die mit ähnlichen Zielgruppen arbeiten wie ich. [...] Ich konnte da sehr viel für meine eigene Praxis mitnehmen. Freudig überrascht war ich im Nachhinein, als ich der Kollegin davon erzählte und erfuhr, dass der Dozent die Prinzipien im Jahr zuvor vorgab und lediglich durch Beispiele aus der Gruppe illustrieren ließ. Ich war froh, dass wir im Seminar einen so offenen Zugang hatten und auch stolz darüber, wie wir uns die Inhalte selbst erarbeiteten. Vor allem zeigte es mir am Beispiel des Dozenten, dass man auch mal auf das kreative Potenzial einer Gruppe vertrauen kann und nicht immer alles vorgeben muss – passt ja auch zum Thema Ermöglichungsdidaktik.«

Diese eher unspektakulären Fälle zeigen Momente der Freude in ganz unterschiedlicher Art und Weise. Sie verweisen aber auf etwas, das für das Erleben von Freude zentral ist: sich willkommen zu fühlen, von anderen gesehen und wertgeschätzt zu werden, selbstbestimmt und kreativ tätig sein zu können, sich kompetent zu erleben, auch schwierige Situationen, wie z. B. eine Prüfung, souverän meistern zu können etc. Und damit sind wir bereits bei den zentralen Aspekten, wenn wir uns fragen, was beim Lernen Freude auslöst.

Was löst beim Lernen Freude aus,
und woher entspringt sie?

Freude ist nicht mit Spaß oder Amüsement und Unterhaltung gleichzusetzen, sondern hat vielmehr »mit dem Überwinden der Widerständigkeit des Daseins zu tun und gibt uns die Möglichkeit, über uns hinausgehen zu können« (Kast, 1991, S. 46). Es geht somit darum, wie ich beim Lernen meine eigenen Lebenskräfte mobilisieren kann, wie es mir gelingt, Widerstände zu überwinden, und wie ich mein Selbst in der Welt ausdrücken darf und dabei Lob und Anerkennung durch andere erfahre, was das eigene Selbstwertgefühl stärkt. Freude ist somit eng gekoppelt an zwei wesentliche Elemente: 1. an die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung (Autonomie) und des Kompetenzerlebens (Selbstwirksamkeit) sowie 2. an die Möglichkeit der Resonanz (anregende, wertschätzende Beziehung) und der sozialen Zugehörigkeit.

Diese Quellen von Freude stammen aus unserer vorgeburtlichen Erfahrung von eigenem Wachstum und engster Verbundenheit. Es sind keine Gegensätze, sondern Komplementärererscheinungen, von denen das eine nicht ohne das andere denkbar wäre. Wir kennen diese Zusammenhänge aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die zeigen, wie Menschen dann motiviert zum Lernen sind, wenn

sie sich autonom, kompetent und zugleich sozial eingebunden fühlen. Und auch die Themenzentrierte Interaktion hat in ihren Axiomen diese Zusammenhänge beschrieben und dabei aufgezeigt, dass erst das Bewusstsein dieser universellen Interdependenz die Grundlage humaner Verantwortung ist, weshalb es in Lernprozessen wichtig ist, diese Bedürfnisse nach individueller Entfaltung einerseits und sozialer Anerkennung andererseits gerecht auszubalancieren (Langmaack, 2017). Wenn dies gelingt, entsteht in Lerngruppen eine hochproduktive Phase (die so genannte Performing Phase), in der sich jeder selbstverantwortlich einbringen und entfalten kann und die von einer wertschätzenden, freundlichen Atmosphäre getragen ist. Das viel zitierte Edutainment in Veranstaltungen bringt vielleicht Spaß, aber keine wirkliche Freude, wenn nicht zugleich auch das individuelle und kollektive Wachstum mit angeregt wird.

»Menschen sind dann
motiviert zum Lernen, wenn
sie sich autonom, kompetent
und zugleich sozial eingebunden
fühlen.«

Da Freude immer in Beziehung zu etwas, zu jemandem und auch zu mir selbst entsteht, ist sie somit immer auch gekoppelt an ein Gefühl von Resonanz und Interesse (Gieseke, 2007, S. 60f). Das lässt fragen, was es für ein Resonanzempfinden braucht und wie Interesse entsteht. Wenn wir Hartmut Rosa (2016) folgen, kommt es auf die Qualität der Weltbeziehung und -aneignung an. Also darauf, wie wir als Subjekte (nicht als Objekte) gesehen werden und auf die Welt einwirken können, was allerdings sozioökonomisch und -kulturell vermittelt ist. Das wiederum verweist bereits auf das Entstehen von Interesse: Dieses entspringt nicht einfach im luftleeren Raum, aus sich selbst heraus, sondern es bedarf einer Berührung mit dem Gegenstand. Und diese möglichen Berührungen sind milieuspezifisch geprägt, sprich: Interesse entsteht zwar selbstbestimmt – aber nicht von selbst (Grotlüschchen, 2010).

Versuchen wir, die genannten Punkte nun auf Lernprozesse zu übertragen, dann werden folgende drei Aspekte relevant:

1. Das Resonanz erleben: Wie wir aus der Kommunikationspsychologie wissen, ist der Beziehungsaspekt der Sachebene immer übergeordnet. Es kommt somit auf die Resonanzqualität dieser Beziehung an, d. h., wenn es nicht gelingt, sich in positiver und wertschätzender Weise auf einander zu beziehen, dann wird es sehr schwer, sachlich etwas zu erarbeiten. »Motivationssysteme schalten ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht, und sie springen an, wenn das Gegenteil der Fall ist, wenn also Anerkennung und Liebe im Spiel ist« (Bauer, 2006, S. 34). Oder, wie es Rosa (ebd., S. 25) ausdrückt: »Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm«. Die Motivation zum Lernen ist somit von der Form der Beziehung beeinflusst, und die muss von Vertrauen, vor allem von Zutrauen getragen sein (siehe die eingangs beschriebenen Fälle). Erst dadurch entsteht ein Gefühl von Geborgenheit und Gehaltensein, was mir hilft, selbst Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und (Selbst-)Verantwortung zu übernehmen. Wir kennen häufig das Gegenteil: wenn unter Druck und Angst gelernt wird, der Lernende zum Objekt extern gesetzter Lehranforderungen wird und sein Bemühen beständig Gegenstand von Kontrolle und Bewertung ist, weil ihm selbst nichts zugetraut wird. Wir wissen aus der Hirnforschung, dass ein solcher Zustand innerer Unruhe und Erregung Stress auslöst. Das verhindert, sich auf das Lernen und die Auseinandersetzung mit etwas Neuem einzulassen, weil die Energie anderweitig gebunden ist. Das Einzige, was dann noch funktioniert, sind bekannte, fest eingefahrene Deutungs-, Emotions- und Verhaltensmuster. Ein solch starrer Zustand wird meist begleitet von so genannten sekundären Emotionen wie Neid, Schadenfreude oder gar Destruktivität, die gerade dann entstehen, wenn die eigene Begabung und das Potenzial des eigenen Selbst nicht gesehen und zum Ausdruck gebracht werden können. Sie stellen letztlich nur eine Abwehr primärer Emotionen wie Wut oder Angst dar und verbergen somit diese tieferen Gemütsbewegungen. Nach außen erscheinen sie dann vielleicht als Lernwiderstand, sie sind aber letztlich nur Ausdruck eines Gefühls der Objektivierung, der Inkohärenz und der mangelnden Resonanz.

2. Das Kohärenz erleben: Freude ist meist begleitet von einem Zustand der Kohärenz, der Ausgeglichenheit, des Wohlergehens, der Stimmigkeit und Selbstzufriedenheit. In der Medizin wird dieser Zustand in dem Konzept der Salutogenese gefasst, der als wesentlich für den Erhalt der Gesundheit und des Wohlbefindens gilt (Meier Magistretti 2019). Dieses Gefühl gleicht einer positiven Grundeinstellung zum Leben und basiert wiederum auf drei wesentlichen Aspekten: a) auf Verstehbarkeit und Verarbeitbarkeit von Informationen, b) auf der Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit der Anforderungen, c) auf der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit des Tuns. Diese Aspekte sind auch für den Lernprozess relevant

»Der Kohärenzaspekt verweist auf das Grundbedürfnis des Menschen nach Sinn, Orientierung, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit.«

und erklären, warum die Freude beim Lernen häufig von einem so genannten Flow-Zustand begleitet wird. Dieses von Csikszentmihalyi (1985) beschriebene holistische Gefühl umfasst die oben genannten Punkte, denn es tritt dann auf, wenn Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen, wenn es also nicht zu Über- und Unterforderung kommt. Menschen im Flow-Zustand sprechen nicht von Arbeit oder Getriebensein, sondern erleben eine unerschöpfliche Faszination und Freude an ihrer Tätigkeit. Es ist diese Form von Begeisterung, die Hühner (2016, S. 101) »Dünger fürs Gehirn« nennt. Durch diese positive Emotion werden nämlich neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet, die Nervenzellen dazu bringen, Eiweiße zu produzieren, die sie brauchen, um neue synaptische Verbindungen wachsen zu lassen und zu festigen. Der Kohärenzaspekt verweist wie beschrieben auf das Grundbedürfnis des Menschen nach Sinn, Orientierung, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit. Daher kommt dann auch Freude beim Lernen auf, wenn ich einen Aha-Moment erlebe, sehe, was mir die Sache und der Lernaufwand nützt, mir etwas gelingt und ich erfolgreich ein Problem löse. Daher ist auch unser Gehirn »nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert« (ebd., S. 111). Hier wird nun verständlich, warum die Überraschung, also die Irritation des Gewohnten und das Überwinden der damit zusammenhängenden Herausforderungen oder eines Problems auch Freude auslösen können; es manchmal sogar eine kognitive Dissonanz oder auch emotionale Erschütterung braucht, um etwas nachhaltig zu lernen (Schüßler, 2008). Wie aber zuvor beschrieben, gelingt das nur, wenn der dadurch ausgelöste innere Erregungszustand durch ein vertrauensvolles und wertschätzendes Umfeld wieder in einen ausbalancierten, kohärenten Zustand überführt und nicht durch zusätzlichen Druck noch erhöht wird. Gera-

de in schwierigen Lernphasen mit hohem Erregungszustand braucht es daher auch immer Phasen, die durch Muße, Humor und Auflockerung wieder Leichtigkeit und Entspannung in den Lernprozess bringen.

3. Das Kompetenzerleben: Wie oben beschrieben, kann das Überwinden eines Problems oder eines Widerstands ein zutiefst befriedigendes Gefühl und damit Freude auslösen. Das passiert dann, wenn der Lernende nicht nur das Problem selbst löst, sondern dadurch sogar über seine »Vorprogrammierung« hinausgeht und vielleicht sogar neue Talente entdeckt; wenn er sich also als kompetent erfährt, sich persönlich entfalten kann und dies als inneres Wachstum und Erfolg erlebt. Das wiederum stärkt nämlich seine interne Kontrollüberzeugung. In der Resilienzforschung wird dies als Schutzfaktor beschrieben, welcher sich positiv auf die psychische sowie physische Gesundheit auswirkt und das Zufriedenheitserleben stärkt. Hier lässt sich an Holzkamps Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen erinnern. Holzkamp (1993) zeigt dabei auf, dass es dem Individuum stets um die Verfolgung von Lebensinteressen geht, die sich in expansiver Weise auf die (Wieder-)Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten beziehen bzw. in defensiver Weise auf die Abwehr von deren Bedrohung. Wenn das Lernen defensiv begründet ist, dann folgt der Lernende widerstandlos den extern gesetzten Lernanforderungen und reproduziert das Wissen, nicht weil er dies als nützlich für das eigene Handeln erfährt, sondern weil es sich im institutionalisierten Lernkontext als vorteilhaft erweist, den Anweisungen zu folgen. Nicht das Thema und ein daraus ersichtliches Problem, das es zu lösen gilt, motiviert zum Lernen, sondern die Vermeidung von Restriktionen. Er ist dann auch stärker von äußeren Erfolgsbewertungen abhängig, was somit eher eine externale Kontrollüberzeugung nährt und kaum zu einem nachhaltigen Kompetenzaufbau beiträgt. Im expansiven Lernen wird das Lernen dadurch begründet, dass der Lernende durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Deshalb lieben wir es auch zu spielen, denn wie es der kanadische Philosoph Bernard Suits treffend formuliert hat: »Ein Spiel zu spielen ist der freiwillige Versuch, unnötige Hindernisse zu überwindenden.« Wir lieben es also, uns Herausforderungen zu stellen, wenn sie bewältigbar erscheinen, wenn dies freiwillig geschieht und wenn sie ein Erfolgserlebnis versprechen. Holzkamp betont aber auch die Notwendigkeit, sich Übersicht und Distanz zu verschaffen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können, weshalb jeder Lernprozess auch eine solche »Lernschleife« beinhalten sollte. Dabei sind es vor allem künstlerische oder körperbasierte, kontextualisierte Methoden, die nicht nur den nötigen Perspektivenwechsel fördern, sondern besonders viel Freude bereiten.

Was heißt das nun für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen?

»Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit«, davon war Ernst Christian Trapp, der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, bereits 1780 überzeugt. Und wir können uns heute fragen, inwieweit unsere Bildungsinstitutionen dazu einen Beitrag leisten, zumindest aber Räume für Lernfreude schaffen. Hilfreich ist es dabei, auf folgende zehn didaktische Prinzipien in der Lernprozessgestaltung zu achten (s. Kasten auf S. 23):

- Lernsetting einladend gestalten
- Erlebnisräume mit Resonanz Erfahrung initiieren
- Rituale für das Gemeinschaftserleben kultivieren
- Neugier weckende Themenzugänge schaffen
- Freudvolle und handlungsorientierte Methoden auswählen
- Reflexionsschleifen iterativ einplanen
- Experten-Netzwerke knüpfen
- Unterforderung und Überforderung vermeiden
- Didaktik prozessorientiert gestalten
- Ergebnissicherung nachhaltig gestalten.

Wenn wir uns als Lehrende auf unsere Vermittlungsaufgabe besinnen, dann sollte sich diese nicht nur auf das Thema fokussieren, sondern im Auge behalten, dass wir stets vermitteln zwischen der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zu etwas und zu anderen in einem bestimmten Kontext. Und je ausgewogener wir diesen Prozess gestalten, umso größer ist die Chance auf Freudeerleben und Zufriedenheit beim Lernen. Auch wenn es z. T. stark reglementierte Lernsettings gibt, so ist es wichtig, immer wieder die pädagogischen Gestaltungsoptionen auszuloten, um der Potenzialentfaltung und Lebensfreude im Lernen mehr Raum zu geben. Dann entstehen meist die Momente, in denen man selbst auch die größte Lehrfreude erlebt.



10 didaktische Prinzipien zur Förderung von Lernfreude

- L** Lernsetting einladend gestalten: Welches räumliche und didaktische Arrangement schafft eine vertrauensvolle und wertschätzende Lernatmosphäre sowie ein freudiges Gefühl, willkommen zu sein?
- E** Erlebnissräume mit Resonanzerfahrung initiieren: Welche sinnlich-ästhetischen Erlebnissräume sind möglich, in denen die Lernenden vielfältige Resonanzerfahrungen machen können? Wie werden Kommunikation mit und Rückmeldung zu den Lernenden und auch zwischen den Lernenden konstruktiv gestaltet?
- R** Rituale für das Gemeinschaftserleben kultivieren: Wie gestalte ich das Gemeinschaftserleben in der Lerngruppe und welche hilfreichen Rituale (bei Begrüßung, Pausengestaltung, Verabschiedung etc.) wähle ich, um das Wir-Gefühl zu stärken?
- N** Neugier weckende Themenzugänge schaffen: Was begeistert mich selbst am Thema und wie kann ich die Neugier und Begeisterungsfähigkeit der Lernenden anregen? Wie orientiere ich mich an deren Lerninteressen?
- F** Freudvolle und handlungsorientierte Methoden auswählen: Welche Methoden setze ich ein, die für die Lernenden ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben sowie vielfältige (Selbst-) Erfahrungszusammenhänge und freudvolle Eigenkreation eröffnen?
- R** Reflexionsschleifen iterativ einplanen: Wie knüpfe ich an bisherige Lernerfahrungen sowie Gelerntes an? Wie ermögliche ich durch Reflexionsphasen und Metakommunikation, dass sich die Teilnehmenden ihrer Lernressourcen und ihrer bisherigen (fördernden oder behindernden) Lernerfahrungen sukzessive bewusst werden?
- E** Experten-Netzwerke knüpfen: Wie öffne ich den Lernprozess im Hinblick auf neue Lernorte, auf Vernetzung mit anderen (Fach-) Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten und schaffe dadurch auch erweiternde Lernzusammenhänge und eine Community of Practice?
- U** Unterforderung und Überforderung vermeiden: Wie können Leistungs- und Lernanforderungen sowie Kompetenzerwerb in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden, so dass das zu Lernende sinnhaft, verstehbar und bewältigbar erscheint?
- D** Didaktik prozessorientiert gestalten: Wie gelingt es, individuelle Interessen, Gruppenprozesse und externe Vorgaben in Balance zu halten und dabei die didaktische Planung für Überraschungen und Unvorhergesehenes offen zu halten?
- E** Ergebnissicherung nachhaltig gestalten: Welche Form der Ergebnissicherung wähle ich, die nicht nur das Gelernte dokumentiert, sondern auch Momente des individuellen und gemeinsamen Erfolgs, des gemeinsamen Wachstums in der Gruppe feiert und festhält?

Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238. www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf

Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Bielefeld: wbv Media.

Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie*. Wiesbaden: v s Verlag.

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kast, V. (1991). *Freude. Inspiration. Hoffnung*. Otten/ Freiburg: Walter.

Langmaack, B. (2017). *Einführung in die Themenorientierte Interaktion (TZI): Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt* (6. neu gest. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meier Magistretti, C. (Hrsg.) (2019). *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert und Stand der Forschung*. Göttingen: Hogrefe.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Schüssler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *bildungsforschung*, 5 (2), 1–21.



DR. INGEBORG SCHÜSSLER

ist Professorin für Erwachsenenbildung
an der PH Ludwigsburg.

schuessler@ph-ludwigsburg.de

Freude als »wider benefit« der lebensweltorientierten Grundbildung

»Das tut gut und lernen auch.«

MARTINA ENGELS

Bereitet die Teilnahme an Veranstaltungen der Alphabetisierung und Grundbildung Freude? Die Autorin präsentiert Ergebnisse aus leitfadengestützten Interviews, die auf unterschiedliche Dimensionen von Freude als »wider benefit« der Grundbildung hinweisen.

Es herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Bildung positive Auswirkungen auf das persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wohlbefinden hat (Thöne-Geyer, 2013; Manninen, 2013). Allerdings beziehen sich die wenigen empirischen Daten meistens auf den Nutzen in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Die Wirkung von nicht-berufsspezifischer Bildung auf das persönliche und gesellschaftliche Leben ist empirisch kaum erfasst (Thöne-Geyer, 2013, S. 20). Indes zeigen die wenigen Hinweise aus der Forschung, dass auch allgemeine und freie Weiterbildung eine bedeutende Rolle bei der Ausbildung der Kompetenzen spielen, die für ein aktives individuelles und gesellschaftliches Leben entscheidend sind (Manninen, 2013, S. 26; Mania, 2018).

Dieser Beitrag präsentiert Erkenntnisse zu den Fragen, ob Freude als »wider benefit« von Alphabetisierung und Grundbildung gesehen werden kann und wie sich diese Freude darstellt. Der »wider benefits«-Ansatz beschreibt den Einfluss des Lernens auf Individuen, Organisationen und die Gesellschaft mit dem Fokus auf nicht-ökonomische Auswirkungen. Betrachtet wird der Einfluss des Lernens auf die persönlichen und sozialen Entwicklungen der Lernenden (Schuller et al., 2012, S. 7; Kil et al., 2012, S. 166f). In der bisherigen Forschung wird der Einfluss des lebenslangen Lernens beispielsweise auf die Entwicklung der eigenen Identität, auf das Selbstbewusstsein, die Motivation und Resilienz in den Blick genommen (Akerman et al., 2011a, S. 8). Dabei werden Zusammenhänge zwischen Lernen und Identität, Gesundheit, Zufriedenheit und Glück, Gesellschaft sowie Wechselwirkungen und Transfer dargelegt (vgl. Akerman et al., 2011a; Schuller et al., 2004).

Datenerhebung

Zu »wider benefits« in der Alphabetisierung und Grundbildung existierten bisher keine empirischen Daten. Dass sich hier jedoch ebenfalls »wider benefits« identifizieren lassen, zeigen die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »Aktive Teilhabe in vernetzten Strukturen (aktiv-S)«. aktiv-S ist ein im Rahmen der Alpha-Dekade vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt der Lernenden Region – Netzwerk Köln, das Erwachsene mit Grundbildungsbedarf erreichen und ihnen einen sozialraumorientierten, niedrighschwelligen Zugang zu Bildung ermöglichen möchte. Das Projekt leistet einen Beitrag dazu, dass Erwachsene ihre Kompetenzen in diversen lebensweltorientierten Wissensfeldern erhöhen und somit ihre soziale Teilhabe verstärken.

Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet, und die »wider benefits« in der lebensweltorientierten Grundbildung wurden untersucht. Zur Erfassung dieser »wider benefits« wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden der Kurse aus dem Projekt »aktiv-S« geführt. Die Interviews wurden anhand einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Dabei konnten fünf verschiedene Kategorien von »wider benefits« identifiziert werden: »Identität«, »Gesundheit«, »Zufriedenheit und Glück«, »Gesellschaft« und »Multiplikator und Transfer«. Unter der »wider benefit«-Kategorie »Identität« wird der Einfluss des Lernens auf die eigene Identität, das Selbstbewusstsein, die Lernmotivation und die Resilienz zusammengefasst. In der Kategorie

›Gesundheit‹ wird der Effekt des Lernens auf die physische und mentale Gesundheit erfasst; darunter fallen Punkte wie Mobilität, Drogenkonsum und Ernährung ebenso wie Gewichtsreduktion und Steigerung der Beweglichkeit. Unter der Kategorie ›Zufriedenheit und Glück‹ werden Aussagen zusammengefasst, die die aus der Kursteilnahme resultierende Freude beschreiben. Darunter werden eine Steigerung der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und der Stolz auf die eigene Leistung verstanden. Aussagen zur Kategorie ›Gesellschaft‹ beschreiben die Steigerung des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Teilhabe ebenso wie eine Vermehrung der sozialen Kontakte und Interaktionen. In der letzten Kategorie ›Multiplikator und Transfer‹ wird erfasst, wie das Erlernte an andere Personen weitergegeben bzw. geteilt wird und ob die Teilnehmenden weitere Personen zum Lernen motivieren.

Dem Thema des Artikels entsprechend werden im Folgenden Ergebnisse der Kategorien vorgestellt, die Freude als »wider benefit« beschreiben.

Freude als »wider benefit«

Von den aus den Interviews erhobenen Kategorien beinhalten ›Zufriedenheit und Glück‹ sowie ›Gesellschaft‹ Aussagen zu Freude. Vier von fünf Teilnehmenden berichten beispielsweise von der Freude, an den Kursen teilnehmen zu können. In den folgenden Zitaten, die aus den Interviews stammen, wird deutlich, wie wichtig die Kurse den Teilnehmenden sind und wie glücklich sie die Teilnahme macht:

»Das macht mich froh nach dem Sport habe ich einen schönen Tag und das finde ich gut« (A. Z. 36–37).

Neben der Freude ist der Stolz auf die eigene Leistung und auf die erreichten Lernziele ein wichtiger Hinweis, der aus den hier untersuchten Kursen gezogen werden kann. Die positiven Reaktionen, die die Teilnehmenden aufgrund ihrer Leistungen erhalten, schlagen sich in Freude nieder und verstärken somit auch die Freude an der Kursteilnahme.

»Ich habe, ich war sehr stolz, dass ich das von einmal B1 auf B2 gekommen bin« (D. Z. 230–231).

»Ja, wenn ich etwas nähe, ich freue mich immer. Zu kommen und zu sagen, guck mal, das habe ich selber genäht. z. B. das was ich jetzt an habe. Und alle sagen, wow, hast du das selber genäht, das ist wie gekauft« (J. Z. 49–51).

Im Gegensatz zu anderen Studien, in denen eine Steigerung der Zufriedenheit durch nicht-berufsspezifische Weiterbildung vor allem bei älteren Teilnehmenden (über 50 Jahre) mit einem Universitätsabschluss nachgewiesen werden konnte – und weniger bei Personen ohne Abschluss (Akerman et al., 2011b) –, zeigen die hier vorgestellten Erkenntnisse ein anderes Bild. Die meisten der Befragten sind unter 50 Jahre und haben keinen Universitätsabschluss, trotzdem berichten fast alle

Teilnehmenden von ihrer Freude an der Kursteilnahme bzw. von dem Stolz auf die eigene Leistung.

Bei der Kategorie ›Gesellschaft‹ spielen der soziale Kontakt, das gemeinsame Lernen und die geteilten Erfahrungen eine große Rolle und stellen einen Mehrwert des Lernens dar. Vor allem der Aspekt, sich mit anderen zu treffen, Ideen auszutauschen und gemeinsam zu lachen, ist für die Teilnehmenden wichtig. Dabei geht es nicht allein um die gemeinsam verbrachte Zeit, sondern auch um das gemeinsame Lernen.

»Das gemeinsame Lernen und die geteilten Erfahrungen stellen einen Mehrwert des Lernens dar.«

»Das tut wirklich gut mit vielen Frauen in einem Raum, nähen, ja viele Ideen wechseln, unterhalten ja« (J. Z. 4–5).

»Ja, diese Harmonie, diese Zusammenarbeit und dieses zusammen nähen, zusammen lachen. Das tut gut und lernen auch« (J. Z. 124–125).

»Ja, anderen zu sehen, meine alte Freundinnen. Das wir früher zusammen Kurs gemacht haben, und ich komme extra hierhin, um Sport zu treiben und auch die Freunde ganz kurz zu sehen« (D. Z. 124–125).

Der Besuch der Kurse ist also eine bedeutsame Möglichkeit, sich mit anderen Menschen auszutauschen, gemeinsame Erfahrungen zu teilen und Kontakte außerhalb der Familie aufzubauen. Ferner gibt es Hinweise, dass der soziale Kontakt ein wichtiger Anreiz ist, die Bildungsangebote zu besuchen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass eine gute Atmosphäre in den Kursen auch einen positiven Einfluss auf die beschriebene hohe Lernmotivation hat.

Was folgt daraus für die Praxis?



Freude kann als »wider benefit« in der lebensweltorientierten Grundbildung eindeutig identifiziert werden. Es ist die am häufigsten genannte Kategorie. Aber auch andere Zusammenhänge mit Freude werden deutlich: So verstärkt der eigene Lernerfolg die Freude an der Kursteilnahme. Ebenso fördern die entstandenen sozialen Kontakte und die gemeinsamen Erfahrungen die Motivation, die Kurse zu besuchen: Die Befragten freuen sich darauf, die anderen Kursteilnehmenden wiederzusehen.

Aus den Erkenntnissen der Interviews ergeben sich einige Hinweise für die Praxis. Aus der Untersuchung wurde ersichtlich, dass die Dauer der Bildungsteilnahme einen hohen Einfluss auf die Entwicklung von »wider benefits« hat. Daher ist es von großer Bedeutung, das Voranschreiten der Bildungskette zu gewährleisten und die Teilnahme an einem regelmäßigen Bildungsangebot zu ermöglichen. Zudem ist die gegenseitige Unterstützung während der Kurse ein wichtiger Aspekt, um Selbstbewusstsein aufzubauen. Dieser Umstand sollte bei der didaktischen Planung der Kurse miteinbezogen werden. So sollten Konzepte entwickelt werden, die den Teilnehmenden den Raum geben, Schwierigkeiten gemeinsam zu lösen und sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen. Auch ist es der sozialen Teilhabe sehr förderlich, wenn den Teilnehmenden vor und nach den Kursen die Möglichkeit geboten wird, sich weiter auszutauschen. Hiermit können Einrichtungen dazu beitragen, dass Lehrveranstaltungen auch weiterhin Freude bereiten.

Akerman, R., Vorhaus, J. & Brown, J. (2011a). *The Wider Benefits of Learning. Part 1: Learning and Identity*. Gütersloh: Bertelsmann.

Akerman, R., Vorhaus, J. & Brown, J. (2011b). *The Wider Benefits of Learning. Part 3: Learning, Life Satisfaction and Happiness*. Gütersloh: Bertelsmann.

Kil, M., Motschilnig, R. & Thöne-Geyer, B. (2012). Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven. *Der pädagogische Blick*, 20, 164–175.

Manninen, J. (2013). »Wider Benefits« freier Erwachsenenbildung: Ergebnisse aus Finnland. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (1), 26–29.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C. Brassett-Grundy, A. & Brynner, J. (2004). *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge&Palmer.

Thöne-Geyer, B. (2013). Stichwort. Benefits of Lifelong Learning. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (1), 20–21.



MARTINA ENGELS

ist Projektmanagerin im Bereich Digitalisierung bei der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen e.V. (KEFB).

Engels@lag-kefb-nrw.de

Freude als Zielperspektive konfessioneller Erwachsenenbildung

»... damit eure Freude vollkommen werde.«

JOHANNES SABEL

»Freude« ist einer der zentralen Begriffe für die Nähe der Menschen zu Gott. Wie greift die konfessionelle Erwachsenenbildung Freude auf? Wie integriert sie die emanzipatorische Dimension von Freude, die sich in der biblischen Verwendung des Begriffs offenbart?

»Freude« wird hier als Begriff innerhalb der jüdisch-christlichen Anthropologie der Bibel dargestellt, der dem psychologischen oder pädagogischen Begriff von Freude als Gemütszustand, als emotionale Reaktion auf positive Ereignisse, als lebensbejahende Haltung oder als lernförderliche Emotion eine weitere, emanzipatorische Dimension hinzufügt – und sich mit dem Begriff von Bildung in konfessioneller Perspektive verschränkt.

Freude in biblischer Perspektive

Freude ist biblisch das zentrale Signalwort für Gottesnähe (LThK, 2006, Art. »Freude«). Und sie drückt sich aus im Tun: in Fest, Tanz, Jubel, Musik – Freude gibt es im Alten Testament als realitätsgestaltende Aktivität (und nicht etwa als positiv gestimmte innere Gefühlswelt des Einzelnen). Freude im Alten Testament ist im Kern eine beziehungs-, eine gemeinschaftsstiftende Tätigkeit – aus der konkreten Erfahrung von Gottes gutem Wirken in dieser Welt, mehr noch: Freude ist schon im Alten Testament Kennzeichen von »Inkarnation«, von »Weltwerdung der Gottesverheißung«: In ihr wird Gott in seiner Heilzusage an die Welt erfahrbar. Freude steht biblisch immer für das Ganze der Gottesbotschaft, und hier erhält sie ihre zentrale Bedeutung und Funktion. Sie steht für innere und äußere Freiheit, die Abwesenheit von Unterdrückung,

die (Wieder-)Herstellung von (auch sozial-ökonomischer) Gerechtigkeit für alle, Rettung der Vergessenen und Ausgegrenzten, Ausbleiben von Leid und Tod u. v. m. Mit diesem Ganzen der Verheißung, die mit der biblischen Freude gemeint ist, erhält sie eine doppelte Verortung: Die konkret erlebte und ausgeübte Freude bleibt zugleich bruchstückhaft, erst in der messianischen Zeit wird es die Freude einer Welt geben, in der die gesamte Gottesverheißung Wirklichkeit geworden ist. So formuliert der Prophet Jesaja mit Blick auf die zukünftige Welt: »Ihr sollt euch ohne Ende freuen und jubeln über das, was ich erschaffe. Und ich mache aus Jerusalem Jubel und aus den Einwohnern Freude. [...] Nie mehr hört man ein lautes Weinen oder lautes Klagen. Dort gibt es keinen Säugling mehr, der nur wenige Tage lebt, und keinen Greis, der nicht das volle Alter erreicht. [...] Sie bauen nicht, damit ein anderer in ihrem Haus wohnt, und sie pflanzen nicht, damit ein anderer die Früchte genießt« (Jes 65,17–25, Zitate nach der Einheitsübersetzung von 2016)

Im Neuen Testament wird diese alttestamentliche Kontur von Freude übernommen – und mit Jesus Christus in Beziehung gesetzt. Er ist für die Juden, die ihm folgten, der Grund der Freude schlechthin – und ganz in alttestamentlicher Tradition ist diese Freude der Nähe Gottes in Jesus Christus kein innerliches Empfinden, sondern Bewegung, äußere Aktivität, die andere teilhaben lässt: Dies wird ganz zu Beginn, noch vor Jesu Geburt und fast lautlos deutlich in der Begegnung von

Elisabeth, die mit Johannes dem Täufer schwanger ist, und Maria, die Jesus erwartet: »Und es geschah, als Elisabet den Gruß Marias hörte, hüpfte das Kind in ihrem Leib« (Lk 1,41). Jesus Christus ist die »große Freude«, die in die Welt kommt. Wie im Alten Testament ist die Gottesnähe – und hier in der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus – zutiefst mit Freude verschlungen. Und auch hier behält sie ihren gegenwärtig-eschatologischen Doppelcharakter, sie ist erfahrbar, in Jesus Christus gegenwärtig, und zugleich bleibt sie als vollkommene ausstehend. So knüpft das letzte Buch des Neuen Testaments, die Offenbarung, dann auch an die oben erwähnte Verheißung des Propheten Jesaja an: »Dann sah ich einen neuen Himmel und eine neue Erde. [vgl. Jes 65,17] Er wird alle Tränen von ihren Augen abwischen. Der Tod wird nicht mehr sein, keine Trauer, keine Klage, keine Mühsal« (Offb 21,1–4).

Das heißt: Biblisch ist Freude ein zutiefst aktiver und gestaltender Akt, kein Gemütszustand. Inhaltlich ist sie auf ihrer »Vorderseite« Teilhabe und -gabe umfassender Erfüllung für alle. Auf ihrer »Rückseite« ist sie kritisch wirkende Kraft uneingelöster Verheißung in die Gegenwart hinein.

Lernen und Freude

Vor dem Hintergrund dieser emanzipatorisch-kritischen Freude im Vorgriff auf eine erlöste Welt stellt sich die Frage: Was hat das mit Lernen zu tun, mit Erwachsenenbildung? Bezugs- und Quellpunkt ist auch hier die Religion des Studiums, das Judentum: Bis heute wird das Fest der »Freude der Tora« gefeiert, »Simchat Tora«: ein Fest, das den jährlichen Zyklus der 54 Toralesungen im Herbst abschließt. Das Fest, an dem die Freude über die Tora, die Lehre Gottes, gefeiert wird – rauschhaft, tanzend, die Torarollen um den Ort des Lesens, das Rednerpult, tragend, bedeutet: Das Lesen und Lernen der Offenbarung Gottes wird gefeiert, das Lernen der Schrift als die Form, sich Gott zu nähern, wird begangen. Neben Simchat Tora gibt es ein weiteres Fest, das das Studium der Tora begeht, Shavuot. Zu den Riten dieses Festes gehört es, eine Nacht in der Synagoge die Tora zu lesen und zu lernen. Das Studium der Tora allein kann zur echten Freude, nämlich der Freude der Gottesnähe, führen. Wenn das Christentum im Kern eine Inkarnationsreligion ist, in der Gott Mensch wird, so ist das Judentum eine »Inliterationsreligion«: Hier offenbart sich Gott in der Schrift, die es zu lesen, zu lernen, zu interpretieren, zu kommentieren gilt. Schriftbezug für die »Freude der Tora« ist u. a. das Buch Jeremia, in dem der Prophet formuliert: »Fanden sich Worte von dir, so verschlang ich sie; dein Wort wurde mir zum Glück und zur Freude meines Herzens« (Jer 15,16). Das Lernen der Tora ist im Judentum kaum zu überschätzen als Form des »Gottesdienstes«; gleichwohl mit einem Schuss Humor geht eine jiddische Überlieferung noch einen Schritt weiter in der

Bewertung des Torastudiums – bis zur Umkehrung von »Weg« und »Ziel«: »Ojlem habe is a gite Sach, Tojre lernen is a bessre Sach« – »Die zukünftige (messianische) Welt zu haben ist eine gute Sache, das Torastudium ist eine bessere Sache«.

Und in der konfessionellen Erwachsenenbildung?

Im Christentum bleibt das Lesen und Lernen der Schrift in Fortsetzung seiner jüdischen Tradition erhalten – aber das »Studium« wird zu einem Aspekt innerhalb des überwölbenden Bildungsideals der »imitatio Christi«, die bei Paulus ihren Anfang nimmt. Der »Lehrer« Jesus ist nicht mehr der gut ausgebildete Rabbiner, der versiert die Schrift vermittelt, sondern er lehrt durch sich selbst, durch seine Lebensführung, seine Lebenseinstellung, seinen Lebenssinn, konkret: durch seine Demut, seine Hingabe, sein Feindesliebe u. v. m. (Söding, 2016, S. 61).

Die konfessionelle Erwachsenenbildung kann höchstens punktuell das große Bildungsideal, die Nachahmung Christi, anstreben. Aber: Sie kann es »im Kleinen« tun, denn sie weiß, dass es in ihrem Bildungsauftrag um die Ermöglichung einer Erfahrung voller Teilhabe geht – Freude also im biblischen Sinne. Die uns biblisch und aus der jüdisch-christlichen Überlieferung aufgegebenen Freude als Vorgriff universalen Teilhabe muss sich nicht als »Freudigkeit«, »Frohsinn« oder positive Stimmung in Veranstaltungen oder programmatischen Texten äußern. Wichtiger ist im konfessionellen Verständnis von Freude vielmehr, dass sie nicht die Rolle einer, sondern der Zielperspektive konfessioneller Erwachsenenbildung einnimmt. Dies lässt sich vor dem bisher Beschriebenen auf der Basis von Leitbildern katholischer Erwachsenenbildung zeigen; beispielhaft wird hier das der katholischen Erwachsenenbildung im Erzbistum Köln (2018) herangezogen.

Das Leitbild, das in einem mehrjährigen Erarbeitungs- und Verständigungsprozess im Bildungswerk der Erzdiözese Köln e. V. entstanden ist, ist geprägt von den emanzipatorischen Semantiken und Ansprüchen, die sich in dem Feld des Doppelcharakters der Freude bewegen, wie es oben dargestellt wurde:

Subjekthaftigkeit und Freiheit aller Beteiligten: »Wir wollen allen Menschen mit gleichem Respekt begegnen. Als aktive und mündige Personen sind sie bei der Bildungsplanung auf unterschiedliche Weise beteiligt. Ihre je eigenen Erfahrungen, Gaben, Fähigkeiten und Potenziale versuchen wir in Bildungsprozessen wertzuschätzen und zu fördern.«

»Unsere Bildungsarbeit leisten wir unter Achtung der Freiheit eines jeden Menschen, die in der Liebe Gottes gründet. Wir nehmen die Freiheit des Menschen ernst. Sie befähigt Menschen zu kritischer Reflexion und freiem und eigenverantwortlichem Entscheiden und Handeln. Unser Bildungshandeln will sie dabei unterstützen und trägt so zu Selbstbestimmung und Selbstständigkeit bei.«



Inklusivität und Teilhabemöglichkeiten aller, insbesondere für schwächere Akteure: »Unsere Bildungsangebote sind deshalb für alle Menschen offen. [...] Wir wollen Bildungsgerechtigkeit. Daher richten wir unsere Bildungsarbeit insbesondere an jene Menschen, deren Zugang zu Bildung und damit auch deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt sind.«

Gemeinschaftsbildende, beziehungsstiftende Aktivität: »Wir gestalten Bildungsprozesse kooperativ in Gemeinschaft mit Gemeinden und Seelsorgebereichen sowie kirchlichen und gesellschaftlichen Multiplikatoren/-innen, Akteuren/-innen und Teilnehmenden. Ebenso halten wir Bildungsstätten vor, die Menschen aus Kirche und Gesellschaft offenstehen. [...] Mit allen, die unser Bildungsanliegen teilen und mittragen, sind wir bereit, uns zu vernetzen und zusammenzuarbeiten. Wir beschreiten gemeinsam Lernwege, lernen von- und miteinander, bauen Brücken zwischen unterschiedlichen Menschen und Gruppen und arbeiten partnerschaftlich zusammen.«

Freude also gleich (konfessionelle) Bildung?

Die hier formulierten Ansprüche des Leitbildes von konfessioneller Erwachsenenbildung überschneiden sich mit den beschriebenen biblischen Semantiken von »Freude«. Bildung also gleich Freude und umgekehrt? Im Sinne eines Lernweges, auf den auch die biblischen Texte aufmerksam machen, sicher nicht: Sowohl die jüdische als auch die frühe christliche Überlieferung, insbesondere Paulus in seinen Briefen, wissen von der Mühsal, ja dem Kampf und der Härte des Lernens (etwa im Hebräerbrief 12,4–15). Und zugleich ist es eine nicht nur »philologische« Frage nach dem Wesen von (Erwachsenen-)Bildung, wenn eine heutige Beschreibung dessen, was konfessionelle Erwachsenenbildung kennzeichnet, mit dem, was die Bibel unter Freude versteht, deutlich kongruiert. Dies hat zu tun mit dem »futurischen« Charakter beider Begriffe, die einerseits einen Vorgriff auf Vollendung und zugleich die Erfahrung einer »innerweltlichen« Unabschließbarkeit bzw. Unvollkommenheit beinhalten. So ist es nicht überraschend, dass auch das »Selbstverständnis der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln« mit der »Gottesebenbildlichkeit des Menschen« als kulturgeschichtlichem und konfessionellem »Ur«-Grund eines Rechtes auf, ja einer Pflicht zur Bildung in Freiheit und Gemeinschaft anhebt und dass genau diese Gottesebenbildlichkeit – als höchste Form des Gottesnähe selbst »Freude in Fülle« (Joh 15,11) – erst der Abschluss (und nicht der Ursprung) eines Weges sein wird: »Geliebte, jetzt sind wir Kinder Gottes. Doch ist noch nicht offenbar geworden, was wir sein werden. Wir wissen, dass wir ihm ähnlich sein werden, wenn er offenbar wird« (1 Joh, 3,2).

Söding, T. (2016). *Das Christentum als Bildungsreligion. Impulse aus dem Neuen Testament*. Freiburg i. Br.: Herder.

Die Bibel (2017), Einheitsübersetzung der heiligen Schrift. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.

LThK – *Lexikon für Theologie und Kirche* (2006), hg. von Walter Kasper, Bd. 4, Freiburg/Br.: Herder.

Selbstverständnis Bildungswerk der Erzdiozese Köln (2018), <https://bildung.erzbistum-koeln.de/bw-erzdiozese-koeln-ev/ueber-uns/programmbereiche/grundlagen/>



DR. JOHANNES SABEL

ist Leiter des Katholischen Bildungswerks Bonn.

sabel@bildungswerk-bonn.de

Emotionen, Lernen und der »Flow«

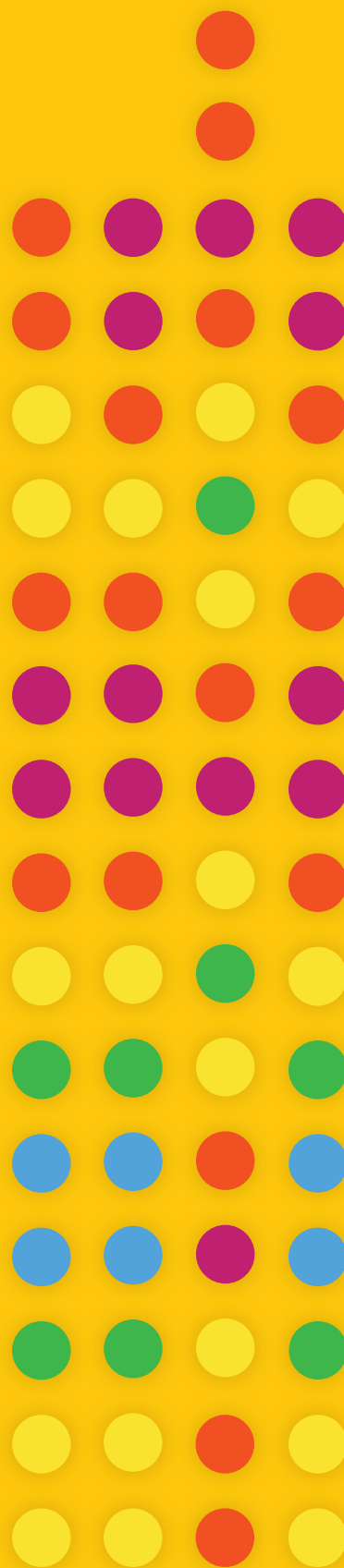
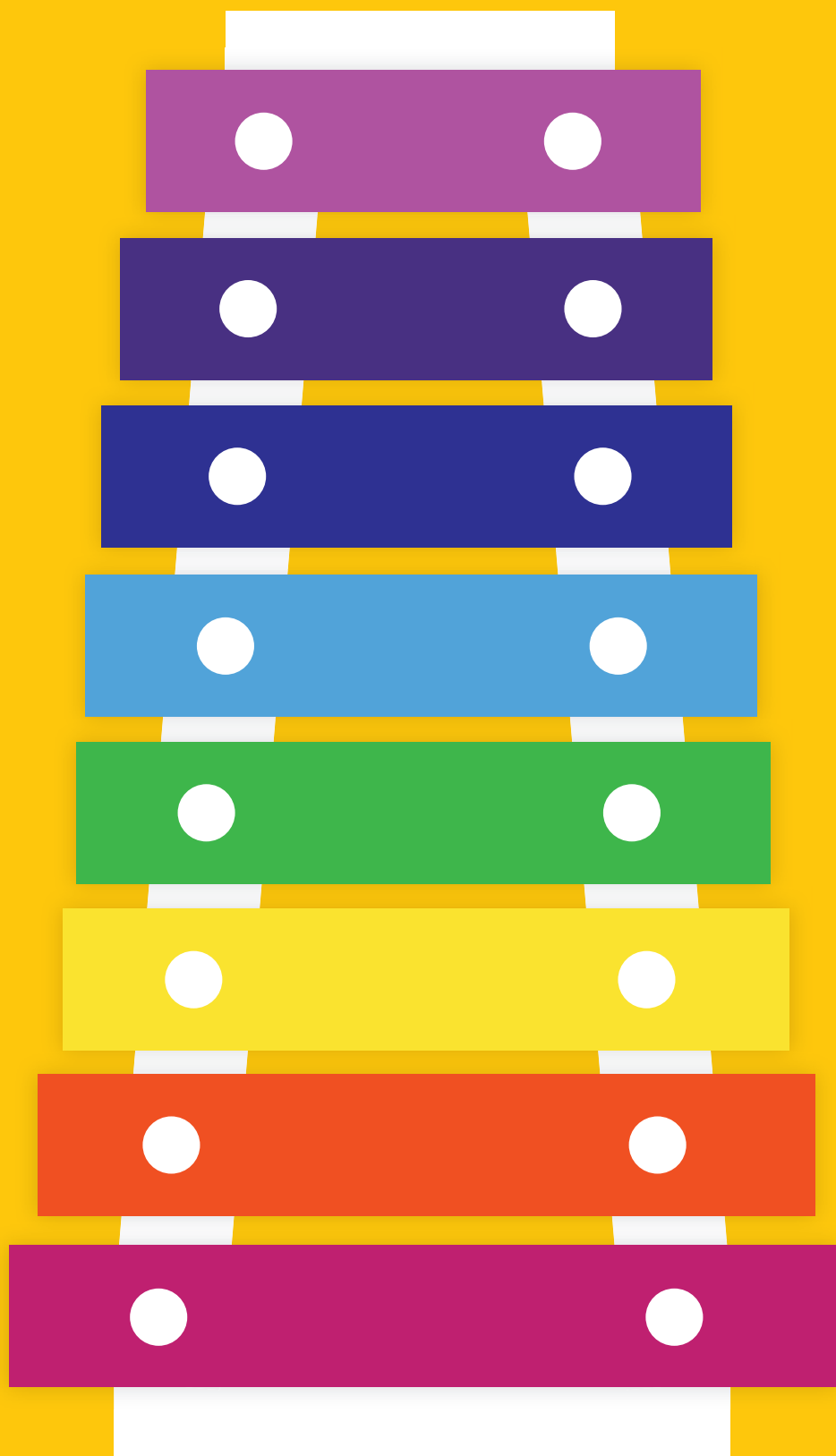
Emotionen haben großen Einfluss auf Lernprozesse. Emotionen können das Lernen behindern, wenn sich bspw. Ängste oder übermäßiger Stress zu Lernwiderständen aufbauen. Im Gegenzug fällt das Lernen leichter, wenn man Interesse am Thema entwickelt, wenn man es schafft, positive Emotionen mit dem Lernen zu verbinden, wenn man positiv emotional involviert ist.

Freude ist – im Gegensatz zum kurzfristigen Spaß – eine positive Emotion, die sich beim Lernen entwickeln und das Lernen langfristig unterstützen kann. Sie kann sich äußern z. B. als Freude am Thema, als Freude darüber, etwas durchdrungen, geschafft zu haben. Dabei kann Freude auch helfen, Widerstände zu überwinden.

Wenn man emotional vollständig in den Lernprozess involviert ist (s. Stichwort), kann es zum so genannten »Flow« kommen,

einem Zustand, in dem die Anforderungen der Aufgabe und das eigene Können im Einklang sind. Man kann höchste Leistung erbringen, ohne dass es als Anstrengung verstanden wird: »Handeln im Flow bedeutet, eins zu werden mit dem, was man tut. Aktivität und Bewusstsein verschmelzen, man vergisst die Zeit, taucht ein in einen kontinuierlichen Handlungsstrom.«

Der Flow ist ein Zustand, der mit einem »Gefühl der Leichtigkeit und Freude« einhergeht. Es ist eine Erfahrung, von der beispielsweise Musikerinnen und Musiker berichten, wenn sie vollständig in der Musik aufgehen. Ob Beethoven im Flow war, als er die »Ode an die Freude« komponiert hat, können wir nicht wissen; vielleicht aber sorgt das Üben am Glockenspiel bei dem einen oder der anderen für ein wenig Freude.



Warum Freude am Lernen mehr ist als Lust und Spaß

Lust, Spaß oder Freude?

JÖRG ZIRFAS

Ein Blick auf die Begriffsgeschichte von Lust, Spaß und Freude offenbart Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bedeutungen. Der Autor verdeutlicht, dass die Lust und der Spaß am Lernen sinnvoll sein können, Freude aber wichtiger für pädagogische Überlegungen ist, weil sie nicht kurzlebig ist, sondern existenziellen Charakter hat – und auch Krisen- und Leiderfahrungen integrieren kann.

Die Begriffe Spaß, Freude und Lust werden allgemein mit positiven Gefühlen verbunden. Das gilt auch im Zusammenhang mit Lehren und Lernen: So werden der Spaß oder die Freude am Lernen, z. T. gar die Lust an der Bildung nicht selten verwendet, um Bildungsangebote anzupreisen. Und auch in pädagogischen Debatten sind Verbindungen v. a. von Spaß und Freude zum Lernen geläufig. Doch die häufig unspezifische Verwendung dieser drei Begriffe verwässert die inhärenten Unterschiede, die in Bezug auf pädagogische Fragestellungen relevant werden – und der Freude eine besondere Bedeutung zukommen lassen. Hier hilft ein Blick in die abendländische Ideengeschichte von Lust, Spaß und Freude (Liebert et al. 1980): Dabei wird schnell deutlich, dass mit den Begriffen Lust und Spaß häufig eine gewisse Ambivalenz in der Bewertung verbunden wird, während der Begriff Freude in der Regel eine eindeutiger positive Bewertung erfährt.

So finden wir schon in der Antike unter dem Begriff *hedone* (Lust) Debatten über eine maßlose körperliche Lust (vor allem bezogen auf das Essen, Trinken und die Sexualität) und eine maßvolle rationale Lust, die sich im Leben verwirklichen lässt. Im letzteren Sinne kann Hedone nicht nur »Lust« oder »Begierde«, sondern auch Lebensfreude, Wohlbefinden oder Glück bedeuten. Insofern lässt sich die Lust in Bewegung, die kinetische oder dynamische Lust, von der ruhigen oder statischen Lust im Sinne einer Lebenslust unterscheiden. Es ist die Letztere, auf die viele antike Denker zielen. Im Mittelalter wird die Lust im christlichen Kontext mit dem sündigen fleischlichen

Begehren identifiziert oder in Verbindung mit einer verkehrten Liebe zum Irdischen – und von daher mit einer Abkehr von den eigentlichen christlichen Zielen – gebracht. Doch finden wir auch eine Wertschätzung der geistigen Lust, die mit dem jeweilig erstrebten religiösen Gut zusammenhängt. In der Neuzeit bis hin zur Gegenwart wird die Lust häufig in ethischen oder psychologischen Kontexten verhandelt, etwa als emotionaler Effekt eines erfolgreichen Strebens, als affektive Belohnung richtigen Verhaltens oder auch als Motivation des Handelns (Hedonismus).

Kurz, die Ambivalenz der Lust hängt mit der für das Abendland insgesamt charakteristischen Dichotomie von Körper und Geist/Seele zusammen. Die Lust ist schlecht, wenn sie rein körperliche Lust bleibt, als sinnliche Lust sich nicht zügeln lässt und wenn sie problematischen Zielen folgt; sie ist gut, wenn sie maßvoll bleibt, sich für die richtigen Gegenstände einsetzt und sich in der Erreichung sinnvoller Ziele einstellt – wozu auch die Lust am Lernen oder an der Bildung oder die Lust am Leben gehört. Vor allem im letzteren Sinn der Lust als Interesse – und weniger Lust als Erfahrung der Befriedigung – findet sie sich in aktuellen (erziehungswissenschaftlichen) Diskursen.

Die Gefahr des übermäßigen Spaßes

Eng verbunden mit dem Lustgefühl (und nicht mit einer Lustdisposition) ist der Spaß (vom lat. *expandere* = ausbreiten und

ital. *spassarsi* = sich belustigen bzw. *spasso* = Vergnügen oder Kurzweil). Der Spaß ist sozusagen die moderne Lust. Spaß zu haben ist Ausdruck gelungener Selbstbestimmung und Selbstübereinstimmung und damit Indiz eines gelungenen Lebens und insofern das moderne Programm einer Spaßgesellschaft (Caysa, 2002). Der Spaß lässt sich als eine Art sensitiver Existenzverstärker verstehen, der das »Eigentliche« des Lebens in intensiver, transparenter und unmittelbarer Form präsentiert. Wer Spaß am Lernen oder an den Lerngegenständen hat, erscheint daher im resonanten Einklang des Bildungsgeschehen, er geht sozusagen im Lernen und in der Bildung auf. Spaß ist extrem präsensbezogen, es stellt sich als Gefühl im Augenblick ein. Spaß kann gesteigert werden – etwas macht mehr oder weniger Spaß – und unterliegt insofern einer modernen Steigerungs- und Überbietungslogik.

Der Spaß als »Siegel der individuellen Selbstübereinstimmung« (Rittner, 1991, S. 520) gewinnt in der Moderne in pädagogischen Dimensionen auch Legitimations- und Argumentationskraft für wissenschaftliche Lerndebatten. Denn mit dem Spaß gehen Merkmale wie Modernität, Potenz, Gesundheit, Beweglichkeit oder pädagogischer: Kompatibilität, Selbstmotivation und -regulation, Leistungssteigerung und Lernen des Lernens einher. Da Spaß ein so wertvolles pädagogisch-knappes Gut darstellt, soll er gerade in der Pädagogik nicht vergeudet werden. Denn letztlich ist es der (nicht) motivierte Einzelne, der immer wieder neu, und durchaus stimmungsbezogen, darüber entscheidet, welche Bildungsinhalte er aufgreifen, behalten und erinnern will. Der Spaß nimmt sich damit das Recht, gegenüber den Ansprüchen der Pädagogik zu intervenieren; und gelegentlich verkommt die Pädagogik zu einer intendierten Spaßveranstaltung, die Spaß mit Lernen identifiziert und dabei dessen negative Aspekte unterschlägt (vgl. Wunsch 2003). Spaß, das weiß man aber spätestens seit Adornos kritischen Bemerkungen zur Kulturindustrie, ist ein »Stahlbad«, das Menschen gegen die eigenen Gefühle abhärtet und sich einer Bespaßungsindustrie ausliefert.

Kurz, wer versucht, stetig ein Leben als Spaß zu inszenieren oder sich ein solches inszenieren zu lassen, riskiert den Selbstverlust. Weil es immer darum geht, möglichst viel Spaß an mög-

lichst vielen Dingen zu haben und die Sucht nach diesem Spaß die Menschen unter Entzugszwänge bringt, werden die Dinge eben auch schneller langweilig. Im positiven Falle aber kann ein pädagogisches Arrangement, das darauf abzielt, auch Spaß zu ermöglichen, durchaus zu Lernerfolgen beitragen. Lernen sollte sich allerdings nicht auf Spaßerlebnisse reduzieren.

Die Freude und der Wille zur Bildung

Der Begriff Freude (ebenfalls *hedone*) hat im Grunde eine positive Geschichte – trotz problematischer Komposita wie etwa Kampf-, Schadens-, Schimpf- und Todesfreude. Wir finden etwa bei Aristoteles die Freude des Erkennens als ein den Menschen im besonderen Maße hervorhebendes Gefühl; Seneca gibt den Rat, sich an den richtigen Dingen und an sich selbst zu erfreuen, und Epikur hebt auf die Differenz von natürlichen und eingeübten Freuden ab. Von den humanistischen Überlegungen von Erasmus und den pädagogischen Modellen von Comenius bis hin zu den Motivationstheorien moderner Schul- und Didaktiktheorien spielt die Lernfreude in der Pädagogik eine bedeutsame Rolle.

Bringt man diese in eine etymologische Verbindung mit dem Wort Freude, das auf das mittelhochdeutsche *vröude*, *vreude* bzw. auf das althochdeutsche *frewida* (froh) zurückgeht, so lässt sich auch von der Stimmung der Lernfröhlichkeit sprechen. Mit der Aufklärungspädagogik kommt es zu einer bedeutsamen Verschiebung der Freudethematik: Wurde Freude bis dahin mit einer bestimmten, als ethisch bedeutsam geltenden menschlichen Praxis identifiziert, die daher die Frage nach der richtigen oder rechten Freude aufwarf, wird die Freude in der Aufklärung als authentisch-kindliche Freude am Lernen zu einer der zentralen Voraussetzungen und Ziele moderner Pädagogik.

Die Freude am Lernen, die in vielen Fällen als »Freude an der Leistung« oder als »Vorfreude« in einen instrumentellen Zusammenhang mit Effektivität, Effizienz und Lernleistung gebracht wird, gehört mittlerweile in allen pädagogischen Feldern zum Standardvokabular. Insofern passt sie wie auch der Spaß gut in eine pädagogische Zeit, die lebenslanges Ler-

»freude ist frohsein,
χαρά, gaudium,
mehr als vergnügen,
etwas weniger als lust,
laetitia.«

Brüder Grimm,
Deutsches Wörterbuch

nen, Selbstoptimierung oder die Ökonomisierung des Selbst propagiert. Dabei wird unterschlagen, dass sich die Freude nicht primär am Gewinn oder Erfolg orientiert, sondern einen existentiellen Charakter hat, da sie mit bedeutsamen biographischen Erfahrungen einhergeht: der gelungenen Bewältigung

»Die Freude steht in einer unauflöslichen Verbindung mit der Erkenntnis.«

von Krisensituationen, der Erfahrung einer begrenzten oder kontinuierlichen Entwicklung oder auch dem Erlebnis einer geglückten Selbstbestimmung. Freude geht aber nicht nur mit gelingenden Strukturierungen und Neustrukturierungen, sondern auch mit der bloßen Existenz, der Selbstfreude am eigenen Dasein und mit Aspekten der Selbstfindung, Selbstregulierung und Selbstbestärkung einher (Heisterkamp, 2007, S. 108ff.). »Die primäre Funktion der Freude-Emotion ist zu signalisieren: so war es richtig, nur so weiter, nochmal; deshalb ist sie das ›gute Gefühl‹« (Heller, 1980, S. 193). Und dieses gute Gefühl kann sich auch einstellen, wenn in einem gewissen Umfang der Erfolg ausbleibt und das Lernen keinen Spaß macht.

Kurz, die Freude steht in einer unauflöslichen Verbindung mit der Erkenntnis, dem Lernen, der Entwicklung und Erweiterung der Person; gerade in Verbindung mit dem Interesse und der Liebe ist sie für den Willen zur Bildung unverzichtbar (Lassahn, 1975). Freude ergibt sich wesentlich aus einer Tätigkeit, aus einer intensiven und dauerhaften Beschäftigung mit einer Sache. Als Ausdruck eines aktiven Menschen ist sie der Suche nach Lust, Befriedigung und Triumph durchaus entgegengesetzt (Hüther, 2016, S. 70f.). Sie ist darüber hinaus mit der Charakterbildung als beständiger Stellungnahme zur Welt und zum Leben verbunden. In diesem Sinne lässt sich davon sprechen, dass die Freude im Kontext einer wichtigen Lernerfahrung eine enge Beziehung zur Freude über den Sachverhalt hat, »dass er oder sie lebendig ist« (ebd., S. 69). Was umgekehrt bedeutet, dass der Verlust der Freude am Lernen durchaus mit einem Verlust der Freude am Leben einhergehen kann.

Die Selbstfreude und die Mitfreude

Vergleicht man abschließend die drei Begriffe Lust, Spaß und Freude miteinander, so wird zunächst unter einer *phänomenalen* Hinsicht deutlich, dass sie häufig sehr unspezifisch verwendet werden und einen einheitlichen positiven Gemütszustand anzuzeigen scheinen. Damit werden sie den phänomenalen Unterschieden zwischen etwa einer stillen, tiefen, naiven, unbefangenen, hoffenden oder überquellenden Freude nicht gerecht. Allgemein formuliert gehen in diese positiven Gefühlszustände sinnliche Wahrnehmungen, körperliche Erregungen, emotionale Stimmungen, rationale Erkenntnisse, evaluative Stellungnahmen und sogar ekstatische Erfahrungen ein, die Menschen zu spezifischen Aktivitäten motivieren. Dem Begriff Lust kommt dabei i. d. R. die Doppelbedeutung von Erregungs- und Befriedigungszustand zu, Spaß und Freude erscheinen immer schon am »Ziel«, insofern sie das Erreichen eines positiven Gefühls signalisieren. Im *zeitlichen* Vergleich erscheinen vor allem Spaß und Lust eher punktuell, als Gefühlsdisposition sind Lust und Freude i. d. R. wiederum von längerer oder lebenslanger Dauer (zur kurzfristigen Emotion der Freude: Ben-Ze'ev, 2009, S. 240f.). Vor allem mit der Freude wird ein tieferes und vor allem länger anhaltendes Gefühl beschrieben, das nicht in der kurzfristigen Erfüllung eines Bedürfnisses oder eines Wunsches aufgeht. Unter *Intensitätsgesichtspunkten* gehen die Emotionen Spaß und emotionale Lust über die dispositionale Lust und die Freude hinaus. Und schließlich lässt sich unter dem Blickwinkel eines *nachhaltigen* Lernens eine Reihe konstruieren, die mit der Lust und dem Spaß beginnt und über die Freude bis hin zur Begeisterung verläuft.

Die Rede von der Lust, dem Spaß oder der Freude am Leben signalisiert, dass alle drei Begriffe auch einen Bezug zum *Leben* – im Ganzen oder in bedeutsamen Aspekten – einer Person aufweisen. Lust und Spaß erscheinen einerseits als prekäre positive Gefühle, da sie von Situationen und Gegenständen abhängen, während Freude beständiger erscheint, da sie stärker auf sich selbst und die eigenen Aktivitäten bezogen ist. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, warum die Freude Krisen- und Leiderfahrungen durchaus integrieren kann, während Lust und Spaß Erfahrungen des Scheiterns und des Unglücks ausschließen. Freude (im Sinne von Fröhlichkeit oder Optimismus) lässt sich daher auch als ein Lebensgefühl verstehen, das Unlust kompensieren kann. Zudem lässt sich konstatieren, dass sich Lust und Spaß in gewissem Umfang intentional erzeugen lassen, während die positiven Gefühle der Freude (oder des Glücks) eher als »Widerfahrnisse« zu kennzeichnen sind, die nicht willkürlich produziert werden können (Demmerling & Landweer, 2007, S. 120f.): Sie sorgen mit ihrem Widerfahrnischarakter für eine unmittelbare positive Wertung und Legitimation von Selbst- und Weltbeziehungen.

Kurz und abschließend formuliert: Die Freude bezeichnet – anders als die Lust oder der Spaß – ein umfassenderes, integrierendes persönliches Gefühl. Insofern dient sie dem Menschen als eine »Art Metagefühl, als Kommentar zum Leben« (ebd., S. 121). Dieser Kommentar bezieht sich sowohl auf die Sache als auch auf die Tätigkeit und schließlich auch auf das Selbst, an denen sich die Freude entzünden kann. Freude ist das emotionale Zeichen für ein gutes, gelingendes Leben. Für pädagogische Fragen bedeutet dies, nicht nur Freude am Lernen zu entwickeln, sondern auch das Freuen selbst zu lernen – worauf schon Seneca hingewiesen hat. Und es gilt – gerade für Pädagoginnen und Pädagogen – die Mitfreude an der Freude des Anderen zu lernen, damit sich diese entwickeln kann. Diese Mitfreude lernt man wohl am besten, wenn sie eng mit der Eigenfreude verbunden ist. Insofern ist die Freude sowohl für die Lernenden wie die Lehrenden eine wichtige Dimension pädagogischer Prozesse (Bilstein, 2020).



Ben-Ze'ev, A. (2009). *Die Logik der Gefühle. Kritik der emotionalen Intelligenz*. Berlin: Suhrkamp.

Bilstein, J. (2020). Kulturelle Bildung macht Freude. In: Bilstein, J. & Kneip, W. (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren. III: Kinder.Kunst.Lernen* (S. 62–76). Essen: Athena.

Caysa, V. (2002). Fun – Lust oder Sucht? In: Uhlig, S. & Thiele, M. (Hrsg.), *Rausch – Sucht – Lust. Kulturwissenschaftliche Studien an den Grenzen von Kunst und Wissenschaft* (S. 99–119). Gießen: Psychosozial.

Demmerling, Ch. & Landweer, H. (2007). *Philosophie der Gefühle. Von Achtung und Zorn*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Heisterkamp, G. (2007). Psychoanalyse und Freude. In: *psycho-logik. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur 2: Existenz und Gefühl*. Freiburg/München: Karl Alber, S. 102–119.

Heller, A. (1980). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: v s a.

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen, ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lassahn, R. (1975). Über Freude in der Erziehung. Überlegungen zu einer anthropologischen Analyse der Freude. In: *Pädagogische Rundschau* 29, S. 553–575.

Liebert, G., Hauser, R., Stempel, W. & Schöpf, A. (1980). Lust, Freude. In: Ritter, J. et al. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: WBG, Sp. 552–564.

Rittner, V. (1991). Psychosomatik und Zivilisierung. In G. Jüttemann, M. Sonntag & Ch. Wulf, Ch. (Hrsg.), *Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland* (S. 512–527). Weinheim: Beltz.

Wunsch, A. (2003). *Abschied von der Spaßpädagogik. Für einen Kurswechsel in der Erziehung*. München: Kösel.

»Es gilt – gerade für
Pädagoginnen und Pädagogen – die Mitfreude
an der Freude des Anderen
zu lernen.«



DR. JÖRG ZIRFAS

ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

joerg.zirfas@uni-koeln.de



HBV



Jahresabo

Jederzeit gut informiert

Abonnieren Sie die **Hessischen Blätter für Volksbildung** und verpassen Sie keine Ausgabe mehr!

Die **Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV)** bieten eine Plattform für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Namhafte Vertreterinnen und Vertreter aus dem Berufsfeld Weiterbildung und deren Wissenschaft publizieren in den Hessischen Blättern für Volksbildung. Der Thementeil des Heftes bietet fundierte Beiträge in den beiden Rubriken „Wissenschaft“ und „Praxis“. Abgerundet wird die Ausgabe im Serviceteil mit Nachrichten, Rezensionen, Diskussionsbeiträgen und Projektberichten.

Hessischer
Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

**Hessische Blätter
für Volksbildung
– Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
in Deutschland**

Jahresabonnement,
4 Ausgaben pro Jahr, 49,00 € (D)
zzgl. Versandkosten, ISSN: 0018-103X



Alles zum Abonnement und weitere Informationen
finden Sie auf wbv.de/hbv.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



wbv

Freude und Lernerfolg durch kooperatives Lernen

»Es hat die Freude an der Arbeit erhöht.«

SILKE TRAUB · KLAUS KONRAD

Beim Lernen spielen emotionale Prozesse eine große Rolle. Ergebnisse einer Befragung von erwachsenen Lernenden zeigen, dass gerade kooperative Lernformen positive Emotionen wie Freude hervorrufen und Lernmotivation und Lernerfolg erhöhen, so die Autorin und der Autor.

Kooperative Lernarrangements zeichnen sich durch komplexe Wechselwirkungen aller Beteiligten aus. Kognitive und emotionale Prozesse wie Freude und Motivation sind sowohl tragende Voraussetzungen als auch Konsequenzen dieses Geschehens. Befragungen von Lernenden der PH Karlsruhe, auf die wir im weiteren Verlauf des Beitrags zurückgreifen, untermauern dies – und zeigen darüber hinaus, dass die durch kooperatives Lernen unterstützten positiven Emotionen wie Freude nicht nur die Motivation der Befragten erhöhen, sondern sich auch positiv auf den Lernerfolg auswirken können. Doch was heißt kooperatives Lernen überhaupt?

Kooperatives Lernen ist »eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben« (Konrad & Traub, 2019, S. 5). Lernen wird als soziales Geschehen, als aktiver und kommunikationsbasierter Prozess begriffen (Konrad & Traub, 2019, S. 5f.). Im Rahmen des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL) werden Lernende dabei zu Experten für bestimmte Inhalte gemacht, die sie den anderen Gruppenmitgliedern dann vermitteln.

Zugrunde gelegt ist dabei das Experten-Novizen-Paradigma, welches in drei Lernphasen zum Ausdruck kommt:

1. In einer Aneignungsphase wird das Expertenwissen erworben. Ohne jede Ausnahme eignen sich alle Lernenden einen Teil der Inhalte an.
2. In einer Vermittlungsphase werden die Inhalte gegenseitig erläutert. Dabei werden im Wechsel die jeweils komplementären Rollen von Experte und Novize eingenommen.
3. In einer Verarbeitungsphase wird die subjektive Auseinandersetzung mit den angeeigneten und vermittelten Inhalten noch einmal besonders akzentuiert, um nachhaltige Effekte zu erreichen (Traub, 2016, S. 67 ff.).

Das Lernen durch wechselseitiges Lehren hat positive Auswirkungen auf die Lernmotivation, das Erleben von Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl, die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und auf das soziale Klima.

Lehr-Lern-Konzepte, die sich daran orientieren, scheinen sich sowohl auf den Lernerfolg als auch auf die sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden positiv auszuwirken (Konrad & Traub, 2019).

Zudem aktiviert dieses komplexe Geschehen neben sozial-kognitiven stets auch emotionale Prozesse (Konrad, 2014). Positive Emotionen wie Freude entstehen vor allem dann in Kooperation, wenn sich die Mitglieder einer Gruppe als wertvoll und wichtig erachten und wenn in der Kooperation ein wertschätzendes Lernklima herrscht.

»Lernen wird als soziales Geschehen, als aktiver und kommunikationsbasierter Prozess begriffen.«

Das wechselseitige Lehren und Lernen unterstützt die wechselseitige Anerkennung zwischen den Teilnehmenden, insofern sie in ihrer jeweiligen Rolle als Expertinnen und Experten als wertvoll und wichtig für den Lernprozess angesehen werden; zugleich fördert diese Anerkennung auch die gegenseitige Wertschätzung, die zusätzlich von der Lehrkraft angeregt werden kann (Traub, 2016).

Freude beim kooperativen Lernen – Ergebnisse aus der Erwachsenenbildung

Wissenschaftlich fundiert wird die These von der Aktivierung freudvoller Erfahrungen in der Kooperation beispielsweise von Yin-Hsia Lin (2005), die eine Untersuchung in Schulklassen durchführte. Das für unseren Beitrag entscheidende Erkenntnisinteresse lautete: Haben die Schülerinnen und Schüler mehr Freude beim Gruppenunterricht als sonst? Die Unterrichtsanalyse konnte insgesamt bejaht werden. Die in den Interviews herausgearbeiteten Aspekte wurden von uns aufgegriffen und auf die Erwachsenenbildung übertragen. Die Forschungsfrage heißt entsprechend: Empfinden Erwachsene beim kooperativen Lernen Freude?

Diese Frage möchten wir mit Hilfe zweier Stichproben aus der Erwachsenenbildung beantworten: dem Tutorentraining (Studierende) und dem Kontaktstudium (Teilnehmer in der Fortbildung) der PH Karlsruhe. Beiden Lehr-/Lernsituationen liegt ein Konzept zur Gestaltung effektiver Lernumgebungen in Schule und Erwachsenenbildung zugrunde (Wahl, 2013), das explizit auf die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Handlungskompetenzen auf der Grundlage eines gemäßigt konstruktivistischen Lernbegriffs abzielt. Dabei hat die aktive und eigenverantwortliche Arbeit der Lernenden einen zentralen Stellenwert inne und wird in einem hohen Maße durch die Anwendung und Vertiefung eines breiten Repertoires an Lernstrategien und Methoden der Lernumgebungsgestaltung unterstützt. Die Studierenden werden dabei durch verschiedene flankierende und strukturierende Maßnahmen in ihren Lernprozessen begleitet. Kooperatives Lernen stellt einen zentralen Baustein der Konzepte dar.

Sowohl über Fragebögen als auch über Gruppen- und Feedbackgespräche und durch verschiedene Feedbackmethoden (Stimmungsbarometer und dergleichen mehr) wurden über mehrere Jahre insgesamt ca. 300 Tutorinnen und Tutoren und ca. 100 Teilnehmende des Kontaktstudiums zu verschiedenen Aspekten des Lehrens und Lernens befragt. Unter anderem können aus diesen Ergebnissen auch Schlussfolgerungen für den Zusammenhang des Kooperativen Lernens mit dem Empfinden von Freude gezogen werden (Traub, 2020). Vor allem die vier folgenden Aspekte wurden dabei immer wieder erwähnt. Sie scheinen wichtige Anhaltspunkte zur Erforschung des Zusammenhangs von kooperativem Lernen und dem Empfinden von Freude darzustellen.¹

Kooperatives Lernen als Abwechslung

Die Studierenden beider Angebote (Tutorinnen und Tutoren sowie Teilnehmende des Kontaktstudiums) sahen kooperatives Lernen als eine wichtige Abwechslung an, vor allem aber als eine Möglichkeit, sich aktiv mit einem Lerninhalt auseinanderzusetzen. Sie schätzten das kooperative Lernen vor allem in den Phasen der subjektiven Auseinandersetzung und empfanden die angewandten Methoden als besonders angenehm und hilfreich. Sie machten Lust auf mehr.

»Es ist einfach ein gutes Gefühl, wenn ich weiß, dass ich mich nach einem Input anschließend mit anderen austauschen kann. Ich bin dann viel aufmerksamer und motivierter.«

¹ Die Freude bezeichnet aus unserer Sicht – anders als die Lust oder der Spaß – ein umfassenderes, integrierendes persönliches Gefühl; sie fungiert als eine Art Metagefühl. Freude ist das emotionale Zeichen für ein gutes, gelingendes Leben und impliziert die Mitfreude an der Freude des Anderen, zu lernen (Zirfas, 2021).

Möglichkeit, mit anderen Studierenden gemeinsam zu lernen
Die gemeinsame Arbeit wurde als sehr wirksam erlebt. Die Teilnehmenden waren positiv gestimmt und sehr gewillt, sich mit anderen auf einen Lerninhalt einzulassen. Die Motivation stieg stark an. Die Lernenden freuten sich auf die nächste gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe.

»Die Teilnehmenden merkten an, dass sie aufgrund der kooperativen Lernformen deutlich motivierter waren.«

»Es hat mir so viel Spaß gemacht, mit anderen zusammen zu arbeiten, von anderen zu lernen, aber auch mein Wissen weiterzugeben. Ich habe davon so viel profitiert und es stimmt mich emotional so positiv. Ich möchte dieses gemeinsame Lernen und Arbeiten am eigenen Lernprozess nicht missen. Ohne die Gruppe wäre ich nicht so weit gekommen und es freut mich sehr, dass ich die Gelegenheit hatte, in einem solchen Kurs zu lernen.«

Hilfe und Unterstützung geben und annehmen

Viele Studierende mittlerer und niedriger Leistungsstärke erwähnten als positive Erfahrung in den Gruppen, dass sie Hilfe und Unterstützung von den anderen Studierenden bekamen und somit in ihrem Lernprozess vorankamen. Hier wurden vor allem auch die Tandem- und Kleingruppenarbeiten erwähnt. Leistungsstärkere Teilnehmende sahen es als positive Erfahrung an, den Mitstudierenden zu helfen. Sie empfanden dabei Freude und gewannen Sicherheit für das eigene Tun.

»Ich konnte immer fragen, wenn ich nicht weiterwusste. Ich stehe erst am Anfang und die Experten haben mir geholfen, das war ein richtig gutes Gefühl und hat die Freude an der Arbeit erhöht.«

»Ich habe mich sehr darüber gefreut, dass ich anderen bei ihrem Lernprozess weiterhelfen konnte, da ich selbst schon viel Erfahrung in der Erwachsenenbildung habe. Das hat mich auch selbst weitergebracht.«

Anerkennung, Wertschätzung und Ermutigung

Alle Studierenden fühlten sich äußerst wertgeschätzt. Alle nahmen gerne und mit großem Engagement an den Kursen teil. Sie fühlten sich ermutigt, am eigenen Lernprozess zu arbeiten, und haben sich sehr gerne und intensiv mit anderen Lernenden ausgetauscht.

»Ich fand gut, dass man diese Tandems und KOPING-Gruppen² hatte, dass man sich sozusagen gegenseitig unterstützt hat. Keiner ist perfekt und weiß es perfekt, deshalb hat man dadurch nochmal einen anderen Blickwinkel auf sein Wissen, sein Handeln und das wurde durch eine nette Atmosphäre erreicht – wo dann natürlich die Beziehung eine Rolle spielt. Das hat mir viel Freude gemacht.«

»Was für mich toll war, war dieses Gegenseitig-Rückmeldung-Geben und das gemeinsame Lernen. Weil diese Rückmeldung in der ganzen Gruppe hat mich wirklich beeindruckt und weitergebracht und zufrieden gestellt.«

Fazit

Insgesamt wurde sowohl das Tutorentraining als auch das Kontaktstudium Erwachsenenbildung von den Teilnehmenden als erfolgreich und sinnstiftend bewertet. Vor allem die kooperativen Methoden, die Interaktion in Gruppen und die intensive Zusammenarbeit mit anderen wurden herausgestellt. Immer wieder merkten die Teilnehmenden an, dass es Freude macht, in der Kooperation mit anderen zu lernen, dass sie Spaß beim Lernen hatten und aufgrund der kooperativen Lernformen deutlich motivierter waren.

Es zeigt sich also, dass die gegenseitige Unterstützung des Lernprozesses ein hohes Potenzial birgt. Sozialpsychologisch betrachtet, stärkt das Zusammenarbeiten das »Wir-Gefühl« im Team. Die Unterstützung fördert eine möglichst hohe Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe. Schließlich kann die »Motivationsstruktur der sozialen Kohäsion« (Renkl, 1997) bewirken, dass der Einzelne von sich aus – gleichsam aus einer affektiven Solidarität mit der Gruppe heraus – dazu beitragen möchte, dass seine Team-Kameraden etwas lernen und das gesamte Team Freude am Lernen und Arbeiten hat.

Neuere Motivationstheorien – etwa die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie, kurz: PSI-Theorie (Storch & Kuhl, 2013) – erklären dieses Geschehen. Danach bieten kooperative Lernsettings die Chance, bewusste und unbewusste geistige Prozesse zu synchronisieren, was zum einen das Erreichen von Zielen deutlich erleichtert und zum anderen starke positive Affekte – wie Freude – auslöst.

² KOPING, kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen, ist ein Element einer Methode der kollegialen Praxisberatung, die von Wahl (1991) entwickelt wurde.

In günstigen Fällen wird ein Kreislauf in Gang gesetzt. Das heißt, Freude am Lernen (und Lehren) steigert wiederum die Motivation und gegebenenfalls den Lernerfolg – und damit wieder die Freude. Da Freude aus unserer Perspektive (im Gegensatz zum Spaß) längerfristig wirkt, kann sie weitreichende motivierende Wirkungen haben und vielfältige Widerstände überwinden (Zirfas, 2021).

»Freude am Lernen (und Lehren) steigert die Motivation und gegebenenfalls den Lernerfolg – und damit wieder die Freude.«



Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und gemeinsam*. Wiesbaden: Springer.

Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider

Lin, Y.-H. (2005). *Auswirkungen des kooperativen Lernens mit Intergruppenvergleich*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47331/pdf/Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen zum kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Storch, M. & Kuhl, J. (2013). *Die Kraft aus dem Selbst. 7 PsychoGyms für das Unbewusste* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Traub, S. (2016). *Lehren und Lernen mit Methode*. Baltmannsweiler: Schneider.

Traub, S. (Hrsg.) (2020). *Tutor*innentraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zirfas, J. (2021). Lust, Spaß oder Freude? Warum Freude am Lernen mehr ist als Lust und Spaß. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 28 (1), 18–21.



PROF. DR. SILKE TRAUB

leitet das Zentrum für schulpraktische Ausbildung und das LehrLernZentrum der PH Karlsruhe sowie das Kontaktstudium Erwachsenenbildung.

silke.traub@ph-karlsruhe.de



PROF. DR. KLAUS KONRAD

war mehrere Jahre Geschäftsführer des Zentrums für Schulentwicklung und Professionalisierung der PH Weingarten.

konrad@ph-weingarten.de

Spiele als Bereicherung des Lerngeschehens

Menschen bewegen durch sinnvolles Spiel

AXEL RACHOW

Werden Spiel und Freude in der Erwachsenenbildung ausreichend gewürdigt? Der Autor gibt ein erfahrungsgesättigtes und emphatisches Plädoyer für den durchdachten Einsatz von Spielen – für mehr Spaß und Freude in der Bildung.

Wenn jemand sich zum Lernen entschließt, geht er auf eine Reise: Er hat für sich ein Defizit definiert (»Ich weiß noch nicht genug über das Thema XY.«) und macht sich ab dann auf die Suche nach einer passenden Lerngelegenheit. Das kann ein Seminar sein, eine Online-Schulung, eine Weiterbildungsreihe oder vielleicht sogar ein ganzer Studiengang.

In erster Linie wird dann danach geschaut, was wohl das sinnvollste Angebot ist: Was trifft es am ehesten? Wie geht es am schnellsten, bequemsten oder besonders kostengünstig? Natürlich schweift dabei auch ein erster Blick auf die Lernmethodik. Ein klassisches Seminar würde viel Interaktion bringen, die Online-Schulung basiert auf Eigeninitiative, Disziplin und Selbstmotivation, ein Studium verspricht den Mix von verschultem Lernen, Erfahrungsaustausch und Geselligkeit.

Die dazu passenden Weiterbildungsanbieter haben natürlich in informativen Flyern und auf gut designten Webseiten eine Menge für die suchenden Lerner zu bieten. Sie beschreiben ihre Kurse, formulieren Ziele und Ergebnisse und stellen den organisatorischen Rahmen vor. Das Wort »Spiel« und die Begrifflichkeit »Freude« kommen dabei sehr selten vor. Muss ja auch nicht, denn in erster Linie suchen wir ja das Thema, das Sinnvolle. Und hoffen, dass der Unterricht dann natürlich auch irgendwie Spaß macht.

An dieser Stelle beginnt es, paradox zu werden. Lernende wollen eine Form der Vermittlung erleben, die interessant und kurzweilig ist – darüber sprechen sollte man vorher aber

bitte nicht und angekündigt werden darf es erst recht nicht. »Macht total viel Spaß, ist immer lustig und die Workshopleiterin sucht jede Gelegenheit, um das Lerngeschehen mit Spielen aufzuheitern.« – das wollen wir nicht als Ankündigung in einem Führungskräfte-Workshop oder in einer Fortbildung zur Buchführung lesen. Aber insgeheim erwarten wir, dass es so ist: Der Unterricht ist nicht eintönig, sondern es gibt einen ansprechenden Methodenmix. Er besteht nicht nur aus Folie über Folie über Folie, sondern aus passenden Übungen, Beispielen, Stories, Spielen und anregenden Bildlandschaften.

Doch allzu oft ist die Überzeugung: Weiterbildung muss im sinnvollen Gewand daher kommen, das Lerngeschehen darf nicht zu spaßig sein, das Lachen wird bitte als Zufallsmoment behandelt und nicht als zielführende Methodik. Und wir Weiterbildungsanbieter/innen leben damit, dass wir in Bezug auf Spiel und Spaß im Zusammenhang mit Erwachsenen immer ein wenig drumherum reden: »Jaja, das ist ein guter Dozent, der macht das auch ganz unterhaltsam ...« oder »In dem Kurs gibt es viel Interaktion.« oder »Das wird mit ein paar Übungen verdeutlicht ...«

»Sinnvolle« Erwachsenenbildung umschiffen tapfer die Vokabeln »Spiel« und »Spaß« und »Freude«. Das Lernen Erwachsener scheint immer noch ein sehr ernster Vorgang sein zu müssen. Wer über die freudvollen Elemente im Lerngeschehen spricht, tut das mit sorgfältig gewählten Worten, damit die Bildung nicht zu nah an die Erheiterung rutscht.

»Wer das, was andere als Arbeit verherrlichen, als Spiel liebt, ist deshalb noch kein Arbeitsverderber.«

Reinhold Messner

Lernmethodik darf nicht sinnlos daherkommen

Wenn bei unseren Lernern die Suche nach einem sinnvollen Bildungsangebot im Vordergrund steht, dann sollten wir das auch liefern. Guten Unterricht, sinnvolles Vorgehen und durchdachte Lernstrecken. Egal, ob das Lernen analog, digital oder hybrid passiert – die Frage nach sinnvollem Lernen ist gut und wichtig und kann nicht oft genug an uns gestellt werden: Ist es sinnvoll, liebe Hochschulprofessorin, 120 Folien vorzulesen? Ergibt es Sinn, lieber Vertriebstrainer, die Top10 der Verkäufersprüche auswendig zu lernen? Aber auch: Erscheint es sinnvoll, liebe Führungskräftetrainerin, sich im Stuhlkreis sitzend Bälle zuzuwerfen?

Aus meiner Sicht haben unsere Teilnehmenden ein Recht auf guten Unterricht. Sie haben ein Recht darauf, dass wir als Dozentinnen und Dozenten das liefern, was sie als notwendig und sinnvoll erachten, und es zudem in eine Form verpacken, die ihrem Lernvermögen gegenüber angemessen ist. Und ab jetzt wird es dann richtig spannend (und immer auch selbstkritisch): Tun wir genug? Könnte es nicht auch anders gehen? Lustiger? Leichter? Spielerischer? Freudvoller? Oder gehen wir nicht zu oft den einfacheren Weg? Bequemer? Kostengünstiger? Wer viel und lange Bildungsarbeit macht, weiß, dass Neuentwicklungen immer aufwändig sind, Methodenmix Arbeit macht und Interaktion Zeit kostet.

Nach meinem Empfinden, erwachsen aus vielen gesammelten Eindrücken und Erlebnissen in den Bildungswelten dieser Republik, könnte es durchaus heiterer sein in unseren Hörsälen und Schulungsräumen. Mehr denn je bestimmt das frontale und immer mehr auch bildschirmabhängige Tun das Lerngeschehen. Methodisch wird es dadurch einseitiger. Das echte, gemeinsame freudvolle Erleben fehlt. Gerade im Digitalen geht halt auch vieles nicht.

Ein Beispiel hierfür sind die »Schnellen Bälle«: Ein Team mit fünf bis zehn Personen erhält fünf Bälle, die der Reihe nach von allen berührt werden müssen. Das dauert so ungefähr sechs Sekunden. Der Auftrag ist dann, ein Verfahren zu entwickeln, wie die Aufgabenstellung schneller bewältigt werden kann, der Prozess also bezüglich der Zeit optimiert wird. An dieser Stelle beginnt der kreative Prozess: Das Team be-

ginnt, Ideen zu produzieren, es wird ausprobiert und verworfen, festgehalten und losgelassen, gelacht und auch gestritten. Schon nach fünfzehn Minuten sind Vorgehen und Zeiten möglich, an die vorher die wenigsten geglaubt haben. Im Vorteil sind auch hier die Teams, welche am ehesten »wie die Kinder« agieren und einmal gefundene Lösungen rasch zu Gunsten einer neuen Idee verwerfen, ausprobieren und die Aufgabe leicht bewältigen.

Für Teilnehmende und Beobachter/innen bietet sich hier in wenigen Minuten ein Pool an relevanten Ansatzpunkten und damit Lernerfahrungen: Wie gehen Menschen mit Gewinn und Scheitern um? Wie erleben sie sich in einer Gruppe von anderen? Was hat Spaß gemacht, was nicht? Wie funktionieren Problemlösungen? Welche Kompetenzen werden sichtbar? Welche Parallelen zu Alltagserfahrungen wurden deutlich? Ein kurzes Spiel mit großer (Nach-)Wirkung, denn das Erlebte bleibt in Erinnerung.

Der Effekt, der sich einstellt, ist ein mehrgleisiger. Im Moment des Unterrichts ist dieses Spiel erst einmal ein konstruktiver Unterbrecher: Bewegung entsteht, aus Zuhörenden werden Akteure, und kreative Heiterkeit füllt den Raum. Auf der nächsten Ebene stehen dann die Erfahrungen und Erkenntnisse. Und noch weiter geblickt erleben die Lernenden eine verstärkte Motivation durch aufgelockerte Methodik.

»Ein bisschen Verrücktsein macht den großen Unterschied in Gottes zoologischem Garten.«

Maurice Chevalier

Spielerische Elemente sind sinnvoll, wenn sie gut choreografiert sind

Auf der Suche nach dem Spiel im Lerngeschehen gibt es eine unglaubliche Vielfalt an Variationen und Einsatzmöglichkeiten – über all dem schwebt aber stets die Frage nach der Passung: Idealerweise wird die Aktivität organisch wahrgenommen. Einfach so passend zum Lerngeschehen.

Ein Beispiel dafür ist »Kofferpacken«, ein klassischer Opener. Mitgebracht werden hierfür in einem Koffer diverse, teilweise skurrile Gegenstände, die rund um den Koffer auf einem Tisch ausgebreitet liegen.



Das weckt Interesse, denn ein zentral stehender Tisch mit einer solchen Materialsammlung ist kein erwarteter Anblick. Mit der Aufforderung »Erheben Sie sich von ihren Plätzen und treten Sie näher!« startet der Dozent und schlägt mit dem Satz »Nehmen Sie sich doch bitte aus dieser Sammlung den Gegenstand, den Sie am ehesten mit unserem heutigen Thema in Verbindung bringen.« die Brücke zum Thema.

Was dann passiert, ist eine assoziative Spielerei rund um die Gegenstände und das Seminargeschehen, eine heitere Auseinandersetzung mit dem Thema und auch schon ein erster gruppendynamischer Eindruck. Es wird gespielt – mit Sprache, mit dem Wissen und mit den Reaktionen der Beteiligten. Immer wird dabei geschmunzelt – oft gealbert und gelacht. Erfrischende Heiterkeit statt einer statischen Eröffnungsrunde zu den Erfahrungen mit dem Thema. »Baucharbeit statt Kopfarbeit« und damit ein weiterer Eindruck davon, dass ich es hier mit einem Dozenten oder einer Dozentin zu tun habe, der oder die Freude am interaktiven Tun hat und wahrscheinlich auch im weiteren Verlauf an einem abwechslungsreichen und freudvollen Lerngeschehen interessiert ist.

Erleben Teilnehmende das als sinnvoll? Ja, wenn es gut gemacht ist! Wenn das Spiel zur rechten Zeit am rechten Ort im Ablaufplan auftaucht, wird es nicht als Fremdkörper wahrgenommen. Es passt einfach. Und sollte – das ist meine Forderung – immer einen treffenden Bezug zum Thema haben. Zweckfreies Spielen, einfach so, wie es im eigentlichen Sinn definiert wird, ist in der Erwachsenenbildung nur schwer zu vermitteln. Passend ausgewählte Spiele mit klugem Bezug sind hingegen eine wahre Freude und eine Bereicherung des Lerngeschehens. Sie geben im Lernprozess Raum für eine emotionale Erfahrung und verstärken die theoretischen Aussagen. Damit übernimmt das Spiel eine didaktische Funktion, es wird immer dann eingesetzt, wenn eine Unterbrechung notwendig ist, ein Zusammenhang verdeutlicht oder ein Verhalten eingeübt werden soll. Oder wenn es eine Zeit lang zu ernst und zu kopflastig war – dann kann das Spiel zum freudigen Gegenpol werden.

Die Teilnehmenden können im Spiel Erfahrungen machen, diese in Beziehung zu einer Theorie setzen und daraus Erkenntnisse entwickeln. Sie lernen etwas über sich, ihre Kompetenzen, soziale Umwelten, Prozesse, Lösungsstrategien oder

Dynamiken. Neben dem zunächst einmal kurzfristigen Vergnügen der Abwechslung in der jeweiligen Unterrichtseinheit stärken passend eingesetzte Spiele langfristig die Neugierde und die Freude am Lerngeschehen. In mit Spielen besetzten Sequenzen sind die Lernenden insgesamt aktiver und können theoretische Inhalte mit praktischen Erlebnissen ergänzen.

Und damit stelle ich das Spiel auf Augenhöhe mit allen anderen in der Erwachsenenbildung eingesetzten Techniken und Vorgehensweisen, die sich komischerweise nicht immer rechtfertigen und erklären müssen. Und das Schöne am spielerischen Tun: Es lässt sich erfahren und erlernen und, wie so oft im Leben, erkennt man die als die wahren Meister, die es lange und intensiv tun und nicht nur hier und da versuchen, eine Prise Heiterkeit zu verteilen.

Literaturempfehlungen

Dürschmidt, P. et al. (2020). *Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer*. Bonn: managerSeminare.

Gross, H., Boden, B. & Boden, N. (2011). *Muntermethoden. 22 aktivierende Lehrmethoden für die Seminarpraxis*. Berlin: Schilling.

Klein, Z. (2003). *Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare*. Offenbach: Gabal.

Rachow, A. (2011). *Ludus & Co. Didaktische Spiele für alle, die in und mit Gruppen arbeiten*. Bonn: managerSeminare.

Weidenmann, B. (2015). *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare*. Weinheim: Beltz.

Tipps für Spiele für die Seminarpraxis bietet darüber hinaus die von Axel Rachow herausgegebene Buchreihe *spielbar* (*spielbar*, *spielbar II*, *spielbar III*, *spielbar swiss edition*), erschienen im Verlag managerSeminare, Bonn.



AXEL RACHOW

studierter Sozialpädagoge und Erwachsenenbildner, ist Entwickler von Trainerausbildungen und Methodenspezialist.

www.fuer-Trainer.de

Meine Arbeit bereitet mir Freude, weil ... Was bereitet denjenigen Freude, die in der Erwach- senen- und Weiterbildung arbeiten? Wir haben gefragt. Hier sind ihre persönlichen »Einblicke«.

Lerneifer, Mut, Durchhaltevermögen

JAN WUCHERPFENNIG

Bevor ich meine Tätigkeit als sogenannter Integrationslotse an der vhs Neuss begann, hatte ich so meine Zweifel. Schul-AgS, Ferienfreizeiten und Workshops für Eltern und Kinder, darin hatte ich Erfahrung – aber nun junge Erwachsene mit Migrationshintergrund zu betreuen, das war etwas ganz Anderes. Sie dabei zu unterstützen, nach Flucht und Vertreibung hier in Deutschland anzukommen, ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden. Ihnen dabei zu helfen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, einen guten Schulabschluss zu erlangen – das sollte im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen. Gesellschafts- und Arbeitskunde, Deutschunterricht, Suche nach Praktika und einem potenziellen Arbeitgeber, Rücksprache mit Lehrerinnen und Betreuern, Vormündern und Behörden.

Die Aufgaben waren vielfältig. Oft machte sich Verzweiflung breit, kulturelle und sprachliche Hindernisse schienen unüberwindbar. Ein langer Weg lag nicht nur vor den jungen Menschen, sondern auch vor mir. Beharrlichkeit war vonnöten. Immer wieder erklären, immer wieder versuchen, sie von dem einmal eingeschlagenen Weg zu überzeugen, immer wieder ermutigen und aufbauen, aber auch trösten und verstehen. Rückschläge mussten verkraftet werden. Teilnehmende erschienen ohne Grund nicht mehr, Ausbil-

dungen wurden abgebrochen, Schulabschlüsse scheiterten wegen Disziplinlosigkeit, junge Damen heirateten und beendeten Schule oder Ausbildung.

Doch letztendlich überwogen bei allem die Freude und Begeisterung. Die Freude über erfolgreich absolvierte Praktika oder erreichte Schulabschlüsse. Begeisterung über das Engagement einzelner Teilnehmenden, ihren Lerneifer, ihren Mut, etwas Neues zu beginnen, ihr Durchhaltevermögen, dass es ihnen ermöglichte, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, das Fachabitur zu bestehen oder die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Begeisterung aber auch über das Vertrauen, dass die jungen Menschen nach anfänglichem Zögern mir und meinen Kolleginnen und Kollegen entgegenbringen. Begeisterung über die Fortschritte, die sie in Deutschland machten, über die Erfolge, die sie erzielten, und darüber, dass sie ihren Platz in unserer Gesellschaft fanden. Und zu guter Letzt eine große Genugtuung darüber, mit meiner Arbeit dazu beizutragen, dass junge Erwachsene aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen hier in Deutschland ihre Heimat finden. Das ist es, was mich in der Erwachsenenbildung glücklich macht und mit Freude weiterarbeiten lässt.

JAN WUCHERPFENNIG

ist Integrationslotse im Projekt »Kompass D« an der vhs Neuss.

Bildungsarbeit ist Teamarbeit

BETTINA GOEBEL

Allzu oft wird die Freude an der Arbeit begraben unter der Last der täglichen To-do-Listen, unter Zeitdruck und Papierstapeln. Da kommt die Frage nach der Freude gerade recht, um eine Leiterin einer Familienbildungsstätte, wie ich es bin, an den Quell dieser Freude zurückzuführen. Wofür bin ich als junge Pädagogin angetreten, woran merke ich, dass ich am richtigen Platz bin? Um diesen Fragen nachzuspüren, gehe ich über die Gänge unserer Familienbildungsstätte in der ersten Etage eines Pfarrgemeindekomplexes in der Innenstadt von Bergisch Gladbach. Jetzt, in der Zeit des Lockdowns, sind die Gänge leer, wo sonst die Eingangstüre zum Foyer auf- und zugeht, Mütter und Väter den Kinderwagen hereinschieben, während die Kleinen bereits den Weg zu ihrem Eltern-Kind-Kurs voran laufen. Ganz selbstbewusst wissen sie schon, wo es lang geht.

Manchmal übernehme ich einen Abend- oder Samstagsdienst für eine Kollegin aus der Anmeldung. Wenn alle Teilnehmenden in ihren Kursräumen verschwunden sind, Gemurmel aus den Räumen dringt, Kleingruppen vertieft über eine Aufgabe in den Kommunikationsecken beraten, Musikfetzen gemischt mit Ansagen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter aus dem Bewegungsraum dringen, eine Teilnehmerin in einer Pause ein Plakat entdeckt und interessiert nach einem freien Platz fragt, dann stellt sich Freude ein. Ich liebe diese konzentrierte und heitere Atmosphäre und weiß, jetzt läuft es genauso, wie ich es mir vorgestellt habe. Wenn ich Zertifikate in Ausbildungskursen überreiche und sehe, welchen Weg die Teilnehmenden zwischen Infoabend und Kursabschluss gegangen sind, dann bin ich berührt und gerührt. Ich sehe, es ist sinnvoll, dass es uns gibt, dass wir Menschen ein Stück auf Ihrem Lern- und Lebensweg begleiten können. Es bedeutet mir viel, wenn unser kleines Team das neue Programm interessant, lesenswert und zeitgemäß findet, sie selbst Lust haben, ein Angebot zu belegen. So gar mit Stolz erfüllt mich, dass die Teilnehmenden eines niedrigschwelligen Elterncafés zweimal im Jahr das örtliche Kunstmuseum besuchen möchten und dabei erkennen, dass dieser Ort auch für sie zugänglich ist. Echte Teilhabe.

Während ich noch über meinen kleinen Bericht nachdenke, erreicht mich eine Messenger-Nachricht unserer pädagogischen Mitarbeiterin. 20.45 Uhr ist es. Sie hat die durchweg älteren Teilnehmenden eines Kurses in Zoom eingeführt: »Fast alle haben mal den Bildschirm geteilt und hatten nach anfänglicher Scheu richtig Spaß! Alle wollen nächste Woche weitermachen.« Man spürt ihre Freude, und das ganze Team freut sich mit. »Toll, Großartig« kommen sofort die Reaktionen aus dem Team. Kleine Glücksmomente. Bildungsarbeit ist Teamarbeit, und da wirken viele mit – sonst geht es nicht.

Ich habe mir das Berufsfeld Erwachsenen- und Familienbildung nicht bewusst ausgesucht, bin durch offene Türen gegangen und in der Familienbildung gelandet. Aber das, was mir nach meinem Studium vor fast 35 Jahren wichtig war, nämlich durch meine Arbeit Menschen darin zu unterstützen, ihre Biografie selbstbestimmt und selbstbewusst zu gestalten, sie zu eigener Urteilsbildung und Sprachfähigkeit anzuregen, ist mir hier möglich. Die Vielfalt der Aufgaben, die konzeptionelle Freiheit und der Gestaltungsfreiraum sind ein Geschenk. Ich diskutiere gerne mit anderen das Zeitgeschehen, das Netzwerken liegt mir, und meine Kreativität kann ich ausleben, wenn ich Kurse und Konzepte entwickle. Das alles gemeinsam mit anderen zu verwirklichen, erfüllt mich mit Freude.

BETTINA GOEBEL

ist Leiterin der Katholischen Familienbildungsstätte Bergisch Gladbach.

Sehnsucht nach Bildung

ALEXANDER V. RIES

ZORK, hieß meine erste freudige Erinnerung ans Lernen. ZORK I um genau zu sein. Es war ein Computerspiel (C64), ich war 11 oder 12 Jahre und das Spiel war ein Text-Adventure – auf Englisch. (Text-Adventure bedeutet, dass Umgebung und Ereignisse als Bildschirmtext ausgegeben werden und die Visualisierung zum größten Teil der Fantasie des Spielers obliegt.) Mein Englisch war weit entfernt vom Level des Spiels. Ich habe nichts verstanden und nur Buchstaben gesehen, »I« und »table« war mein Top-Vokabular. Ich wollte unbedingt dieses Spiel spielen. Mein großartiger Vater hat sich dann Abend um Abend mit mir hingesetzt und übersetzt und mich Vokabeln aufschreiben lassen, hat mir nach ein paar Nachfragen zuviel ein Wörterbuch in die Hand gedrückt und mich alles nachschlagen lassen. Nach einiger Zeit konnte ich es alleine. Mein Vokabular war daraufhin sehr seltsam: Ich wusste z. B., was »examine« und »arrow« heisst. Pure joy! Mit Spaß gelernt, könnte man sagen. Der Psychologe Mihály Csikszentmihályi schuf den wunderbaren Begriff des Flow. Ich habe alles um mich herum vergessen und war wie in einer Lern-Trance.

Seit dem verfolge ich diesen Zustand. Als Fachbereichsleiter an der vhs in Tübingen zeigt sich diese perfekte Balance aus Chaos und Ordnung, der Tanz auf der Klinge des Yin und Yang, wenn ich mit Kolleginnen und Kollegen ein neues digitales Bildungskonzept entwickle und ich Monate später in den Feedback-Auswertungen sehe, was toll funktioniert hat und wie wir neue Lernwege für viele Menschen eröffnet haben, indem wir Ihnen Online-Live-Lernen näher gebracht haben.

Wir predigen selbst lebenslanges Lernen, ich erlebe aber doch immer wieder viele Widerstände, wenn es um neue Lernwege geht, gerade bei denen, die täglich damit arbeiten. Wir haben zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit die Möglichkeit, das gesprochene Wort auf der ganzen Welt zu verbreiten, für eine unspezifizierte Dauer zur Verfügung zu stellen und auch Menschen teilnehmen zu lassen, die nicht vor Ort sein können, warum auch immer – ob wegen einer Pandemie oder eines gesundheitlichen Grunds. Welch großartige Chance auf Bildung! Und genau darum geht es: um Spaß, um Freude, darum, einen Flow zu erreichen! Es geht es nicht um bestimmte (Lern-) Techniken, sondern um die Türen, die aufgezeigt und mit Karacho geöffnet werden müssen. So wie es die vhs schon immer macht: Freiwilliges Lernen, mit Spaß, konzentriert bei der Sache und möglichst grenzenlos, was Zugang und Thema angeht. Um das Phänomen des Flows zu

beschreiben, bietet sich auch Sehnsucht an, die Erlangung ist ungewiss, entfernt und doch schmerzlich gewünscht. *Sehnsucht* nach Bildung? Schon einmal erlebt?

ALEXANDER V. RIES

ist Fachbereichsleiter der IT und Beruflichen Bildung an der vhs Tübingen.

Coach, Wegbereiterin, Wegbegleiterin

ANDREA TENORTH

Als Coach und als Erwachsenenbildnerin sehe ich es als meine Aufgabe, Menschen zu befähigen, selbst wieder wirksam zu werden. Es ist Hilfe zur Selbsthilfe. Egal, ob ich coache oder in einer Weiterbildung Methoden vorstelle – es geht immer darum, Menschen dabei zu helfen, ein Hindernis zu überwinden. Da verstehe ich mich als »Ausräumerin« von Hindernissen jeglicher Art, als »Hebamme«, Wegbereiterin oder auch Wegbegleiterin, Menschen zu befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen.

Ich habe das selbst erfahren: Ich habe lange als Führungskraft im Verlagswesen gearbeitet und das Glück gehabt, bei meiner zweiten größeren Stelle eine Chefin zu haben, die erkannt hat, dass ich Unterstützung brauche, dass ich fachlich gut war, aber – und das hat sie mir wörtlich gesagt – erstens noch sehr jung und zweitens mit zu wenig Erfahrung in Führungsaufgaben. Sie sagte, das kann man lernen – und hat mich noch vor Stellenantritt zu zwei Weiterbildungsmaßnahmen geschickt. Und als ich nach Stellenantritt merkte, dass weitere Unterstützung gut wäre und ihr vorgeschlagen habe, entweder ein berufsbegleitendes Managementseminar zu besuchen oder ein Coaching zu machen, sagte sie nur: »Machen Sie doch beides.« Das war eine großartige Möglichkeit, und was ich dabei alles gelernt habe, hat mich gerettet – viel Handwerkszeug, viel Prozessmanagement- und Projektmanagementmethoden, viel Managementwissen. Als ich nach 10 Jahren im Management über meine berufliche Weiterentwicklung nachgedacht habe, wurde mir klar, wie viel Freude es mir bereitet, mit Menschen zusammenzuarbeiten, Menschen zu bewegen – was in der Geschäftsführung, dem nächsten logischen Karriereschritt, nur eingeschränkt möglich ist. Und das war der Moment, in dem ich eine Coaching-Ausbildung angefangen habe.

Gerade in der jetzigen von Corona geprägten Situation, in der Weiterbildungen nicht so sehr gefragt sind, merke

ich, wie wichtig mir der Austausch und die Zusammenarbeit in Gruppen sind. Das, was mich antreibt, warum ich diesen Job mache, was mir wirklich Freude bereitet an meiner Arbeit, ist der Kontakt zu anderen Menschen und das gemeinsame Arbeiten, Überlegen und Reflektieren. Wir lernen viel besser in Kontexten, in denen wir uns mit anderen Menschen austauschen. Ich coache z.B. junge Führungskräfte, und ich kann ihnen noch so oft sagen, dass sie mit ihren Problemen und Schwierigkeiten nicht allein sind – es ist viel eindrücklicher, wenn sie es während einer Fortbildung mit anderen jungen Führungskräften selbst erleben. Sie lernen dann viel besser, die eigene Situation einzuschätzen: Was ist mein persönliches Problem, was ist der Situation oder den Strukturen geschuldet, und wo fehlt mir einfach das richtige Werkzeug?

Sowohl beim Coaching als auch in Weiterbildungsseminaren ist toll zu sehen, wenn Menschen auf einmal eine Methode finden, ein Werkzeug, mit dem sie wieder in Gang kommen, wenn sie anfangen, sich Lösungen zu erarbeiten, wenn ich merke, sie können einen Schritt weitergehen. Das ist etwas, was sich mit dem verbindet, was ich selbst erlebt habe, und ich glaube, dass auch deshalb die Freude darüber so groß ist. Zu mir kommen oft Menschen, die ein konkretes Problem haben, und wenn ich sehe, wie sie anfangen zu reflektieren, wie sie sich regelrecht befreien, bereitet mir das große Freude.

ANDREA TENORTH

ist Coach, Beraterin und Weiterbildnerin für Management und Führung.

4 Fragen an ... Andreas Burzik

Was ist »Flow«?

Mit Flow bezeichnet man einen Zustand, in dem man in einer Tätigkeit wie in etwas Höherem aufgeht, wenn man mit ihr verschmilzt. Als Musiker kann ich dann sagen: Die Musik hat mich gespielt. Es ist einer der schönsten Zustände, die man haben kann, eine tiefe seelische Befriedigung. Das Denken reduziert sich und ist nicht handlungsleitend, vor allem dann, wenn die Tätigkeit körperlich ist. Das soll aber nicht bedeuten, dass es bei geistigen Tätigkeiten, wo das Denken im Vordergrund steht, nicht auch zu einem Flow-Zustand kommen kann. Dort wird der Gedankenfluss leicht, selbstverständlich und natürlich. Ein Gedanke kommt nach dem anderen, das Denken wird von einem tiefen Gefühl der Stimmigkeit und Klarheit getragen.

Wenn Sie bei einer Tätigkeit den Flow erleben, sind Sie sehr motiviert, dabei zu bleiben, diese Tätigkeit zu vertiefen und besser zu werden. Es entsteht ein sich selbst leitender Prozess, den Sie nicht mehr mit bewusstem Willen steuern müssen. Sie tauchen ein, Sie machen Entdeckungen. Die Sorge um das Ergebnis stört dabei nicht den Prozess, vielmehr ist die Arbeit an sich schon erfüllend und befriedigend.

Kann man auch beim Lernen in den Flow kommen?

Natürlich kann man auch beim Lernen in den Flow kommen. Es gibt alle möglichen Schattierungen von Flow-Zuständen, auch bei Lernprozessen. Allerdings müssen die Anforderungen einer Aufgabe und die Fähigkeiten, die ich mitbringe, passen. Wenn ich eine zu schwere Aufgabe bearbeite, bekomme ich Angst, zu versagen, wenn die Aufgabe zu leicht ist, lande ich ganz schnell in Routine oder Langeweile. Wenn die Passung stimmt, ist ein wesentliches Element, um in den Flow einzutauchen, die Herausforderung. Hier zeigt sich auch die Überschneidung zum Lernen: Es muss etwas Spannendes dabei sein. Es braucht gleichermaßen fordernde und fördernde Elemente. Und deshalb ist ein Kennzeichen guter Methodik und Didaktik, dass man die Herausforderung immer in eine Höhe legt, bei der der Lernende merkt, dass es sich lohnt, sich anzustrengen. Der Erfolg muss im Blick bleiben.

Kann ich lernen, in einen Flow-Zustand einzutauchen?

Ich kann Flow nicht »machen«, nicht bewusst herstellen. Aber ich kann versuchen, die Rahmenbedingungen der ausgeübten Tätigkeit so zu gestalten, dass ich eine gute Möglichkeit dazu bekomme. Wenn ich eine Tätigkeit gefunden habe, die mich

persönlich sehr interessiert, habe ich die beste Chance, in den Flow zu kommen. Ein weiterer zentraler Punkt ist ein sehr gutes Selbstmanagement: Je besser ich mich kenne, je besser ich mich regulieren kann, je besser ich weiß, was ich brauche, um die Tätigkeit gut auszuführen, und mir diese Umstände herstellen kann, desto größere Chancen habe ich, in den Flow zu kommen.

Hängen Flow und Freude zusammen?

Freude ist ein schöner Begriff. Man kann ihn abgrenzen vom Spaß, Freude hat eine tiefere Konnotation. Freude ist, wenn meine seelischen Begabungen sich auswirken dürfen, wenn sie in die Tätigkeit einfließen, mit der ich befasst bin. Dann empfinde ich eine tiefe Freude, und das kann sehr befriedigend sein. Für mich gibt es zwischen Flow und Freude keinen großen Unterschied: Im Flow zu sein bedeutet, Freude zu empfinden.



DIPL. PSYCH. DIPL. MUS. ANDREAS BURZIK

ist Geiger, Psychotherapeut, Trainer und Coach.

www.flowskills.com

Virtueller Rundgang durch das Beethoven-Haus

https://artsandculture.google.com/story/sgUxwaPfk1_wYw

Sitzt man vor oder nach einem Besuch in Beethovens Geburtshaus im idyllischen Innenhof und blickt in den dahinterliegenden Garten des Hauses, fühlt man sich wie in einer kleinen Oase. Schnell fragt man sich, ob Beethoven, der seine ersten vier Lebensjahre in diesem Haus verbrachte, auch dort gegessen hat oder ob man ihm von der Bank im Garten aus bereits beim ersten Musizieren hätte zuhören können. Die Musikvermittlerinnen und Museumspädagogen hätten auf diese Frage sicherlich eine Antwort gewusst. Leider ist es aktuell nicht möglich, sie persönlich zu fragen – das Museum ist bereits seit einiger Zeit aufgrund der aktuellen Lage geschlossen. Man kann deshalb nur dankbar sein, wenn Museen, Archive und andere Bildungseinrichtungen auch online zugänglich sind.

Das Beethoven-Haus bietet seit 2020 anlässlich des 250. Geburtstags des Komponisten einen virtuellen Rundgang durch die Ausstellung an. Interessierte können die Ausstellungsräume mit den Exponaten entweder selbst erkunden oder einen »geführten« virtuellen Rundgang machen, der zusätzliche Informationen zu Beethoven und seiner Zeit liefert. Daneben bietet das Museum unterschiedliche Internetausstellungen zu weiterführenden Themen an. Wessen Neugier durch den Besuch der virtuellen Ausstellungsräume noch nicht gestillt ist, der kann darüber hinaus noch im digitalen Archiv des Hauses stöbern. Hier finden sich neben Bildern, Abbildungen von Gegenständen und Musikdrucken und -handschriften auch handschriftliche Briefen von und an Beethoven, die man sich nicht nur ansehen, sondern teilweise auch anhören kann. Diese und weitere Dokumente sind thematisch sortiert, was den Einstieg in die Auseinandersetzung erleichtert. So ist es möglich, sich der Person Beethoven anzunähern, ohne direkt vor Ort zu sein. Dennoch ist es schön, im beschaulichen – und barrierefrei zugänglichen – Innenhof des Beethoven'schen Geburtshauses zu sitzen und Geschichte auf sich wirken zu lassen. (JL)



Beethoven-Haus Bonn
© David Ertl

Digital ist besser?

Das erste digitale DIE-Forum – zum Thema Digitalisierung

JULIA LYSS (DIE)

Im Dezember 2020 fand das 22. DIE-Forum statt. Das DIE als Veranstalter wollte sich mit dem Thema »Digitale Erwachsenenbildung« auseinandersetzen – eine glückliche Fügung, wenn man bedenkt, dass durch die Corona-Pandemie genau dieses Thema ganz besonders hoch im Kurs war (und weiterhin ist). Damit konnte das DIE die geplanten Fragen zu Qualität und Professionalität zur rechten Zeit platzieren. Ebenfalls glücklich gefügt hat sich, dass das Forum aufgrund des Corona-bedingten Versammlungsverbots ins Digitale umgezogen ist. Dadurch ergab sich ein stimmiges Rundum-Paket, das auf anschauliche Weise zeigte, wie angeregt auch im virtuellen Raum Diskussion und Austausch stattfinden können. Ein weiterer Vorteil der Online-Konferenz war, dass auf diese Weise die Zahl der Teilnehmenden nicht beschränkt war. Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha erläuterte in seiner Keynote zunächst das grundlegende relationale Verständnis von Qualität, das die notwendigen Aushandlungsprozesse für Qualität als »Resultat einer Bewertung« verdeutlicht, und führte diese Überlegungen dann am Beispiel E-Learning und Qualitätsmanagementsysteme weiter aus. Auch wenn Online-Lernformate bis vor Kurzem nur einen geringen Teil der Weiterbildungsaktivitäten ausmachten, ist E-Learning seit längerer Zeit im Feld der Erwachsenenbildung angekommen. Deshalb war es spannend, Überlegungen zur Qualität in den vier folgenden, parallel laufenden Themensessions auf andere, neuere Bildungstechnologien angewendet zu

finden. Nach der Keynote und einem ausführlichen Kommentar von Stephan Rinke wurde der »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« verliehen. Auch wenn der festliche Rahmen fehlte, in dem die Preisverleihung in den Jahren zuvor stattfand, konnten die Projekte der Preisträger, LOVE-Storm (→ <https://love-storm.de>), Coaches für Online Lernen (VHS Leipzig in Kooperation mit dem Sächsischen Volkshochschulverband) und EBmooc plus (→ <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/>), anschaulich präsentiert werden. Die erste Session widmete sich neuen Technologien aus dem Feld der Lernmanagementsysteme, Virtual Reality (VR) und Blockchain. Die zweite fragte nach Plattform-Content und Gamification. In der dritten Session ging es um den Einsatz von Plattformen und VR in der politischen Erwachsenenbildung. Die vierte Session schließlich stellte Möglichkeiten vor, wie Chatbots und Apps auch in der kulturellen Erwachsenenbildung genutzt werden können. Die Zuhörerschaft hatte während der Sessions die Gelegenheit, Fragen an die Sprecherinnen und Sprecher zu richten, die dann in den Ausfüh-

rungen beantwortet wurden. Leider war es innerhalb der Sessions nicht möglich, wie im Livestream der Hauptsession an einem gemeinsamen Chat teilzunehmen und die Diskussion auch zwischen Teilnehmenden ohne Redebeitrag zu führen. Dies hätte sicherlich noch stärker die Vernetzung der einzelnen Zuhörenden gefördert und noch besser kleinere Fragen am Rande zugelassen. Trotz dieser Einschränkung gab es viele kleine und große Gespräche, Diskussionen und einen Abgleich an Informationen, der diesem Rahmen angemessen war und einmal mehr gezeigt hat, dass (informeller) Austausch auch auf einer größeren virtuellen Konferenz möglich ist.

Die Dokumentation des Forums mit Aufzeichnungen aller Sessions und der Preisverleihung finden Sie unter

→ WWW.DIE-FORUM.DE



Virtuelle Verleihung des Innopreises 2020 © DIE

»Wir müssen kühn und aufregend sein!«

Webinare der »Centenary Commission on Adult Education« zum lebenslangen Lernen in Großbritannien, 8. und 10. März, 2021

JAN ROHWERDER (DIE)

Parlamentspräsident a. D. Norbert Lammert diskutiert öffentlich mit DIHK-Präsident Eric Schweitzer, dem renommierten Erwachsenenbildungsforscher Prof. Rudolf Tippelt, der ehemaligen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und weiteren illustren Gästen über den Zustand und die Zukunft der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland? Ungefähr so muss man sich die beiden Webinare der »Centenary Commission« vorstellen, würden sie auf Deutschland übertragen. John Bercow, ehemaliger Sprecher des House of Commons des britischen Parlaments (»Oooooorder!«), führte durch die beiden Online-Veranstaltungen, die sich mit den Fragen »Why does adult education matter now?« und »Has the Government got it wrong on adult education?« beschäftigten. Ausgangspunkt war der Start einer Kampagne der »Centenary Commission on Adult Education«, die fordert, das (lebenslange) Lernen in den Mittelpunkt einer post-pandemischen Welt zu stellen. Die »Centenary Commission« zeichnet verantwortlich für einen Bericht zu »Adult Education and Lifelong Learning for 21st Century Britain«, der einhundert Jahre nach dem wegweisenden »Final Report« des »Adult Education Committee« von 1919 einen der damals formulierten Apelle – Erwachsenenbildung als »a permanent national necessity« – erneut hervorhob. Und so diskutierte Bercow mit Alan



John Bercow leitete durch die Webinare.

Tuckett, Vizepräsident der »Centenary Commission« und ehemaliger Vorsitzender des National Institute of Adult Continuing Education, mit Alison Wolf, Professor of Public Sector Management und aktuelle Beraterin von Ministerpräsident Johnson zum Thema Weiterbildung, mit dem Präsidenten der Confederation of British Industry, Karan Bilimoria, und mit weiteren hochrangigen Expertinnen und Experten aus Politik, Forschung und Praxis den Zustand der Erwachsenen- und Weiterbildung in Großbritannien. Einig waren sich die Diskutanten über die große Bedeutung, die der Erwachsenen- und Weiterbildung zukomme, was durch die Pandemie noch einmal verstärkt werde. So wies Bilimoria darauf hin, dass sich bis zum Jahr 2030 neun von zehn Angestellten neue Kompetenzen aneignen müssten (»need to reskill«), um auf Herausforderungen an ihren Arbeitsplätzen reagieren zu können. Das erste Webinar widmete sich grundsätzlicheren Fragen, und die Diskutanten verhandelten noch einmal die Debatte um Lernen vs. Bildung (»skills vs. education«). Vor allem der ehemalige Bildungsminister David Blunkett setzte sich stark dafür

ein, nicht nur über Kompetenzen zu sprechen und Weiterbildung nicht nur berufsbezogen zu verstehen – es gehe um weitaus größere persönliche wie gesellschaftliche Fragen. Im zweiten Webinar standen wirtschaftliche Fragen stärker im Vordergrund, und an einer Stelle wollte Bercow konkrete Zahlen hören: wie groß die Investitionen in EB/WB sein müssten, um das britische System zukunftsfähig zu machen. Erstaunlich war, dass durchaus konkrete Zahlen genannt wurden – z. B. bis zu »10 Prozent des Budgets, das im Staatshaushalt für Universitäten veranschlagt ist«. Angesichts der großen Summen klang die Aussage des Abgeordneten Robert Halfon, Vorsitzender des Bildungsausschusses des House of Commons, wie eine Mischung aus Aufforderung und Hoffnung: »We need to be bold and exciting to really transform lifelong learning.«

Aufzeichnungen der Webinare sind online verfügbar:

Teil 1:
→ [HTTPS://BIT.LY/3BELL4G](https://bit.ly/3BELL4G)

Teil 2:
→ [HTTPS://BIT.LY/3QX5UTA](https://bit.ly/3QX5UTA)

Mehr Familie wagen dis.kurs 4 Jahre nach dem Relaunch

PETER BRANDT (DIE)



»dis.kurs ist das einzige bundesweite Magazin der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Es ist das Magazin der Volkshochschulen.« So leitete der damalige Verbandsdirektor Ulrich Aengenvoort im Editorial zu Heft 1/2017 den seinerzeit frisch relaunched dis.kurs ein. Kann der Anspruch, Magazin der Volkshochschulen sein zu wollen, nach 4×4 Ausgaben im neuen Gewand als eingelöst gelten? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) ein Dachverband die Zeitschrift strategisch, inhaltlich und gestalterisch verantwortet. Die Auswahl der Themenschwerpunkte obliegt ebenso einer allein verbandsintern besetzten Redaktion wie die Deutungshoheit über aktuelle Entwicklungen innerhalb und außerhalb der vhs-Welt. Der DVV ist hinsichtlich seiner Sichtweisen und Interessen nicht mit den vhsen identisch, zumal zwischen den vhsen noch die Ebene der 16 Landesverbände liegt, die Mitglieder des DVV sind. Insofern ist und bleibt dis.kurs kein Magazin der Volkshochschulen, sondern eines des DVV für die vhsen.

Es gibt aber eine Reihe von Indizien dafür, dass der dis.kurs mehr denn je auch Magazin der Volkshochschulen ist. Zunächst lässt sich nicht leug-

nen, dass der DVV die zentrale Instanz zur Sichtbarmachung und Vertretung der vhs-Welt nach außen ist und somit mehr als alle anderen Institutionen legitimiert, für die vhsen auf Bundesebene zu sprechen. Dieser Anspruch zeigt sich aktuell auch am Relaunch der Webseite dvv-vhs.de als »volkshochschule.de«. Indem zweitens die Häuser den dis.kurs vom Verband geschenkt bekommen, wird er zum Magazin von vhsen. Schließlich rückt das mit dem Relaunch veränderte redaktionelle Konzept die einzelnen VHSen viel stärker in den Fokus, als dies der dis.kurs bis 2016 getan hatte. Unter den Autorinnen und Autoren sind jetzt erkennbar mehr Personen vertreten, die keine Funktion in einem der Landesverbände oder in einem Ausschuss des DVV haben.

So ist der aktuelle dis.kurs ohne Zweifel das aktuell beste Periodikum für Einblicke in die bundesdeutsche vhs-Welt – vor allem in seiner Mischung aus fachlichem Anspruch und vorzeigbaren Beispielen aus der Praxis. Und indem es als gedrucktes Medium einen aktuellen Themenschwerpunkt aktiv in die Häuser bringt, können Impulse ans Feld auch sehr viel gezielter erfolgen als bei einem Internetangebot, das aufzurufen in der Holschuld der Nutzenden läge.

Neu ist auch, dass in jedem Heft »Gesichter der vhs« vorgestellt werden (z.B. Lehrkräfte oder ehrenamtliche Leitungen). In dem Maße, wie der DVV mit dem neuen dis.kurs »Volkshochschul-Familie« stiftet, lösen sich die festen Sendeplätze für die Darstellung der Arbeit von DVV international, Grimme-Institut und telc GmbH auf. Seit 2017 wird die Arbeit dieser drei »Töchter« des DVV nicht mehr in eigenen Rubriken, sondern thematisch passend eingeflochten. Zugespitzt: dis.kurs wagt »mehr Familie« durch »weniger Töchter«.

Der Streit und die Krisen von Familien, Momente fehlender Anerkennung und beißender Zwietracht werden im dis.kurs freilich nicht offengelegt. In dieser Richtung reflektierte Timo Schneider von der KVHS Norden den Relaunch der Zeitschrift: »Geht es den Volkshochschulen 2017 wirklich so gut, wie es uns die fröhlichen Hochglanzfotos weismachen?« Ein verbandlich getragenes Magazin, das an die »Familie« frei verteilt wird, muss die Balance zwischen Stiftung einer positiven Identität und Transparenz vierteljährlich neu finden. Vielleicht macht das geplante Online-Diskussionsforum auf volkshochschule.de das Medium künftig noch dis.kursiver.



VR in der Weiterbildungspraxis

In welchen Feldern der Weiterbildungspraxis Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) eingesetzt werden (können), erläutern Experten in einem virtuellen Gespräch. Neben interessanten Beispielen liefert die Expertenrunde einen guten Überblick über die Chancen, den Nutzen und mögliche Entwicklungsfelder von AR- und VR-Technologien. Das Gespräch wurde aufgezeichnet. Interessierte können sich nach einer kostenfreien Anmeldung das Video ansehen.

→ [HTTPS://UPSKILL.RETEACH.IO/](https://upskill.reteach.io/)



Digitale Bildung und Inklusion

In der aktuellen Folge des Podcast »Bildung auf die Ohren« des Deutschen Bildungsservers spricht Gwendolyn Schulte darüber, ob und wie digitale Bildung und Inklusion zusammenpassen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit digitale Bildungsangebote auch von Menschen mit Einschränkungen sinnvoll genutzt werden können.

→ [HTTPS://BIT.LY/39OFT6L](https://bit.ly/39oft6l)



DIGIT-AL Toolbox

Das Erasmus+-Projekt »DIGIT-AL – Digital Transformation and Adult Learning for Active Citizenship« beschäftigt sich noch bis 2022 mit der Frage, was die digitale Transformation für die politische Erwachsenenbildung bedeutet und welche Rolle Demokratie und Menschenrechte in diesem Zusammenhang spielen. In einer Toolbox werden auf der Projektwebseite die Ergebnisse zusammengestellt und stehen interessierten Lehrenden unter einer CC-Lizenz zur Nutzung zur Verfügung. Hier gibt es in der Reihe »Smart City – Smart Teaching« Reader zu verschiedenen Schwerpunkten des Themas »Digitale Transformation in der (Erwachsenen-)Bildung«.

→ [HTTPS://DTTOOLS.EU/INDEX.HTML](https://dttools.eu/index.html)



Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung

Der Tagungsband stellt die Ergebnisse der Sektionstagung Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vor. Ziel der Tagung war es, die Auseinandersetzungen mit Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung zusammenzutragen und zu bündeln. Im Band werden in vier Blöcken thematische Schwerpunkte gesetzt.

Dörner, O., Grotluschen, A., Käßlinger, B., Molzberger, G. & Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2020). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.

kostenloser Download

→ [HTTPS://BIT.LY/35YUHTA](https://bit.ly/35yuhta)

Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019

1959 erschien Franz Pöggelers Beitrag »Neue Häuser der Erwachsenenbildung« über die Räume der Erwachsenenbildung. 60 Jahre später wird der aktuelle Stand zur Raum- und Ortssituation von Häusern der Erwachsenenbildung diskutiert. Im Band werden Konzepte für Lernzentren vorgestellt, die zeigen, wie Erwachsenenbildung an den verschiedenen Lernorten architektonisch sichtbar und erfahrbar wird.

Käßlinger, B. (Hrsg.) (2020). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* Berlin: Lang.

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Die Studie thematisiert den durch die Digitalisierung hervorgerufenen Wandel von Tätigkeiten an betrieblichen Arbeitsplätzen und die damit verbundenen Weiterbildungsnotwendigkeiten. Am Beispiel von sechs Betriebsfallstudien werden die Kompetenzverschiebungen geschildert und aufgezeigt, wie betriebliche Weiterbildung gestaltet wird. Ergebnis der Befragungen ist ein erweitertes Kompetenzprofil, in dem die Besonderheiten der Digitalisierung berücksichtigt werden. Damit kann es Grundlage für eine partizipative Weiterbildungspraxis in Betrieben werden.

Umbach, S., Haberbeth, E., Böving, H. & Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. Bielefeld: wbv Media.

Kostenloser Download

→ [HTTPS://BIT.LY/3QFZMXK](https://bit.ly/3qfzmxk)

Auswirkungen von Digitalisierung in der Lehre

Die Autorin zeigt die konkreten Auswirkungen der Digitalisierung auf die komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens an Hochschulen auf. Dabei geht es nicht ausschließlich um die zu beobachtende Verschiebung von Lehre und Lernen in den digitalen Raum, sondern auch um die damit einhergehende Verlagerung didaktischer Ansätze. Sie beschreibt vier Tendenzen, die bei Lehr-/Lernprozessen zu beobachten sind: Entgrenzung, Standardisierung, Professionalisierung und Politisierung, konstatiert jedoch, dass bisher aus didaktischer Sicht noch keine Transformation von Lehre und Lernen stattgefunden habe.

Gloerfeld, C. (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse. Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen*. Wiesbaden: Springer v.s.

Building and maintaining adult learning advantage

Das Buch liefert einen Überblick über verschiedene Lernmethoden und -strategien, die den individuellen Bedürfnissen von Lernenden gerecht werden. Themen wie kollaboratives Lernen, Entwicklungsmotivation oder Lernhindernisse werden ebenso in den Blick genommen wie spezielle Lerndesigns. Das Buch richtet sich gleichermaßen an Pädagogen, Lehrplaner und Instructional Designer wie an Entwickler von digitalen Lerninhalten.

Hai-Jew, S. (Hrsg.) (2020). *Building and maintaining adult learning advantage*. Hershey, PA: IGI Global.

Lehrbuch zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Da digitale Technologien derzeit nicht nur in Schulen, Hochschulen und Unternehmen stärker genutzt werden, sondern auch in informellen Kontexten weiter an Bedeutung gewinnen, bedarf es auch einer Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten für die Lehre. Das Lehrbuch zeigt, wie Lernprozesse zeitlich und räumlich flexibilisiert werden können, und liefert anhand von Designprojekten unterschiedliche Zugänge und Reflexionsebenen zur Mediennutzung.

Schäfer, M. (2020). *Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Technologien. Ein Lehrbuch für die Organisation der Lehre in der Digitalen Welt*. Opladen: Budrich.

Beratung pädagogisch ermöglichen?!

In mehreren Aufsätzen wird das Thema Beratung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen. Beratung steht dabei als Ausgangspunkt für selbstreflexives Lernen und stellt den Raum zur eigenen Weiterentwicklung zur Verfügung. Die Beiträge nähern sich der Fragestellung, wie Beratung biografisches und reflexives Lernen ermöglichen kann. Dabei wird die Sichtweise der Beratenden sowie der Klienten und Klientinnen eingenommen und um Fragen zu Beratungsthemen und -ansätzen und zu den Rahmenbedingungen ergänzt. Durch diese Aufschlüsselung der unterschiedlichen Schwerpunkte gelingt es, die Vielschichtigkeit von Beratungsprozessen abzubilden.

Benedetti, S., Lerch, S. & Rosenberg, H. (Hrsg.) (2020). *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse*. Wiesbaden: Springer v.s.

DIE-Veröffentlichungen

Dossier Kulturelle Bildung

Die Kulturelle Bildung steht im Mittelpunkt des neuen Dossiers auf dem Portal *wb-web*. Zu den Zugängen systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ und verstehend-kommunikativ werden jeweils analoge, hybride sowie digitale Medien und Tools präsentiert. Neben diesen multimedialen Umsetzungsmöglichkeiten werden interkulturelle Aspekte sowie Netzwerke und Akteure vorgestellt. Ergänzend finden die User/innen Handlungsanleitungen und Verweise auf offene Materialien für den Einsatz im eigenen Kursangebot.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/KULTURELLE-BILDUNG.HTML](https://wb-web.de/dossiers/kulturelle-bildung.html)

DIE-Brief: Grundbildung mit Geflüchteten

Der One-Pager liefert Kernaussagen aktueller Ergebnisse zum Thema »Grundbildung mit Geflüchteten« und präsentiert Empfehlungen, wie mit adressatenorientierten Grundbildungsangeboten Geflüchteten mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden kann.

→ [WWW.DIE-BONN.DE/DOCS/DIE-BRIEF_NR_8.PDF](http://www.die-bonn.de/docs/die-brief_nr_8.pdf)

Kulturelle Bildung

Das Buch in der Reihe Perspektive Praxis liefert eine Arbeitshilfe für hauptberufliche Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es bietet Hilfestellungen für die Planung und Umsetzung von Angeboten der kulturellen Bildung und verschafft einen Überblick über die Akteure in

Forschung und Praxis. Die Herausgeberinnen des Bandes verfolgen das Ziel, eine gemeinsame Begrifflichkeit im Feld der kulturellen Bildung zu etablieren, und möchten dazu beitragen, die ausdifferenzierte Praxis weiterzuentwickeln.

Fleige, M., Gassner, J. & Schams, M. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung*. Bielefeld: wbv Media.

Kostenloser Download

→ [HTTPS://BIT.LY/3S XUO2W](https://bit.ly/3sXUO2W)

Populismus und Bildung

Die neue Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) setzt sich mit dem Zusammenhang von Populismus und Bildung auseinander. Thematisiert werden hier u. a. die Notwendigkeit und die Schwierigkeiten einer Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus in der politischen Bildung und die Frage, ob Populismus als eine Form der Kritik verstanden werden kann. Weitere Beiträge, etwa zum interkulturellen Training und zur Typisierung von Weiterbildungsinstitutionen, vervollständigen die Ausgabe.

Nuissl, E. & Popovic, K. (Hrsg.). *Populismus und Bildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2020(3)*. Berlin: Springer.

→ [WWW.DIE-BONN.DE/1D/37502](http://www.die-bonn.de/1D/37502)

15 APRIL & 12 MAI 2021

online

Zwischen Krisenmodus und Normalität

Die vierte und fünfte Veranstaltung der Reihe »Zwischen Krisenmodus und Normalität – die Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten« besprechen Herausforderungen der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Perspektiven. Im Zentrum stehen Fragen, die die Einrichtungen der Erwachsenenbildung betreffen, etwa nach den Veränderungen in Organisationen, nach der Angebotsgestaltung sowie nach künftigen Finanzierungsmöglichkeiten. Im vierten Teil der Veranstaltungsreihe geht es um die »Erwachsenenbildung zwischen Gesellschaftlichkeit und Trend«, der fünfte Teil fragt nach der Finanzierung der Erwachsenenbildung.

→ [HTTPS://BIT.LY/39JEHTL](https://bit.ly/39JEHTL)

6 MAI 2021

online/Berlin

Die European Association for Distance Learning (EADL) lädt ein zu einem (virtuellen) Austausch zu aktuellen Themenbereichen des Distance Learnings wie Blockchain oder der Einsatz von Chatbots in der Bildung sowie zum adaptiven Lernen in der beruflichen Bildung.

→ [WWW.EADL.ORG/CONFERENCE-2021/](http://www.eadl.org/conference-2021/)

28–29 APRIL 2021

online

Bitkom-Bildungskonferenz

Die Tagung befasst sich mit Fragen rund um das Thema Digitales Lernen, das nicht nur in Schulen, sondern in allen Bildungsbereichen von steigender Bedeutung ist. Auf der Konferenz können sich die Teilnehmenden darüber austauschen, wie Infrastrukturen weiter ausgebaut, zielgerichtete digitale Bildungsangebote konzipiert und umgesetzt und digitale Kompetenzen bei den Lehrkräften weiterentwickelt werden können.

→ [HTTPS://WWW.BILDUNGS-KONFERENZ.DE/](https://www.bildungs-konferenz.de/)

9–11 JUNI 2021

online

DGFE-Werkstatt

Die 18. Werkstatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nimmt die Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung in den Blick. Angesprochen sind vor allem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Disziplin, die online die Gelegenheit haben, sich zum (eigenen) Forschungsprozess auszutauschen und über verschiedene Forschungsmethoden zu diskutieren.

→ [HTTPS://BIT.LY/2NZAGBL](https://bit.ly/2NZAGBL)

Wie geht's weiter?

NIKOLAUS SCHNEIDER

Zurück zur Normalität, wenn es vorbei ist? Der Autor verneint und beschreibt aus Sicht eines Volkshochschuldirektors drei Handlungsfelder, die Volkshochschulen nach der Pandemie profilieren sollten, um sich nach der Krise weiterzuentwickeln und ihrer aufklärerischen Tradition gerecht zu werden.

Corona hat uns die Verwundbarkeit der globalen Wachstumsgesellschaft vor Augen geführt. In einer entgrenzten Welt wirkt auch ein Virus entgrenzt und stellt viele Selbstverständlichkeiten in Frage. Aktuell hofft die Welt auf den Erfolg der begonnenen Impfungen. Damit stellt sich die Frage: Wie geht es weiter nach Corona?

Gewiss werden die Stimmen für ein »Zurück zur alten Normalität« laut sein. Dies betrifft sowohl individuelle Wünsche einzelner Menschen als auch das Verhalten großer Systeme. Endlich wieder für ein Partywochenende nach Mallorca, denkt der eine, endlich wieder Billigreisen und Billigflüge verkaufen, denken ganze Branchen. Daneben gibt es Stimmen, die mit dem einfachen Zurück nicht einverstanden sind. Wenn uns Corona die Verwundbarkeit unserer Systeme gelehrt hat, müssen wir diese Systeme reflektieren und verändern. Wenn uns Corona gezeigt hat, dass gesamtgesellschaftlicher Verzicht möglich ist, kann diese neue Solidarität auf andere Problemlagen übertragen werden – CO₂-Fasten, dem Planeten und den Enkeln zuliebe, lautet die vielleicht dringlichste Folgerung aus der Corona-Erfahrung.

Die Stimmen, die ein Umdenken und Gegensteuern fordern, werden es nicht leicht haben, sich Gehör zu verschaffen. Volkshochschulen tun in ihrer aufklärerischen Tradition gut daran, diese Stimmen zu unterstützen, ihren Dialog, der keineswegs ein Konsens ist, zu fördern.

Ich umreiße im Folgenden drei Denk- und Handlungsfelder, die für Volkshochschulen in den kommenden Jahren post Corona wichtig sein werden bzw. sollten.

1. Digitalisierung profilieren

Der Ruf nach einer Digitalisierungs-Offensive ist naheliegend. Es greift jedoch zu kurz, Digitalisierung als Krisen-Nothelfer zu verstehen. Volkshochschulen sollten nach Corona dazu in der Lage sein, folgende Fragen differenziert zu beantworten: Was geht nur im Präsenzformat? Was geht teil-digitalisiert? Was geht voll digitalisiert?

Die Antworten auf diese Fragen sind nicht statisch, sondern ein Experimentierfeld, Überraschungen inbegriffen. Wir genießen – im Vergleich zu Schulen und Hochschulen – in der Erwachsenenbildung den Vorteil, dass unsere Teilnehmenden zumeist nichts müssen, sondern dürfen – und deshalb ehrliche Rückmeldung geben. – »Nein, Nähkurs online ist unmöglich, da fehlt mir das Kaffeetrinken mit meinen Freundinnen«. Oder aber: »Weinprobe online, einfach genial. Ich muss nicht Auto fahren und kann drei Flaschen trinken!« – Solch unterschiedliche Einschätzungen werden Volkshochschulen jetzt in großer Zahl sammeln können. Sie müssen daraus ein Gespür entwickeln. Der oft reflexhaft vortragene Gedanke »Präsenz ist das Wahre, online ist Nothelfer« ist ein Mythos, die Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Menschen sind viel differenzierter. Volkshochschulen sollten sich jetzt nicht nur mit der Implementierung digitaler Tools beschäftigen, sondern genauer nach den Lernbedürfnissen und Lerngewohnheiten ihrer Teilnehmenden fragen. Nur so werden sie in Zukunft einen differenzierten Mix aus reinen Präsenzkursen, digital unterstützten Präsenzkursen und reinem Online-Unterricht anbieten können.

2. Das Verhältnis von Kommunalität und Zentralität neu denken

Die dynamische Entwicklung des digitalen Lernens stellt das kommunale Kirchturmdenken der vhs-Landschaft in Frage. Trotz kommunaler Spezialitäten, die unverzichtbar sind, zeigen die Programme der rund 900 Volkshochschulen in Deutschland große Ähnlichkeiten und Schnittmengen. Online-Lernen ermöglicht es, gute Konzepte zu entgrenzen. Wenn es einen hervorragenden Online-Portugiesisch-Kurs gibt, entwickelt an der vhs in Suderwick – warum sollte genau dieser Kurs nicht auch in Berchtesgaden, Neustrelitz, Saarlouis und Quedlinburg angeboten werden? – Auch in kleinerem Rahmen und bei Präsenzformaten könnte mehr kommunal-übergreifende Zusammenarbeit vieles ermöglichen. Volkshochschulen, die wenige Kilometer auseinander liegen, sagen Kurse mit zu wenigen Teilnehmenden ab, weil sie nicht zum Nachbarn schauen – eine nicht notwendige Verschwendung von Bildungsressourcen.

Kommunales Denken ist keineswegs ein Auslaufmodell, lokale Besonderheiten sind ein Lebensnerv für vhs. Aber an vielen Stellen tut die Überwindung eines zu kommunalen Denkens gut. Volkshochschulen könnten auf diese Weise höhere Qualität durch Spezialisierung erreichen. Im fiktiven Szenario wäre Suderwick eben das Zentrum für eine zeitgemäße Portugiesisch-Didaktik, Neustrelitz könnte eine hervorragende Handlettering-Expertin bundesweit bekannt machen, Saarlouis wäre der Pionier einer barrierefreien Website usw. Volkshochschulen müssten dann nicht mehr die kommunalen Tausendfüßler sein, die alles können sollen und deshalb vieles notgedrungen nicht so richtig gut können.

Das richtige Maß zu finden zwischen Kommunalität und Zentralität ist freilich keine leichte Aufgabe. Hierfür muss ein fairer Interessenaustausch stattfinden zwischen großstädtischen, mittleren und kleinen Volkshochschulen. Die vhs-Landesverbände und der DVV könnten Moderatoren einer maßvollen Entgrenzung sein.

3. Die Volkshochschule als Moderatorin der Frage »Wie wollen wir leben?«

Während ich einerseits dafür plädiere, die kommunale Organisation teilweise zu entgrenzen, bin ich andererseits der Meinung, dass Volkshochschulen eine entscheidende Zukunftsaufgabe gerade auf lokaler Ebene haben. Denn sie haben gute Voraussetzungen dafür, in ihren Kommunen der Moderator sein zu können für die Frage: Wie wollen wir leben? Das Publikum der vhs ist divers, es mischen sich Altersgruppen, es mischen sich Interessen, es mischen sich Nationalitäten. Außerdem ist sie gut vernetzt mit den politischen, sozialen und kulturellen Akteuren ihrer Region. Die globalen und gesamtgesellschaftlichen Fragen, wie wir unsere Zukunft gestalten wollen

oder sollen, kann sie auf lokaler Ebene anstoßen, moderieren und katalysieren. Sie ist politisch neutral und kann zunächst einen Dialograum bieten, in dem sich alle Beteiligten ernst genommen fühlen. Sie kann darüber hinaus kleinräumige lokale Handlungsfelder schaffen, in denen probiert und experimentiert wird: Welche Rolle spielen Grünflächen in unserer Kommune? Wie funktionieren neue Wohnformen? Wie können wir umweltschonend einkaufen und konsumieren? – Das sind nur drei von vielen möglichen Fragen, die angegangen werden müssen. vhs kann das lokale Zukunftslabor sein, nicht nur diskursiv, sondern auch praktisch. Damit wäre sie ein wesentlicher Treiber einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie würde nicht mehr nur in den Kategorien »Kurs« und »Unterricht« denken, sondern in den Kategorien »Aktionen« und »Projekte«. Unter ihrem Dach könnten z. B. ein Repair-Café, eine Second-Hand-Börse und ein Unverpackt-Laden angesiedelt sein. Wo es um klassische Wissensvermittlung geht, sind Entgrenzungen der kommunalen Strukturen gut denkbar, wo es hingegen um die Gestaltung der unmittelbaren Lebenswelt geht, ist das »Zusammen leben und zusammen machen« unverzichtbar.

Volkshochschulen haben in den vergangenen Jahrzehnten viel dazu beigetragen, Kompetenzen zu entwickeln, um in einer komplexer werdenden Gesellschaft den eigenen Platz zu finden oder behaupten zu können. Die Aufgabe, ein Labor der Zukunft zu sein, würde darüber noch ein Stück hinausgehen. Volkshochschulen würden dadurch einen Raum des Möglichen aufzeigen, sie würden den Menschen ihr utopisches Potenzial entlocken. Was für eine große Aufgabe!



DR. NIKOLAUS SCHNEIDER

ist Direktor der vhs Ahaus.

Schneider@vhs-aktuellesforum.de

Udo Geist

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Un-erwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ~~ist~~...

fördert Teilhabe, ermöglicht erfolgreiches Leben, zahlt auf Verständnis,
stärkt die Urteilskraft, stützt das Denken in Zusammenhängen und
fordert den Umgang mit sich selbst

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

würde ich die Bildungsberufe nicht nur als gleichwertig
bezeichnen sondern diese auch gleichwertig fördern

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

Frustrations-toleranz, Panik-resistenz und die Fähigkeit,
dicke Bretter zu bohren

Mein berufliches Steckpferd ...

Menschen erfolgreiches Leben zu ermöglichen

Ich bin der geborene Dozent für ...

Mathematik und angewandte Statistik

Renitente Rentner



© Anna Shvets via Pexels

Nicht immer fällt es uns leicht, die Corona-Regeln zu befolgen. Und mal ehrlich: Wissen Sie immer genau, was gerade erlaubt und was verboten ist? Zumindest aber sollte inzwischen klar sein, dass man sich möglichst an die AHA+L-Regeln hält, wenn man sich mit Menschen außerhalb des eigenen Hausstandes trifft. In Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung gibt es zumeist sogar klar formulierte Hygienekonzepte, die greifen, falls Präsenzunterricht überhaupt möglich ist.

Dies wurde aber wohl von einer betagten Dozentin und ihrer Lerngruppe geflissentlich ignoriert, wie die Süddeutsche Zeitung kurz vor Weihnachten berichtete. Die 89-Jährige habe die ebenfalls älteren Teilnehmenden ausgerechnet in anthroposophischer »Sprachgestaltung« unterrichtet, bei der man ausdrucksstarkes Sprechen und genaues Artikulieren übt – ohne Abstand und ohne Masken. Das rief sogar die Polizei auf den Plan – die die Veranstaltung kurzerhand auflöste. (JR)

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 2 — 2021 (erscheint im Juni)

Gute EdTech, gute Bildung?

Die technischen Lösungen zur Ermöglichung und Unterstützung von Bildung firmieren seit wenigen Jahren unter der Bezeichnung EdTech (für *educational technology*). Das Heft möchte zu Austausch und Begegnung der EdTech-Szene mit den Akteuren der Erwachsenen- und Weiterbildung beitragen und einen Diskurs entlang der Begriffe von *Qualität* und *Professionalität* gestalten.

AUSGABE 3 — 2021 (erscheint im September)

Warum nicht kooperieren?

Kooperationen sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung gang und gäbe – und oftmals politisch gewollt. Doch wann ist es sinnvoll, zu kooperieren – und wann nicht? Welche Vorteile erhofft man sich von Kooperationen, welche können tatsächlich identifiziert werden? Entstehen Nachteile, wenn man nicht kooperiert? Darauf blickt die Herbstausgabe von weiter-bilden.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de

Lebenslanges Lernen professionell unterstützen



Anke Grotluschen, Henning Pätzold
Lerntheorien
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 5622 | 978-3-8252-5622-7
wbv. 1. A. 2020. 142 S.
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Lerntheorien sind eine wichtige Grundlage für alle, die sich professionell mit Lehren auseinandersetzen. In jüngerer Vergangenheit entstanden viele Theorien, die über den Behaviorismus und Kognitivismus hinausweisen und Lernen als menschliche Aktivität in einem sozialen Zusammenhang begreifen. Dadurch eröffnen sich lerntheoretische Bezüge. Von klassischen Konzepten der Lernforschung über aktuelle Modelle bis hin zu Theorien des Lernens in bestimmten Kontexten wird in diesem Buch die Vielfalt der Lerntheorien dargestellt. Beispiele, Übungsaufgaben und kommentierte Literaturhinweise geben Anregungen zur individuellen Vertiefung.



Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha
Sozialisation und informelles Lernen
im Erwachsenenalter
utb 5621 | 978-3-8252-5621-0
wbv. 1. A. 2020. 163 S.
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Das Lehrbuch befasst sich mit Sozialisation und informellem Lernen als lebenslangen Aneignungsprozessen. Die Autoren führen in die Diskurse der Sozialisationsforschung ein. Ihr Blick richtet sich auf die Kontexte Familie, Hochschule, Beruf, Medien, Kultur und Freizeit. Diese prägen über Kindheit und Jugend hinaus auch Lernprozesse im Erwachsenenalter und verursachen unterschiedliches Bildungsverhalten. Die von den Autoren aufgegriffenen Ansätze der Milieu- und Altersforschung wurden in die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Das Buch liefert aufschlussreiche Hinweise für teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung.



[utb-shop.de](https://www.utb-shop.de) | Studienliteratur – wie und wann ich will

WEIL

Kann man Freude lernen? Lernt man besser, nachhaltiger, leichter, wenn man mit Freude dabei ist? WEITER BILDEN untersucht die Zusammenhänge von Lernen und Freude, blickt auf ihre physiologischen und psychologischen Grundlagen und fragt, wo sich Freude in der Erwachsenen- und Weiterbildung zeigt.