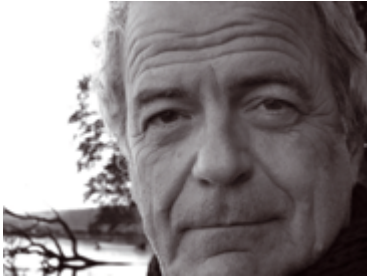


[illegible]



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

WISSEN UND WIRKLICHKEIT

Eigentlich ist es nicht neu, dass Bewegung mit Lernen zu tun hat oder auch dass Psyche und Emotionen beim Lernen wichtig sind. Aber es ist gut zu sehen, dass im Auf und Ab wissenschaftlicher, politischer und praktischer Moden nach einer Zeit, in der das Kognitive beim Lernen überbetont wurde, wieder verstärkt der Blick auf Körper und Psyche gerichtet wird. Der enorme Druck, der sozial, ökonomisch und politisch hinter dem Postulat des lebenslangen Lernens steht, mag ursächlich damit verbunden sein.

Wir wissen, dass Bewegung (es muss nicht unbedingt Sport, es kann auch Wandern sein) die geistige Entwicklung fördert: *mens sana in corpore sano*. Wir wissen, dass aktives und handelndes Lernen nachhaltiger ist als rein rezeptives Lernen über Auge und Ohr. Wir wissen, dass Körper und Geist ein sich gegenseitig durchdringendes, aufeinander bezogenes System des Steuerns und Gestaltens bilden. Wir wissen, dass das Stehen und Gehen das Denken und Sprechen öffnet: nicht nur, um Neues zu gewinnen (wie Manuel Andrack im Interview betont, vgl. S. 24ff.), sondern auch, um »Altes« zu ordnen, zu gewichten und vielleicht auch zu vergessen. Wir wissen, dass Lernen Bewegung fördert, wir wissen auch, dass Lernen Bewegung fordert.

Einiges von dem, was seit langem bekannt ist, lässt sich heute genauer bestimmen und nachweisen, etwa die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über den Einfluss von Bewegungen auf die »Hardware« (»Neuroplastizität«) und die »Software« (»Botenstoffe«). Dabei wird heute mit einer für Erziehungswissenschaftler noch wenig vertrauten Terminologie gearbeitet: Laura Walk schreibt in ihrem Beitrag: »Exekutive Funktionen sind die Basis erfolgreichen Lernens« (S. 28f.). Dies hat Charme gegenüber etablierten Begriffen etwa aus Bereichen wie Erlebnis-, Theater- und Freizeitpädagogik. In der Erwachsenenbildung wurde und wird ganz anders bearbeitet und diskutiert – ich erinnere an Günther Holzapfels »Nordwest-Passage zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik«.

Eine Frage aber drängt sich auf: Wenn wir all dies wissen, und heute noch genauer wissen, warum ist die Wirklichkeit nicht danach gestaltet? Warum wird in Schule, Hochschule und – leider auch – Erwachsenenbildung so wenig der Bezug zwischen Lernen und Bewegung reflektiert und konsequent in didaktisches Handeln umgesetzt?

Der Bewegung ist mehr als bisher ein für das Lernen gestaltender Einfluss zu gestatten. Reflexion, Ordnung und Gestaltung des Verhältnisses von Denken und Bewegen sind die eigentlichen Zielperspektiven für Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene, für alle Menschen im Prozess des lebenslangen Lernens. So, wie Kinder die Welt im Umgang mit ihrem Körper erfahren, so lernen auch ältere Menschen, ihr Denken, Fühlen und Handeln immer wieder neu mit den eigenen körperlichen Bedingungen abzustimmen. Bildungseinrichtungen – und vielfach auch ihre Lehrenden – tun sich oft schwer, die daraus folgenden Konsequenzen für komplexe didaktische Arrangements zu ziehen und in die Praxis umzusetzen.

Wenn wir in der Bildungswirklichkeit hier einige Umwege beschreiten, so muss dies kein Schaden sein, zeigen doch die Beiträge von Schaefer (S. 30–33) und Singer (S. 43) dass Umwege lernförderlich sind. Oder, um es mit Andrack zu sagen: »Jede Wanderung ist ein Umweg, eigentlich«.

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte



Ellen Abraham

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte

Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler

November 2010, 142 S., 24,90 € (D)/42,80 SFr

ISBN 978-3-7639-4700-3

ISBN E-Book 978-37639-4701-0

Best.-Nr. 6004135

Dieser Leitfaden basiert auf den Erfahrungen des Hamburger GRAWiRA-Projektes. Er stellt externen wie internen Personalentwicklern, Unternehmensberatern und Bildungsanbietern die erarbeiteten, erprobten und evaluierten innovativen Ansätze und Produkte zur Verfügung, mit denen Unternehmen für das Thema sensibilisiert und bildungsferne Mitarbeiter für die Teilnahme an Grundbildungsangeboten gewonnen wurden. Es wird deutlich, dass Arbeitnehmer und Arbeitgeber von der Einbindung der Zielgruppe in das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens profitieren.



Tuija Schulte-Hyytiäinen

LernCafé – JobPate – Alpha-Team

Neue Ideen für die Grundbildung

November 2010, 171 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-4702-7

ISBN E-Book 978-3-7639-4703-4

Best.-Nr. 6004136

Das LernCafé ist ein Lernsetting für individualisiertes, computergestütztes Lernen in ungezwungenen Lerngruppen und mit spezieller Lernbegleitung. Das Konzept erreicht sowohl bildungsferne Erwachsene als auch Jugendliche mit negativen Lernerfahrungen. Beim Konzept des JobPaten rückt ein persönlicher Berater die positiven Lebenserfahrungen und tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden in den Vordergrund.

Das Konzept Alpha-Team bindet Kursteilnehmende in Öffentlichkeitsarbeit und Entwicklung von Grundbildungsangeboten mit ein. Mit ihrem Beispiel motivieren sie andere potenzielle Lernende und erweitern gleichzeitig ihre eigenen Kompetenzen.

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



MAGAZIN

Szene

Service

DIE

3 VORSÄTZE

6

16

19

THEMA

22 Stichwort: »**Bewegung und Erwachsenenbildung**«

Henning Pätzold

24 »**Der Kopf füllt sich durch die Bewegung**«

Im Gespräch mit Manuel Andrack über Ortswechsel

27 **Bewegung formt das Hirn**Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung
Laura Walk30 **Den Gedächtnisteppich weben**Zickzack-Bewegungen zwischen Assoziation und Wissen
Gerhard Schaefer34 **Lernen als Weg aus der Selbstlähmung**

Rolf Arnold

37 **Bewegung und Erlebnis als Nährboden des Lernens**

Bernd Heckmair / Werner Michl

41 Praxisumschau

44 Fundstück

Der vergessene Wanderstock

Ein Fundstück aus dem Nachlass von Franz Pöggeler

FORUM

Concept Maps im Lehr-Lern-Kontext

Bärbel Fürstenau

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Aussichtsreicher Arbeitsort: An diesem Tisch auf der Bonner Godesburg interviewten wir Manuel Andrack. Als Wandervogel ist er schon von Berufs wegen Bewegungsfanatiker. Unser Thema: Ortswechsel (S. 24–26).



Die Protestbewegung ist das Thema der Blickpunkte auf dem Mittelbogen der Zeitschrift: Sind Stuttgart oder Gorbien Kristallisationspunkte eines neuen politischen Lernens breiter Bevölkerungskreise?

Vom Rand in die Mitte

DGWF diskutierte Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Ort des Geschehens verwies auf doppelte Weise auf seinen Gegenstand: Regensburg gab als Stadt das Leitmotiv der Konferenz vor, ist sie doch in den letzten Jahrzehnten aus bescheidener Unauffälligkeit mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (Unesco-Welterbe, Promotionsort des Papstes), sozusagen



Foto: Brandt

Prof. Peter Faulstich deutete die Profilrisiken für die wissenschaftliche Weiterbildung anhand einer Renaissance-Illustration des schwedischen Bischofs Olaus Magnus als »Mahlstrom der Ökonomie«.

»vom Rand in die Mitte«. Und Regensburgs Fachhochschule war die erste ihrer Art, die als Tagungsort einer Jahreskonferenz der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) firmierte (15.–17.9.2010). Dies spiegelt die wachsende Bedeutung der Fachhochschulen im Feld berufsbegleitender Studiengänge. Während unter den Masterstudiengängen von Universitäten nur acht Prozent berufsbegleitend konzipiert sind, beträgt der Anteil an Fachhochschulen bereits 24 Prozent. So waren es diese berufsbegleitenden Studiengänge und ihre Öffnung für Berufstätige ohne Abitur, die die Beiträge und Diskussionen der Konferenz prägten. Inzwischen haben einige Bundesländer die Strukturvorgaben der

KMK umsetzend ihre Hochschulgesetze novelliert (»Offene Hochschule«) und eröffnen Meistern oder Absolvent/innen bestimmter Fortbildungsprüfungen den Hochschulzugang. Die Stufung des Studiums, ausgelöst durch Bologna, tut das Ihre dazu, dass sich Bildungsverläufe zeitlich über die Lebensspanne strecken und formale Studienanteile, die vormalig vor einer Berufstätigkeit ausgeübt wurden, jetzt berufsbegleitend erfolgen. Dies lässt vermuten, dass Weiterbildung und berufsbegleitendes Studium zukünftig auch zahlenmäßig eine größere Rolle spielen werden. Die Weiterbildung gewinnt zu Lasten der wissenschaftlichen Erstausbildung an »Marktanteilen«, sie rückt »vom Rand in die Mitte«. So weit, so gut. Aber was passiert hier institutionell? Die klassischen Einrichtungen des tertiären Sektors (Fakultäten, Fachbereiche) werden zu Weiterbildungsakteuren, Erwachsenenbildung wird zu ihrer Regelaufgabe. Damit droht denjenigen Einrichtungen, die sich in der Nische zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildung etabliert hatten (Zentren, Zentrale Einrichtungen, An-Institute für wissenschaftliche Weiterbildung), ein Bedeutungsverlust. Was sie an non-formalen Erwachsenenbildungsangeboten vorhielten und vorhalten, droht mehr und mehr aus dem Blick zu geraten. Didaktisch scheint es angesichts übergreifender administrativer Dynamiken wenig Neues unter der Sonne zu geben. In den auf der Konferenz vorgestellten Settings berufsbegleitender Studiengänge hat sich zwar seit einigen Jahren ein gewisser Standard durchgesetzt, der mit den Schlagworten Blended Learning, ePortfolio, Gruppenarbeit, Planspiel, eMaterialien charakterisiert ist. Ob hier aber während der Online-Phasen ein Fernlernen stattfindet, das den Namen E-Learning verdient, sei dahingestellt. Die Möglichkeiten des Internet, etwa für kollaboratives Arbeiten an gemeinsamen Projekten, werden nicht hinreichend ausgeschöpft. Als E-Learning wurden in Regensburg u.a. Module vorgestellt,

deren digitale Optionen sich im Herunterladen von Arbeitsmaterialien erschöpften. Mit ein wenig Skepsis darf beobachtet werden, dass sich im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ein didaktischer Diskurs etabliert hat, der sich auf die Makro- und Mesoebene beschränkt und sich in seiner Unabhängigkeit vom jeweils vermittelten Gegenstand als geradezu austauschbar präsentiert. Macht es denn didaktisch keinen Unterschied, ob Software Engineering oder Marketing unterrichtet wird? Schließlich verwunderte den Beobachter, wie wenig Widerhall die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) in Regensburg fand. Zwar riss ein Beitrag (Klumpp/Krol/Keuschen) das Thema auf und stellte Problemlagen dar. Aber eine strategische Diskussion darüber, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung in den laufenden DQR-Diskurs einbringen könnte und sollte, blieb ein Desiderat.

Sehr zu begrüßen ist die begriffliche Schärfung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, die die DGWF in einem Empfehlungspapier auf ihrer Mitgliederversammlung verabschiedet hat. Danach werden unterschieden:

a) weiterbildende Masterstudiengänge und b) Formate unterhalb davon. Hierzu sollen zählen:

- weiterbildende Zertifikatsstudien,
- Weiterbildungsmodule,
- Weiterbildungsseminare,
- sonstige Weiterbildungsformate.

Mit diesem Papier dürfte nicht zuletzt eine gute Grundlage geschaffen sein, Zertifikate der wissenschaftlichen Weiterbildung in den DQR einzuordnen.

Insgesamt lieferte die Konferenz vielfältige Erkenntnisse von der europäischen Charta für Lebenslanges Lernen an Hochschulen bis hin zu Fragen der Zielgruppenserschließung vor Ort, gerade auch von Migrant/innen. Die gute Tagungsorganisation und das attraktive Rahmenprogramm rundeten den Besuch in der »nördlichsten Stadt Italiens« ab. DIE/PB

Dokumentation der Tagung unter:



www.dgwf.net/materialien.htm#Jahrestagung_2010

Steuerung – Regulation – Gestaltung

Nachlese zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

Vom 23. bis 25. September fand die diesjährige Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Chemnitz statt. Joachim Ludwig und Sabine Schmidt-Lauff begrüßten etwa 100 Teilnehmende, die der Einladung gefolgt waren, um über die Frage zu diskutieren, welche Steuerungs-, Regulations- und Gestaltungsaktivitäten in der Erwachsenenbildungspraxis derzeit beobachtbar sind und wie sie empirisch und theoretisch untersucht werden können. Zwei resümierende und zugleich perspektivische Vorträge sowie eine Podiumsdiskussion gaben den Rahmen für die Diskussionen in den vier Arbeitsgruppen ab.

Den Auftakt machte Thomas Brüsemeister mit einem Vortrag zur Perspektive der Educational Governance und damit belichteten Formen der Handlungskoordination im Bildungssystem. Demnach wird es der empirischen Bildungsforschung zur Aufgabe, die verstärkte Zusammenarbeit und die neuen wechselseitigen Abhängigkeiten von Akteuren aus Bildungspolitik, -wissenschaft und -praxis stärker in den Blick zu nehmen. Exemplarisch führte Brüsemeister vor, wie die Steuerungsfrage der Bildung mit Blick auf die Durchsetzung akteurspezifischer Interessen insbesondere in kooperativ koordinierten Zusammenhängen untersucht werden kann. In seinem Plenumsvortrag veranschaulichte Josef Schrader Herausforderungen der empirischen Erforschung von Steuerungsphänomenen in der Weiterbildung. Die zentrale theoretische Herausforderung besteht demnach darin, sowohl von deterministischen Steuerungsannahmen abzurücken als auch auf Distanz zu Theoremen der Nichtsteuerbarkeit komplexer Systeme zu gehen. Stattdessen gelte es, die Steuerung der Weiterbildung als empirisch nachvollziehbaren Interventionsmodus in einem Mehrebenensystem der Weiterbildung zu berücksichtigen. Die daran anschließende empirische

Herausforderung besteht darin, angemessene qualitative und quantitative Forschungsdesigns zu entwickeln, die dazu beitragen, die verflochtenen Steuerungsverhältnisse in der Weiterbildung transparent und in ihren Konsequenzen einschätzbar zu machen.

»Die Disziplin ist in die Steuerungsverhältnisse aktiv verstrickt.«

In der mit Peter Faulstich, Elke Gruber und Ortfried Schäffter besetzten Podiumsdiskussion am letzten Tag wurden drei Positionen zur Rolle der Erwachsenenbildungswissenschaft im Kontext der Weiterbildungssteuerung dargelegt. Einigkeit bestand darin, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre Steuerungs- und Gestaltungskompetenz verstärkt wahrnehmen muss und dies auch kann, so etwa durch die empirische Analyse und Folgenabschätzung von politisch forcierten Rahmenbedingungen der Weiterbildung, durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit bildungspraktischen Steuerungs- und Gestaltungsproblemen in der universitären Lehre und Forschung sowie durch eine erwachsenenpädagogisch begründete empirische Forschung, die sich dezidiert auf die Informationsgewinnung und Wissensgenerierung durch Reflexionsanregung im Feld ausrichtet.

Zeit und Raum für intensive Diskussionen fanden die Teilnehmenden in vier Arbeitsgruppen zu den Themen »Politik«, »Organisation«, »Bildungs-/Vermittlungsprozesse« und »Untersuchungsverfahren«. In jeder Arbeitsgruppe wurden mehrere aktuelle themenbezogene Forschungsarbeiten zur Diskussion gestellt. Dabei zeigte sich an der Vielfalt der diskutierten theoretischen und empirischen Arbeiten einmal mehr,

dass heute auf allen Ebenen und in allen institutionellen Bereichen des Weiterbildungssystems mit neu auftauchenden Steuerungsverhältnissen und -problemen zu rechnen ist und dass dies – so ein übergreifendes Ergebnis der Diskussionen – vor allem die Folge einer zunehmenden Interdependenz der verschiedenen Ebenen, Institutionen und Akteure der Weiterbildung mit ihren je unterschiedlichen Selbststeuerungserfordernissen ist. Dabei gerät die Erwachsenenbildungswissenschaft heute in die Lage, ihren disziplinären Zugang zu den komplexer werdenden Steuerungsverhältnissen in der Weiterbildung klären zu müssen und dabei auch zu sehen, dass sie in die Steuerungsverhältnisse, die sie empirisch zu erfassen sucht, selbst aktiv verstrickt ist.



Chemnitz, DASTietz

Foto: Stang

Last but not least sei an dieser Stelle auch das Rahmenprogramm der Jahrestagung erwähnt, das neben einem zwanglosen Kennenlernen der Stadt Chemnitz mit ihrem »Nischel« bei sommerlichen Temperaturen zwei Highlights zu bieten hatte – eine Führung durch »DASTietz«, ein zu einem modernen Bildungs- und Kulturzentrum umgebautes ehemaliges Kaufhaus, sowie die Besichtigung der beeindruckenden Kunstsammlungen Chemnitz.

Karin Dollhausen (DfE)

Bildungsprämie für türkische Arbeitnehmer

Neue Kooperationen des BMBF

Mit der Bildungsprämie will das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gezielt türkischstämmige Arbeitnehmer/innen und Selbstständige zu beruflicher Weiterbildung motivieren. Deshalb startete das Ministerium nun verschiedene Kooperationen mit türkischen Institutionen.

Zum einen begann eine Medienkooperation mit dem türkischsprachigen Radiosender Metropol FM. Das Ministerium und der Sender informieren mit redaktionellen Beiträgen und auf ihren Webseiten die Hörer/innen über das Förderangebot. So erfahren diese, wo und wie sie Prämiegutscheine für die Finanzierung ihrer Fortbildung erhalten können. Zudem steht bei einer Experten-Telefon-Aktion eine Beraterin für Fragen rund um die Bildungsprämie zur Verfügung. Außerdem wurde die Kooperation mit der Türkisch-Deutschen Industrie- und Handelskammer vorgestellt, mit der der Brückenschlag zu türkischstämmigen Unternehmern und Angestellten geschafft werden soll, die von dem Förderangebot profitieren können.

Erwerbstätige mit Zuwanderungsgeschichte stehen neben Berufsrückkehrerinnen und älteren Erwerbstätigen dieses Jahr besonders im Fokus der Bildungsprämie. »Die türkischstämmigen Migrantinnen und Migranten machen in Deutschland den größten Teil der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte aus. Dem wollen wir gerecht werden, und deshalb freuen wir uns über die Möglichkeit, mit Metropol FM zu kooperieren«, so Eckart Lilienthal vom BMBF.

Das Förderprogramm richtet sich an Menschen mit niedrigem Einkommen, dazu zählen in Deutschland viele Migrant/inn/en. Diese bilden sich zudem seltener beruflich fort. So nahm in Deutschland im Jahr 2007 rund ein Drittel aller Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung teil. Bei den Erwerbstätigen mit Zuwanderungsgeschichte war es nicht einmal ein Viertel.

DIE/BP

Weltalphabetisierungstag in Berlin (8. September)

Multimediale Projektvorhaben standen im Fokus des diesjährigen Weltalphabetisierungstages. Unter dem Motto »virtuell trifft wirklich« wurden z.B. *Winterfest* oder *AlphaVZ* vorgestellt. Dahinter stehen interessante und erfolgreiche multimediale Ansätze. *Winterfest*, ein mit dem Lara Games Award ausgezeichnetes Lernspiel bzw. Lernadventure, spielt im Mittelalter und regt zu verschiedensten Grundbildungsaufgaben an. Das Spiel ist vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) mitentwickelt worden. Hinter AlphaVZ verbirgt sich eine neue *social community*, eine Weiterführung des Lernportals „ich-will-lernen.de“. Präsentiert wurden dann youtube-Clips mit den bekannten MTV-Moderatoren Klaas und Joko, die auf die Thematik aufmerksam machen und dabei insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene ansprechen. Für diese Altersgruppe wurde auch das Hörspiel »Mit einem blauen Auge« entwickelt; es handelt von einem jungen Boxer, der durch seine Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben immer wieder mit Herausforderungen des Alltags konfrontiert wird.

Dr. Helge Braun, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), stellte heraus, dass der multimediale Einsatz neue Möglichkeiten für die Lernenden eröffnet. Prof. Dr. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, verwies auf den gesellschaft-

lichen Auftrag, lebensbegleitende Bildungsangebote vorzuhalten, um Teilhabe zu gewährleisten.

In der abschließenden Podiumsdiskussion ging es um Perspektiven der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland. Hervorgehoben wurde, dass der BMBF-Förderschwerpunkt einen wichtigen Beitrag leiste, den Arbeitsbereich sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft sichtbar zu machen und zu unterstützen, dass es aber darum gehen müsse, Nachhaltigkeit und Transfer zu sichern. Um dies zu gewährleisten, müssen perspektivisch verschiedene bzw. auch neue Akteure (z.B. Länder, Kommunen, Wirtschaft und Arbeit) eingebunden werden. Der Weltalphabetisierungstag wurde in diesem Jahr inhaltlich vom Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung, dem auch das DIE angehört; vorbereitet; organisatorisch zuständig war der Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR).

Monika Tröster (DIE)



Auch die europäische Perspektive wurde einbezogen. Monika Tröster, DIE (r.), Uwe Boldt, Hamburger Volkshochschule, Elfriede Haller, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., präsentierten »EUR-Alpha«, ein europäisches Netzwerk in der Alphabetisierung und Grundbildung. Entscheidende Besonderheit hierbei ist, dass explizit Lernende als Experten einbezogen werden und dass sie das Projekt mit gestalten.

Schwarzbuch der Weiterbildung

GEW veranstaltete einen »Runden Tisch Weiterbildung«

Am 17. September veranstaltete der Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einen »Runden Tisch Weiterbildung – Ratsschlag zur Überwindung der prekären Arbeitsbedingungen in der Weiterbildung« in Berlin. Neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) nahmen zahlreiche Vertreter aus Politik, Wissenschaft und Praxis teil, um gemeinsam darüber zu beraten, wie prekäre Beschäftigungssituationen von Weiterbildungslehrkräften in Zukunft überwunden werden können. Zur Vorbereitung darauf wurde ein Schwarzbuch »Beschäftigung in der Weiterbildung« herausgegeben, das nun zum Download zur Verfügung steht.

Der Titel ist allerdings irreführend: Von den zum Teil skandalös niedrigen Stundensätzen sind insbesondere Kursleiter/innen betroffen, die in Integrationskursen und Angeboten, die von der Agentur für Arbeit ausgeschrieben und finanziert

werden, unterrichten. Im Bereich der planend und konzeptionell Tätigen in der Weiterbildung und in der betrieblichen Weiterbildung sieht die Entlohnung nämlich deutlich besser aus, so dass man den Bereich »Weiterbildung« nicht generell diskreditieren sollte. Politische Akteure müssen sich aber dennoch fragen lassen, inwieweit sie prekäre und zum Teil sittenwidrige Entlohnungen von lehrendem Personal tolerieren können, das insbesondere Migrant/inn/en in unserer Gesellschaft professionell und qualitativ auf hohem Niveau lehrend willkommen heißen soll (Integrationskurse) und Menschen ohne Arbeit neue Perspektiven in unserem Beschäftigungssystem eröffnen muss. Mindestlöhne und einen Branchentarifvertrag durchzusetzen ist deshalb nachdrückliches Ziel der weiteren Arbeit der GEW.

Monika Kil (DIE)



http://gew.de/Binaries/Binary65354/Schwarzbuch_WEB.pdf

Neue Zertifizierungsnorm für Lerndienstleistungen

DIN-ISO-Norm für Weiterbildung

Die international gültige ISO-Norm 29990 »Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleister« wurde im September 2010 veröffentlicht. Nun ist die neue DIN ISO 29990:2010 auch in deutscher Sprache erschienen (Beuth Verlag).

Die Norm stellt einen internationalen Standard für alle Bildungsinstitutionen dar und gilt als ein Meilenstein auf dem Weg zur Globalisierung des Bildungsmarktes, weil die Zertifizierung zukünftig als Nachweis der internationalen Marktfähigkeit gelten kann. Qualität und Leistungsfähigkeit von Bildungsdienstleistern werden mit ihr über Ländergrenzen hinweg transparent und vergleichbar.

Das Qualitätsmanagementsystem enthält grundlegende Anforderungen an die Anbieter von (Weiter-)Bildungsdienstleistungen und definiert den Lernprozess und das Management des Lerndienstleisters entlang zahlreicher Kriterien. Mit ersten Zertifizierungen von Bildungsinstitutionen ist ab Anfang 2011 zu rechnen. Nützen wird dies vor allem Lernenden, die sich in Zukunft bei zertifizierten Anbietern auf qualitativ hochwertige, am Lernprozess orientierte Bildungsangebote verlassen können.

Die Norm ist so konzipiert, dass sie als Basis für weitere Regelungen dienen kann; eine erste Spezifikation für Sprachtrainings ist bereits in Vorbereitung.

DIE/BP

Integrationskursen fehlen Haushaltsmittel

Bildungsverbände beklagen unzureichende Finanzierung des Bundes

Integrationswillige Migrant/inn/en, die einen Integrationskurs besuchen wollen, mussten in den letzten Monaten auf das Jahr 2011 vertröstet werden. Die Nachfrage nach Integrationskursen ist im Jahr 2010 höher als das Angebot. Im Herbst fehlten 15 Millionen Euro, um Kurse insbesondere für die so genannten Alt-Zuwanderer anzubieten. Auf 20.000 schätzen die Bildungsverbände die Zahl der von der Sperrfrist des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) betroffenen Migranten, die bereits seit längerer Zeit in Deutschland leben und aus eigener Motivation einen Kurs besuchen wollen. Weiterbildungsträger appellierten deshalb an die Bundesregierung, die für 2010 fehlenden 15 Millionen Euro bereitzustellen, um der Integrationsbereitschaft keinen Abbruch zu tun. Einige Bildungsanbieter warnten auch vor irreführenden gesellschaftlichen Debatten, in denen Migrant/inn/en als integrationsunwillig tituliert werden, während ihnen gleichzeitig der Besuch von Integrationskursen verwehrt werde.

Außerdem beklagten in einem gemeinsamen Aufruf die Volkshochschulen, die Katholische und die Evangelische Erwachsenenbildung, Arbeit und Leben sowie die Landesarbeitsgemeinschaft anders lernen, dass das BAMF die finanzielle Unterstützung zur Qualifizierung der Lehrkräfte für Integrationskurse eingestellt habe. Zukünftige Lehrende müssten nun ihre Qualifizierung selber bezahlen, was angesichts der niedrigen Honorare eine extreme Belastung sei. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) forderte im September ein Mindesthonorar von 30 Euro pro Unterrichtsstunde für die 18.000 Kursleiter von Integrationskursen. Laut BAMF soll der Mindestsatz jedoch bei 15 Euro liegen.

DIE/BP

Lernen hoch drei

Fachtagung der Bildungspartner Main-Kinzig GmbH

Lebenslanges Lernen ist grundsätzlich nichts Neues, aber es wird durch den demografischen Wandel auf ganz neue Weise scharf gestellt. So lautet ein Fazit der überregionalen Fachtagung, die die Bildungspartner Main-Kinzig GmbH (BiP) und der Arbeitgeberverband HessenChemie am 6. Oktober in Gelnhausen ausgerichtet haben. Die Partner wollten ein Forum bieten, in dem darüber nachgedacht werden kann, wie die richtigen Strukturen und konkreten Projekte das Lernen in allen

zusammen mit 21 Kooperationspartnern innovative Bildungsprojekte vorstellte.

Die drei Einführungsvorträge richteten den Spot auf aktuelle Diskussions-schwerpunkte und die Notwendigkeit der Verzahnung der Bildungsaktivitäten: Dr. Susan Seeber, Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Universität in Göttingen und Mitautorin des Nationalen Bildungsberichts, zeigte aus verschiedenen Studien, wie entscheidend sich die Bil-

dungsarbeit in Kindergarten und Schule auf den ganzen Lebensweg, die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben und an Weiterbildung auswirkt. Dabei wies sie auf Ansätze zur Erhöhung der Bildungsleistungen im Bereich der kindlichen Bildungsarbeit hin und unterstrich, wie wichtig es ist, dass auch von Weiterbildungsträgern dieser Bereich stärker im Kontext lebenslangen Lernens mit gestaltet wird.

Dr. Hans-Peter Klös, Geschäftsführer beim Institut der deutschen Wirtschaft (IW Köln), erläuterte in seinem Vortrag, dass die Devise »Erst die

Bildung, dann der Beruf« nicht länger gelte. Vollzeitarbeit, Familienphasen mit Teilzeitarbeit, weiterführendes Studium, Lernen im Prozess der Arbeit – all das könne sich während eines Berufslebens mehrfach abwechseln. Die Personal- und Weiterbildungspolitik müsse sich stärker darauf einstellen. Dies sei für die Unternehmen im Kampf der Talente eine wichtige Aufgabe. Brigitte Geldermann berichtete aus

ihren Studien am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) über die Bedeutung der Bildungsberatung als wegweisende Funktion und ging näher auf die Lernberatung als begleitende Unterstützung auf dem Bildungsweg ein. Dabei wurde deutlich, dass informelles Lernen in den Unternehmen stärker als bisher in den Blick genommen werden müsste.

Somit laute das zweite große Fazit der Fachtagung: Bildungsträger stehen noch vor großen Veränderungen vom traditionellen Kursanbieter hin zum Lernbegleiter und fangen ebenso wie die Förderpolitik selbst erst an zu lernen, was das bedeutet.

Beate Löb (Schlächtern)



www.bildungspartner-mk.de



Die Bildungspartner Main-Kinzig GmbH (BiP) ist eine Einrichtung der öffentlich verantworteten Weiterbildung in der Region zwischen Rhein-Main, Spessart, Vogelsberg und Rhön. In ihr sind Volkshochschule, eine Akademie für Gesundheit sowie der Campus berufliche Bildung zusammengeführt. Geschäftsführer der BiP ist Dr. Karsten Rudolf, der vor mehreren Jahren durch einen »Bericht politische Bildung« einige Aufmerksamkeit erzielt hatte.

Lebensphasen unterstützen können. Unter dem Titel »Lernen³« waren rund 200 Bildungspraktiker aus Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildung und Unternehmen, aber auch Vertreter aus der Politik zusammengekommen, um sich in drei Fachvorträgen und sechs Lernortworkshops mit dem Lernen in allen Lebensphasen auseinanderzusetzen. Begleitet wurde die Veranstaltung durch eine Messe, auf der die BiP

Fachtagung als Video-Dokumentation

Diskussion zum nationalen Bildungsbericht online

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat eine Video-Dokumentation der Anfang Oktober abgehaltenen Fachtagung zum dritten nationalen Bildungsbericht 2010 erstellt. Die Dokumentation steht auf dem Portal zum Bildungsbericht als Vidcast zur Verfügung. Auf der Fachtagung stellte das für den Bildungsbericht federführend verantwortliche DIPF gemeinsam mit weiteren Mitgliedern der Autorengruppe die Ergebnisse des Bildungsberichts 2010 vor. Für die Bloggergemeinde werden alle Tagungsbeiträge auch im Blog des Deutschen Bildungsservers vorgestellt.

Die alle Tagungsbeiträge umfassende Dokumentation ist direkt erreichbar unter:



www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8758

Blog:



<http://blog.bildungsserver.de/?p=1012>

Rheinland-Pfalz verleiht Weiterbildungspreis 2010

Unter dem Motto »Weiterbildung ist Zukunft« zeichneten die rheinland-pfälzische Landesregierung und der Landesbeirat für Weiterbildung fünf herausragende Projekte mit dem Weiterbildungspreis 2010 aus. Alle zwei Jahre werden so Projekte der Weiterbildung stärker ins Licht der Öffentlichkeit gerückt. Die Auswahl der Preisträger obliegt einer Jury, in der die Wissenschaft, die betriebliche Weiterbildung, das Ehrenamt, die Lehrenden in der Weiterbildung, die Medien sowie der Landesbeirat für Weiterbildung vertreten sind. Die Auszeichnungen sind mit einem Preisgeld von jeweils 1.500 Euro verbunden. Folgende Projekte wurden prämiert:

- »Yes you can! – Zivilcourage in Trier« der Arbeitsgemeinschaft Frieden e.V. Trier: Weiterbildung zur Vermittlung von Zivilcourage-Kompetenz.
- Qualifizierung zum/zur »Projektentwickler/in für Energiegenossenschaften«, getragen von der Evangelischen Arbeitsstelle Bildung und

Gesellschaft in Landau, ermöglicht die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im Bereich der erneuerbaren Energien.

- Qualifizierung von Sprachförderkräften durch den Trägerverbund FIF in Mainz: Fortbildung für Sprachförderkräfte, in der pädagogisch Tätige das theoretische und praktische Handwerkszeug erhalten, Kindern spielerisch und motivierend die deutsche Sprache näherzubringen.
- »Lernen wie die Beginen«, ein Projekt des Notrufs Frauen gegen Gewalt e.V. in Westerbürg zur Motivation und Qualifikation von Mädchen und Frauen, die eine ehrenamtliche Tätigkeit im sozialen Bereich anstreben.
- Das Projekt Leselernhelfer, ein Seminar für sozial Engagierte, durchgeführt von der Kreisvolkshochschule Südwestpfalz, qualifiziert für eine ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich der Leseförderung an Grund- und Förderschulen in Rheinland-Pfalz.

DIE/B,

»Journal für politische Bildung«:

Die Fachzeitschriften PPB und Kursiv fusionieren

In der Fachöffentlichkeit der Weiterbildung gibt es verschiedene Medien, die sich mit Fragen der politischen Bildung befassen. Neben der Fachzeitschrift *Außerschulische Bildung* des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten sind hier vor allem die Vierteljahrszeitschriften *Praxis Politische Bildung* (PPB), herausgegeben vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap), und *Kursiv* (Wochenschau-Verlag) zu nennen, die beide seit 1997 erscheinen und die, wie im Herbst 2010 vereinbart, ab 2011 fusionieren. Damit erhält die politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland ein neues, übergreifendes Fachmedium, das *Journal für politische Bildung*.

Die neue Vierteljahrszeitschrift, die vom Bundesausschuss gemeinsam mit dem Wochenschau-Verlag herausge-

geben wird, ist als Forum für den fachlichen Diskurs der außerschulischen politischen Bildungsszene gedacht. Die Profession soll hier Praxis reflektieren, didaktische Fragen klären und Projekte entwerfen; vom fachlichen Standpunkt aus in bildungs- und förderungspolitische Entwicklungen intervenieren, Schnittstellen zu anderen Praxisfeldern thematisieren und Debatten aus Wissenschaft oder Medien aufgreifen. Die redaktionelle Leitung hat PPB-Redakteur Johannes Schillo. Weitere Redaktionsmitglieder sind: Prof. Benno Hafeneger (Universität Marburg), Akademiedirektor Benedikt Widmaier (Hepenheim) und Prof. Christine Zeuner (Helmuth-Schmidt-Universität Hamburg), die vor allem für den Bereich Erwachsenenbildung zuständig ist.

Johannes Schillo (PPB)

Hans Tietgens im Fokus

AK Geschichte tagte in Bonn

Drei Tage lang standen im Oktober Arbeiten von Hans Tietgens (1922–2008) im Zentrum der 29. Konferenz des Arbeitskreises zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Unter der Leitung von Prof. Dr. Erhard Schlutz (Bremen) und Dr. Ingrid Schöll (VHS Bonn) kamen in Bonn 30 Personen zusammen, darunter auch zahlreiche Wegbegleiter von Tietgens.

Die Konferenz verdeutlichte, dass insbesondere die Aspekte der Kriegserfahrungen von Hans Tietgens und seiner frühen Berufsbiographie als Geschäftsführer des SDS, im Landesverband der Volkshochschulen in Niedersachsen und in der Heimvolkshochschule Hustedt, also die prägenden Erfahrungen aus der Zeit vor 1958, bislang nicht ausreichend dokumentiert und erforscht sind. Einen Anstoß für diesen Zugang lieferte E. Schlutz' Vortrag über den von Tietgens 1982 verfassten Aufsatz »Studium in Bonn nach 1945«, der als Schlüsselaufsatz seines Bewältigungsversuchs der nationalsozialistischen Vergangenheit als Student in den ersten Nachkriegsjahren gelesen werden kann. In einem weiteren Vortrag (K. Heuer) wurden die spannungsreichen Auswirkungen seines stark anthropologisch geprägten Verständnisses von politischer Bildung auf die Generationenbeziehung mit der sog. 68er Bewegung hervorgehoben. Als Basis wurde eine mit 80 Titeln gefüllte Bibliografie der Schriften zur politischen Bildung von Tietgens genutzt, die auch über die DIE-Bibliothek bezogen werden kann.

Weitere Schwerpunkte der Konferenz waren kritische Kommentierungen zu Tietgens' historischen Arbeiten zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und die kontroverse Diskussion, welche Ratschläge Hans Tietgens für eine Neuformulierung von »Stellung und Aufgabe der Volkshochschule« von 1978 geben könnte, die zur Zeit im Auftrag des Deutschen Volkshochschulverbandes vorbereitet wird.

Klaus Heuer (DIE)

Zugehörigkeit und Teilhabe von Zugewanderten

15. Metropolis-Konferenz 2010 in Den Haag

Das International Metropolis Project (Ottawa, Kanada) versteht sich als Vermittlungsplattform für Forschung, Praxis und Politik zu den Themen Migration und Diversity. Anlässlich der Metropolis-Tagung kommen jährlich in wechselnden Großstädten Vertreter/innen aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und der Zivilgesellschaft zusammen. Die Tagung bietet ein Forum für den Austausch von politischen Strategien, Praxiserfahrungen, Forschungsergebnissen und zur Formulierung neuer Fragestellungen.

Im Oktober führte Metropolis in Den Haag 700 Teilnehmer/innen aus der ganzen Welt zusammen. Mit acht Plenarveranstaltungen und knapp 60 Workshops stellt Metropolis die größte internationale Fachkonferenz zum Themenfeld Migration dar. Unter dem Motto »Justice and Migration: Paradoxes of belonging« diskutierten Akteure aus Forschung, Politik und Zivilgesellschaft unterschiedliche und oft widersprüchliche Aspekte von Zugehörigkeit und Teilhabe.

In Zeiten weltweiter Mobilität sowie politischer und wirtschaftlicher Krisen ist »Zugehörigkeit« ein brisantes und kontrovers diskutiertes Thema, und zwar sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene: Fragen der Zugehörigkeit stellen sich nicht nur Zugewanderte, sondern auch Nicht-Zugewanderte, wenn auch in anderer Form. Alle Menschen haben mit Identitätsfragen und mit Fremdzuschreibungen zu tun, wobei Machtverhältnisse und Privilegien eine entscheidende Rolle spielen, denn diese entscheiden über Positionierungen, Partizipation und Zugänge. Nationale und insbesondere lokale Regierungen in den Städten sind herausgefordert, nach den Prinzipien des Rechtsstaates (*rule of law*) bzw. der Menschenrechte (so Elspeth Guild, Universität Nijmegen) auf die Zugehörig-

keitsansprüche ihrer zunehmend vielfältigen Bevölkerung zu reagieren.

Die Plenarveranstaltungen spiegelten vor allem den herrschenden Ton des Mainstream-Diskurses über Zugehörigkeit und Integration und den deutlichen politischen Rechts-Ruck in den meisten westlichen Ländern wider: Als »Countries of reluctant immigration« definiert sie Valerie Preston (York University, Toronto) wegen ihrer Migrationspolitik. Diese Haltung wurde insbesondere bei Vertreter/innen von Politik und öffentlicher Administration deutlich, denen die Konferenz viel Platz eingeräumt hatte. Die meisten von ihnen, so schien es Beobachtern, nehmen Immigration aufgrund wirtschaftlicher und neuerdings demografischer Überlegungen als »notwendiges Übel« in Kauf. In den

Immigration ein »notwendiges Übel«?

vorgestellten offiziellen Maßnahmen war nicht immer die Empathie und Verantwortung der Politik zu spüren, die engagierte Wissenschaftler/innen an mehreren Stellen gefordert hatten. Eine Überwindung der nationalstaatlich geprägten Perspektiven im Sinne der Menschenrechte sei eine logische Antwort auf die zunehmende Globalisierung, so die Schlussfolgerung von Peter Sutherland, ehemaliges Mitglied der Europäischen Kommission.

Der Rolle der Medien in der Entwicklung öffentlicher Diskurse über Migration wurde in verschiedenen Beiträgen von Publikum und Podiumsteilnehmenden und bei einem Runden Tisch zu Medien, Politik und öffentlicher Meinung Rechnung getragen. Mit unterschiedlichen Akzenten, je nach landesspezifischem Kontext, setzen die Medien überall den Rahmen für brisante aktuelle Themen – wie etwa

migrationspolitische – und bestimmen dadurch den herrschenden Diskurs. Nicht Fakten, sondern sensationelle Meldungen und suggestive Bilder konstruieren die öffentliche Wahrnehmung der Gesellschaft von Migrant/inn/en. Oft trügen sie dabei zur Eskalation von Konflikten bei oder übten einen negativen und unkonstruktiven Einfluss auf die demokratischen Entscheidungsprozesse aus.

In einem Workshop über die Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen, die die Inklusion von Migrant/inn/en im Arbeitsleben sowohl fördern als auch hemmen können, haben das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch Expert/innen aus zehn Ländern zusammengebracht, die über organisationale, pädagogische und methodisch-didaktische Rahmenbedingungen für eine inklusionsfördernde Zweitsprachenförderung in betrieblichen Kontexten diskutierten. Die in unterschiedlichen Kontexten entstandenen Perspektiven haben sich dabei ergänzt, und es wurde deutlich, wie gewinnbringend und anregend internationale Zusammenarbeit sein kann.

Die Erfahrung dieses Workshops hat gezeigt, dass es notwendig ist, ein kontinuierlich arbeitendes internationales Forum zu schaffen, um dort Erkenntnisse und Erfahrungen auszutauschen, Lobbyarbeit voranzutreiben und sich rechtzeitig auf neue Entwicklungen in der Migrationspolitik, in der Forschung und auf dem Arbeitsmarkt einzustellen. Die programmatische Forderung nach integrationsfördernden Zweitsprachkenntnissen ist zwar in aller Munde, ihre Umsetzung im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ist jedoch in Deutschland und den meisten europäischen Ländern noch sehr dürftig.

Matilde Grünhage-Monetti (DIE)

Ein neuer europäischer Forschungsraum

ESREA-Konferenz in Linköping mit starker deutscher Beteiligung

Alle drei Jahre veranstaltet die European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) eine europäische Forschungskonferenz. Die sechste dieser Art fand vom 23. bis 26. September 2010 an der Universität Linköping statt. Unter dem Titel »Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and contexts« fanden sich um die 160 Forscher/innen aus zahlreichen Ländern zusammen, um an einer Forschungslandkarte auf europäischer Ebene zu zeichnen; u.a. wie sich unser Forschungsfeld entwickelt; wo Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten liegen. Was ins Auge sprang – im Vergleich zu früheren Jahren –, war die breite Beteiligung von Kolleg/inn/en aus Deutschland, die die stärkste Ländergruppe bildeten. Dies ist umso bemerkenswerter, als es eine unglückliche Überschneidung mit der zeitgleich abgehaltenen Sektionstagung in Chemnitz gab. Die Anzahl der anwesenden Professor/inn/en und Juniorprofessor/inn/en aus dem deutschen universitären Kontext darf durchaus den Schluss zulassen, dass eine neue Generation von Wissenschaftlern sich anschickt, ihre Ergebnisse stärker in einem europäischen Hochschulraum zu diskutieren. Zu den Vortragenden zählten u.a. Sandra Bohlinger, Regina Egetenmeyer, Christiane Hof, Bernd Käßlinger, Katrin Kraus, Henning Pätzold, Michael Schemmann, Bernhard Schmidt-Hertha. Hinzu kam, dass Wiltrud Gieseke als *keynote speaker* der Konferenz angefragt worden war. Inhaltlich wurden zahlreiche Ambivalenzen diskutiert: die universitäre Verankerung in den verschiedenen Ländern, das teilweise Verschwinden unter dem Label Lebenslanges Lernen oder das thematische »Agenda-Setting« durch die EU-Kommission und die häufig technologische Ausprägung von EU-Projekten. Staffan Larsson, Professor an der Universität Linköping, griff in seinem Hauptvortrag auf das Konzept des *invisible college* zurück und zeigte die angelsäch-

sische Dominanz in den internationalen Zeitschriften zur EB/WB auf. Vor diesem Hintergrund wurde verständlich, dass die auf der Konferenz präsentierte erste Ausgabe des neuen European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), ein bedeutender Schritt für die Fortentwicklung der europäischen Fachgesellschaft ist. Mit dieser englischsprachigen online-Fachzeitschrift wird sowohl auf veränderte Publikationsgewohnheiten (*peer review*) reagiert als auch ein dringend erforderliches Forum für die Weiterbildungsforschung in Europa geschaffen, um der Vielfalt von Forschungsergebnissen, den Reichtum der Theorieperspektiven und Wissenschaftstraditionen verstärkt Rechnung zu tragen.

Es scheinen sich immer mehr die Standards »guter« Konferenzen durchzusetzen. So standen die Beiträge vorab zum Lesen bereit und es wurde genügend Zeit für direkte Diskussionen gegeben. Auch die besondere Aufmerksamkeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs (Stipendien, Vorkonferenz und Preise für die besten Nachwuchsarbeiten) darf dazu gezählt werden. So bedeutsam auch diese Gesamtkonferenzen sind – die Arbeit von ESREA zielt auf den direkten Austausch von aktiv Forschenden durch thematische Netzwerke, die jährlich oder zweijährlich Seminare und Konferenzen in verschiedenen europäischen Orten durchführen. Wie ein Blick auf die Website zeigt, finden allein im ersten Halbjahr 2011 vier Tagungen in Genf, Istanbul, Aveiro und Montpellier statt.

Diese Konferenz lässt durchaus den Schluss zu, dass der europäische Hochschul- und Forschungsraum im Feld der Weiterbildungsforschung an Bedeutung gewinnt.

Wolfgang Jütte (Bielefeld)

 www.esrea.org

 www.rela.ep.liu.se

Veranstaltungstipps

Am **7. Dezember** findet in Bonn eine Tagung der **Hochschulrektorenkonferenz** »Öffnung der Hochschulen. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung« statt.

 www.hrk.de/meldungen.php

»**didacta** – die Bildungsmesse« wird vom **22. bis 26. Februar 2011** in Stuttgart stattfinden.

 www.messe-stuttgart.de/didacta

Die **Kommission Organisationspädagogik** der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veranstaltet ihre Tagung zum Thema »Organisation und Interkulturalität« am **24. und 25. Februar 2011** an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

 www.dgfe.de

Ein bundesweiter bildungspolitischer Kongress »**Keine Bildung ohne Medien**« wird am **24. und 25. März 2011** in Berlin von der gleichnamigen Initiative veranstaltet.

 www.keine-bildung-ohne-medien.de

Unter dem Motto »Lernen durch Erleben« findet vom **29. April bis 1. Mai 2011** eine internationale **Sportkultur-Akademie** in Regensburg statt, die kreative Ideen für die pädagogische und künstlerische Arbeit bietet.

 www.traumfabrik.de

Die **European Association for Distance Learning** (EADL) veranstaltet ihre Jahreskonferenz 2011 vom **25. bis 27. Mai** in Wien. Konferenzthema: »Keep the wheels turning«.

 www.eadl.org

Der sechste **Kulturpolitische Bundeskongress** wird am **9. und 10. Juni 2011** in Berlin stattfinden. Gemeinsame Veranstalter sind die Kulturpolitische Gesellschaft und die Bundeszentrale für politische Bildung. Thema: »netz.macht.kultur. Kulturpolitik in der digitalen Gesellschaft«. Die Veröffentlichung des Programms und die Freischaltung der Kongresswebsite sind ab Januar 2011 geplant.

 www.kupoge.de

Jacques Delors erhält Preis für europäische Bildungsvision

»Leonardo – European Corporate Learning Award«

Bildung spielt eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, Europa in der globalisierten Welt zu positionieren. Nicht zuletzt die Unternehmen in der Gemeinschaft müssen sich dieser Aufgabe stellen. Ein Initiativkreis aus dem Umfeld der Zukunft Personal – Fachmesse für Personalmanagement – hat deshalb einen Preis ins Leben gerufen, der europaweit wirkende Ideen und neue Wege für die betriebliche Weiterbildung auszeichnet.

Als »Benchmark« für die zukünftigen Preisträger nahm Jacques Delors im Oktober auf der Messe in Köln den »Leonardo – European Corporate Learning Award« entgegen. Schirmherrin des Preises ist Bundesbildungsministerin Annette Schavan, Laudator war der ehemalige Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher. Die Jury begründete die Wahl des Preisträgers mit den Impulsen und herausragenden Leistun-

gen, die Delors als früherer Präsident der Europäischen Kommission für eine europäische Bildungspolitik und als Ideenschmied für das lebenslange Lernen erbracht habe.

In seiner Funktion als Vorsitzender der internationalen Bildungskommission der UNESCO machte sich Jacques Delors für einen ganzheitlichen Ansatz zum lebenslangen Lernen stark, der auf vier Pfeilern beruht: lernen, Wissen zu erwerben, lernen zu handeln, lernen zusammenzuleben sowie lernen, das Leben zu gestalten (»learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be«).

Zukünftig sollen mit dem Leonardo-Award Projekte ausgezeichnet werden, die Engagement in der Praxis zeigen. Vor diesem Hintergrund könnten die Projekte zum einen aus dem Bereich »Corporate Learning« kommen, etwa

aus dem Wissens- und Talentmanagement, oder aus dem E-Learning, wenn sie auf andere Unternehmen und Branchen ausstrahlen. Denkbar seien aber auch Konzepte, die sich auf dem Gebiet der Corporate Social Responsibility (CSR) um den interkulturellen Zusammenhalt Europas verdient machen. Wichtig seien vor allem die Vorbildfunktion und die breite Wirkung im Hinblick auf Wachstum und Beschäftigung in Europa.

Ausgelobt wird der Preis zukünftig vom Europäischen Wirtschaftssenat e.V. (EWS). Dabei soll die Auszeichnung den Charakter eines Ehrenpreises bewahren: Die Anwärter können sich nicht selbst bewerben, sondern werden von dem Initiativkreis in Absprache mit einem international besetzten Beirat nominiert.

 www.zukunft-personal.de/leonardo

UNESCO-Weltbericht

Deutsche Fassung erschienen

Die deutschsprachige Kurzfassung des UNESCO-Weltberichts »In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren« ist jetzt bei der Deutschen UNESCO-Kommission in Bonn erschienen. Der Bericht stellt eine Vision von kultureller Vielfalt vor und macht somit deutlich, wie förderlich kulturelle Vielfalt für die internationale Gemeinschaft in Zeiten der Globalisierung ist. Es werden insgesamt zehn Empfehlungen an Staaten, zwischenstaatliche und Nichtregierungsorganisationen, nationale Institutionen und Privatunternehmen ausgesprochen. Eine Empfehlung betrifft die Bildung, die dazu befähigen soll, die interkulturellen Kompetenzen zu erlangen, um mit allen kulturellen Unterschieden zusammenzuleben.

 www.unesco.de

Bildungsprogramme der EU

Neue Broschüre »Ist etwas für mich dabei?«

Die Europäische Union bietet ihren Bürgern verschiedene Lernmöglichkeiten an, insbesondere in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Kultur, Forschung und Jugend. Eine neue Broschüre zu den Programmen der Generaldirektion Bildung und Kultur bietet einen ersten Überblick über das Angebot. Sie stellt folgende Programme vor: Comenius (Schule), Jugend in Aktion (Lernen außerhalb der Schule), Leonardo da Vinci (berufliche Bildung), Erasmus (Hochschule), Grundtvig (Erwachsenenbildung)



sowie weitere zu Sprachen und Informations- und Kommunikationstechnologien. Genannt werden auch jeweils die nationalen Agenturen und andere wichtige Organisationen,

über die Interessent/inn/en sich informieren können. Eine praktische Übersicht ermöglicht eine schnelle Orientierung darüber, welches Angebot für welche Interessentengruppe zur Verfügung steht.

Die Broschüre gibt es als kostenloses PDF:

 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/what/what_de.pdf

Personalia

Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat auf ihrer Mitgliederversammlung am 25. September 2010 in Chemnitz den Vorstand neu gewählt.

Neue Vorsitzende ist **Sabine Schmidt-Lauff**, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz. Zur Stellvertreterin wiedergewählt wurde **Christiane Hof**, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Neue Kassenwartin ist **Heide von Felden**, Professorin an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. **Prof. Dr. Joachim Ludwig** und **Prof. Dr. Christine Zeuner** hatten sich nicht mehr zur Wiederwahl zur Verfügung gestellt.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) ist auf der Jahrestagung im September in Regensburg wiedergewählt worden: Vorsitzender bleibt **Dr. Martin Beyersdorf** (Leibniz-Universität Hannover), seine Stellvertreter sind weiterhin **Prof. Dr. Joachim Ludwig** (Universität Potsdam) und **Helmut Vogt** (Universität Hamburg).

Dr. Corinna Brüntink, Referatsleiterin Lebenslanges Lernen im Bundesministerium für Bildung und Forschung, ist im September nach schwerer Krankheit gestorben.

Prof. Dr. Peter Drewek hat am 1. September seine Tätigkeit als Dean der neuen Professional School of Education (PSE) an der Ruhr-Universität Bochum aufgenommen. Unter dem Dach der PSE vereint die Ruhr-Universität ihre Aktivitäten in Lehrerbildung und Bildungsforschung.

Prof. Dr. Christiane Hof ist von der Universität Flensburg zur Goethe-Universität Frankfurt a.M. gewechselt und hat

seit dem Wintersemester 2010/2011 eine W3-Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung inne.

Prof. Dr. Holger Horz hat eine Professur für Pädagogische Psychologie, Schwerpunkt Lehren und Lernen im Erwachsenenalter an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. angenommen.

Prof. Dr. Michael Klebl ist seit Oktober neuer Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr (WHL).

Christian Lettmayr, Österreich, ist neuer geschäftsführender Direktor der CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) in Thessaloniki/Griechenland. Er folgt auf die Italienerin **Aviana Bulgarelli**, die nach fünfjähriger Amtszeit auf eigenen Wunsch aus dem Amt ausgeschieden ist.

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, bisher wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München, hat zum Wintersemester 2010/2011 eine Vertretungsprofessur in der Abteilung Weiterbildung und Medien der TU Braunschweig übernommen.

Unterschiedliche Lern- und Lehrstile in Europa

Leonardo-Projekt legt E-Book für die Erwachsenenbildung vor

Ein neues E-Book, entwickelt von neun europäischen Bildungseinrichtungen unter der Leitung der FH Joanneum in Graz/Österreich, beleuchtet kulturell unterschiedliche Lern- und Lehrstile. Es gibt Trainer/innen Tipps, wie sie ihre Kurse so gestalten können, dass Teilnehmer/innen europäischer Herkunftsländer den größten Profit daraus ziehen können.

Europaweite Erwachsenenbildungskurse werden immer häufiger von Teilnehmer/innen unterschiedlicher Herkunft besucht. Da diese unterschiedliche Lern- und Lehrstile gewohnt sind, stehen die Kursleiter/innen vor einem Problem. Viele Kurse hätten mehr Potenzial, wenn Trainer/innen oft nur Kleinigkeiten verändern würden, wie im Rahmen des Projekts »Cross Cultural Learning and Teaching in Vocational Education and Training« (CCLVET) herausgefunden wurde. Die Ergebnisse werden in Form eines kostenlosen E-Books präsentiert, das Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt und sich an Trainer/innen im Sozial- und Erwachsenenbildungsbereich richtet.

Europäische Expert/innen haben die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Lern- und Lehrstilen der Teilnehmer/innen von Erwachsenenbildungskursen in neun europäischen Ländern erarbeitet. Die teilnehmenden Länder sind Österreich, Bulgarien, Deutschland, Italien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik und Türkei.

Das Projekt ist das erste seiner Art in Europa. Es rüstet Lehrende und Lernende mit notwendigen Werkzeugen aus, um bessere Lernerfolge zu erreichen, es soll die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden verbessern und Erwachsenenbildungseinrichtungen der EU für Studierende mit fremdem kulturellen Hintergrund attraktiver machen. Das Projekt wird zu 75 Prozent durch Leonardo da Vinci, das Programm der Programmlinie »Lebenslanges Lernen« der Europäischen Union, gefördert. Die restlichen Mittel werden durch die Konsortialpartner selbst aufgebracht.



www.fh-joanneum.at/mig

Das mehrsprachige E-Book ist kostenlos erhältlich:



<http://cclvet.fh-joanneum.at>

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Böhme, Günther/Brauerhoch, Frank-Olaf/
Dabo-Cruz, Silvia

Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter

Idstein: Schulz-Kirchner, 2010

Die hier vorgelegten Texte berichten von Forschungsvorhaben über Studienverläufe, Bildungserlebnisse und Erfahrungen älterer Menschen mit der Bildungsinstitution Universität des Dritten Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Es werden für Wissenschaftler und Praktiker verschiedene Perspektiven bildungstheoretischer und empirischer Art eröffnet.

Böttcher, Wolfgang/Hochgrebe, Nina/
Neuhaus, Julia

Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Weinheim u.a.: Beltz, 2010

Vorgestellt werden Konzepte, wie Schulen, Hochschulen und Institutionen der Weiterbildung auf Probleme wie sich verändernde Nachfrage, finanziellen Druck oder Legitimationsdruck durch Bildungsmarketing reagieren können.

Nach einer kurzen Einführung zur Bedeutung der Beschäftigung von Bildungseinrichtungen mit Bildungsmarketing aufgrund neuerer bildungspolitischer Entwicklungen werden die einzelnen Schritte eines vollständigen Bildungsmarketingprozesses vorgestellt und Hinweise für die praktische Umsetzung im Bildungswesen gegeben.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.)

40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten

Bonn: BIBB, 2010

Die Festschrift umfasst 28 Beiträge von aktiven und ehemaligen BIBB-Mitarbeiter/innen und anderen Expert/innen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Sie werfen einen persönlichen Blick auf das Werden und Wirken des BIBB und seiner Gremien und stellen den Bezug zu aktuellen Themen und Entwicklungen her.

Dokumente, Fotos, Zeitungsausschnitte, Berichte und eine Chronik runden den Band ab.

Bundesverband Alphabetisierung und
Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hg.)

Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung

Münster: Waxmann, 2010

Der Sammelband lädt ein zu einer Auseinandersetzung mit den kulturellen Verzahnungen von Lernprozessen – auch, aber nicht nur im Bereich des nachholenden Schriftspracherwerbs – und stellt kreativ-künstlerische Ansätze und Projekte im Bereich vor. Er ist damit zugleich fragmentarische Grundlagenlektüre und Werkzeugkasten für alle, die in Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind oder zum Thema »Funktionaler Analphabetismus« forschen.

Egetenmeyer, Regina/Nuissl, Ekkehard (Hg.)

Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives

Frankfurt a.M.: Lang, 2010

Die Autoren eröffnen asiatische und europäische Perspektiven der Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals. Dabei werden zusätzlich zu den Beschreibungen des aktuellen Entwicklungsstandes auch Effekte der Weiterbildung des Lehrpersonals auf das Rollenverhalten, die Kompetenzprofile und das Verantwortungsbewusstsein vorgestellt.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine

Erwachsenenbildung

Weinheim: Beltz, 2010

Der Band aus der Reihe »Bachelor/Master« informiert mit Definitionskästen, Reflexionsfragen, Beispielen, Übersichten, weiterführender Literatur und zusätzlichem Material zum Downloaden im Internet über das Studium der Erwachsenenbildung.

Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hg.)

Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2010

Konzeptionell ist dieses Handbuch als Nachschlagewerk und Studienbuch gedacht mit grundlegenden theoretischen Artikeln zu den Themen Migration und Familie und

praktischen Ansätzen und Modellen, was eine theoriegeleitete Praxis ermöglicht. Neben den sozialpädagogischen werden historische, rechtliche, psychologische und theologische Aspekte behandelt. Ein besonderes Interesse gilt der Frage, wie sich Migrationsprozesse auf die Bevölkerungs- und Familienstruktur und die Integrationspolitik auswirken. Darüber hinaus werden sozialpädagogische Handlungsfelder und deren Qualitätsanforderungen dargestellt.

Geißler, Karlheinz/Orthey, Frank Michael/
Fuchs, Peter

Zeit und Qualität – Zeit und Organisation – Zeit und Lernen

Hannover: Expressum-Verlag, 2010

Der Band gibt Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedeutung Zeit für die Qualität, für die Organisation und für das Lernen hat. Karlheinz Geißler zeigt auf, wie sich Menschen an der Zeit reiben. Er plädiert dafür, sich Zeit zu gönnen, um Reflexion und Lernen zu ermöglichen und das Leben angemessen zu gestalten. Frank M. Orthey verdeutlicht, wie und weshalb die Organisationszeiten mit den zeitlichen Bedürfnissen der Organisationsmitglieder kollidieren und dass Zeitkompetenz eine gute Lösung ist. Peter Fuchs erklärt die Idee des intelligenten Vergessens.

Kucher, Katharina/Wehinger, Frank

Mitarbeiterpotenziale entdecken und entwickeln. Kompetenzpässe im betrieblichen Alltag nutzen

Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Kompetenzen bringen Unternehmen voran, aber nicht alle Unternehmen schöpfen das Potenzial voll aus, das ihre Mitarbeiter dem Unternehmen zur Verfügung stellen können. Besonders KMU fehlen oft die Ressourcen, um Mitarbeiterkompetenzen systematisch zu erfassen. Hier setzen Kompetenzpässe an, die die Mitarbeiterpotenziale und den Weiterbildungsbedarf im Unternehmen sichtbar machen können. Der Leitfaden gibt einen Überblick über verschiedene Kompetenzpässe und ihre Einsatzmöglichkeiten.

Lange, Dirk

Monitor politischer Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der BRD Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2010

Der Monitor erhebt Kerndaten zur politischen Bildung in Deutschland. Zu diesem Zweck werden die Rechercheergebnisse über die institutionellen und curricularen Bedingungen der politischen Bildung in den schulischen und außerschulischen Bildungssektoren analysiert. Dabei werden sowohl die staatlichen als auch die gesellschaftlichen Maßnahmen und Initiativen der politischen Bildung berücksichtigt. Die Ergebnisse weisen auf Tendenzen, Lücken und Entwicklungen der politischen Bildung und auf potenzielle Förderbedarfe hin.

Lenk, Christel

Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Die Dissertation stützt sich auf das ganze Spektrum freiberuflicher Weiterbildungstätigkeit, um die sich abzeichnenden Veränderungen in der Arbeitswelt zu untersuchen. Im Rahmen der quantitativen regionalen Erhebung werden auch Themen wie Selbstbild, Geschlechterverteilung, Verdienstmöglichkeiten und die Attraktivität des Berufsfelds behandelt. Trägerübergreifend und trägerunabhängig lässt die Studie aus einer subjektbezogenen Forschungsperspektive die Betroffenen selbst zur Sprache kommen und ihre berufliche Situation einschätzen und erläutern.

Loeng, Svein

Andragogy. A Historical and Professional Review

Stjoerdal: Laringsforlaget, 2010

Mit einem personengeschichtlichen Ansatz werden die zentralen Motive und Entwicklungslinien des Konzepts der Andragogik vorgestellt. Insbesondere die Arbeiten von Alexander Kapp in den 1830er Jahren und die von Eugen Rosenstock-Huussy Mitte der 1920er werden in ihrer wegweisenden Bedeutung für die europäische und nordamerikanische Diskussion herausgestellt. Außerdem werden auch die unterschiedlichen Weiterentwicklungen bis in die Gegenwart skizziert. Deutlich werden dadurch Unterschiede und Ähnlichkeiten in den verschiedenen Konzepten der Andragogik.

Neuber, Nils (Hg.)

Informelles Lernen im Sport

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Mit diesem Band werden erstmals Beiträge aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zum informellen Lernen im Sport zusammengetragen. Neben Ansätzen der allgemeinen Jugendforschung, der politischen und der sozialräumlichen Bildung werden sportwissenschaftliche Arbeiten zu den Möglichkeiten und Grenzen einer informellen Bildung durch Bewegung, Spiel und Sport vorgestellt.

Rose, Amy D./Kasworm, Carol E./Ross-Gordon, Jovita M. (Hg.)

Handbook of adult and continuing education

Los Angeles: SAGE, 2010

Vermittelt wird eine Einführung in zurzeit vorherrschende Leitprinzipien, Praxisformen und Spannungen des Feldes. Es bietet neben den Themen Genderansatz, Sexualität, Rasse, Behinderung und alternde Gesellschaft auch ausführliche Diskussionen zu den Themen soziale Gerechtigkeit, Technologie und globale Dimensionen der Erwachsenenbildung. An diesem neu herausgegebenen Handbuch zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung haben 75 ausgewiesene Experten mitgewirkt.

Schlögl, Peter/Dér, Krisztina (Hg.)

Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes Bielefeld: transcript, 2010

In dem Sammelband werden grundsätzliche Themen der Berufsbildungsforschung auf dem Hintergrund tagesaktueller Anfragen wie nationaler Qualifikationsrahmen, Evaluationsforschung, Ausbildungsangebot diskutiert und in eine historische Entwicklungslinie eingeordnet.

Schlüter, Anne

Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende

Opladen: Barbara Budrich, 2010

Bildungsberatung ist ein spezifisches Beratungsfeld in der Erwachsenenbildung. Daher ist die Ausbildung von Beratungskompetenzen im großen Spektrum der Weiterbildungslandschaft von weitreichender Bedeutung. Dazu liefert der Band die Grundlagen für Studierende und Dozenten.

Sheared, Vanessa

The handbook of race and adult education

San Francisco: Jossey-Bass, 2010

Vorgestellt wird ein Modell für die Diskussion über Rasse und Rassismus aus sozialer, pädagogischer, politischer und psychologischer Perspektive, das den ethnozentrischen Fokus bisheriger Ansätze in der Erwachsenenbildung zu überwinden versucht.

Smykalla, Sandra

Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Die Dissertation präsentiert für Deutschland die erste Typisierung des sich neu konstituierenden Marktsegments genderorientierter Weiterbildung. Die Arbeit leistet einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Professionalisierung und Kompetenz und bietet ein Analyseinstrumentarium für eine zukunftsfähige Gleichstellungspolitik.

Sturm, Afra (Hg.)

Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien

Münster: Waxmann, 2010

Vorgestellt werden die Konzeption und die Ergebnisse des Schweizer Projekts »Illetrismus und neue Technologien (INT)«. Im Anschluss wird das »Lebensspannenkonzept« vorgestellt, das als Hintergrundfolie dient, um Ansätze und Angebote zur Prävention und Bekämpfung des Illetrismus besser verorten und eine kohärentere bildungspolitische Strategie entwickeln zu können.

Klaus Heuer (DIE)



Weiter durch Bildung

Die Nachfrage an Kursen, Schulungen und Seminaren zur Weiterbildung wächst ständig – der Erfolg hängt stark von der fachlichen und didaktischen Qualifikation des Personals ab. Dies bedeutet, die Kompetenzen ständig weiter zu entwickeln.

Die didacta in Stuttgart bietet einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Trends. Interessante Lösungen, Konzepte und Ideen geben dem Besucher vielfältige Anregungen.

Themenschwerpunkte:

■ Interaktive Medien und Präsentationstechnik ■ Konzepte der beruflichen Weiterbildung ■ Web-basiertes Training
 ■ E-Learning ■ Trainerqualifizierung ■ Dienstleistungen für berufliche Weiterbildung ■ Ausstattung und Einrichtungssysteme ■ Tagungshotels und Tagungseinrichtungen
 ■ Zeitarbeitsfirmen ■ Blended Learning

Planen Sie Ihr Programm online.
www.didacta-stuttgart.de

didacta

die Bildungsmesse

Messe Stuttgart **22. – 26.02.2011**

■ Kindergarten
 ■ Schule/Hochschule
 ■ Ausbildung/Qualifikation
 ■ Weiterbildung/Beratung

www.didacta-stuttgart.de

Pathways Towards Professionalisation



Anne Strauch, Miriam Radtke,
 Raluca Lupou (Hg.)

Flexible Pathways Towards Professionalisation

Senior Adult Educators in Europe

2010, ca. 150 S.,

ca. 29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-4734-8

ISBN E-Book 978-3-7639-4735-5

Best.-Nr. 6004152

It is difficult to compare the qualifications of Adult Educators in Europe as there has been little transparency so far.

The flexi-path project aims to provide better comparability of the qualifications of Senior Adult Educators. This English language publication describes the ideas behind the project and explains the theoretical background.

The book also introduces a toolkit for self-evaluation, based on the competence profile for Adult Educators at level 6 (Bachelor) and 7 (Master) of the European Qualifications Framework (EQF).

wbv.de

Erwachsenenbildnerische Kompetenzen sichtbar machen

Internationale Abschlusskonferenz des DIE-Projekts »Flexi-Path« im Universitätsclub Bonn

Im September 2010 fand in Bonn die Abschlusskonferenz des vom DIE koordinierten EU-Projekts Flexi-Path statt. Zu den Teilnehmer/innen gehörten Praktiker und Wissenschaftler der Weiterbildung aus neun verschiedenen Nationen in Europa (Deutschland, Estland, Dänemark, Großbritannien, Italien, Spanien, Norwegen, Rumänien und die Schweiz). In ihren Vorträgen widmeten sie sich den Professionalisierungswegen und der europapolitischen Dimension in der Erwachsenenbildung.

Innerhalb des Projekts Flexi-Path wurde ein so genanntes Self-Evaluation Toolkit für Erwachsenenbildner entwickelt. Es ermöglicht ihnen, sich durch Prozesse der individuellen Kompetenzidentifikation, Reflexion und Beschreibung zu bewegen und abschließend ihr eigenes Kompetenzportfolio zu erstellen. Referenzpunkte der Self-Evaluation sind

der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und die dort definierten Kompetenzlevel.

Das Toolkit soll besonders diejenigen Erwachsenenbildner/innen ansprechen, die ihre erwachsenenpädagogischen Kompetenzen in ihrer Ausbildungs- und Berufsbiographie nicht formal, sondern non-formal und informell erworben haben und die sich nun geschätzt mindestens auf Level sechs oder sieben der insgesamt acht Level des EQR bewegen. Mit Hilfe des Toolkits sollen die bisher nicht identifizierten, nicht nachgewiesenen oder nicht zertifizierten Kompetenzen sichtbar gemacht und zukünftige Schritte zur Kompetenzvalidierung oder auch zu professioneller Weiterentwicklung eingeleitet werden. Im Rahmen der Abschlusskonferenz

kamen auch potenzielle Nutzer des Toolkits zu Wort, die bereits im Vorlauf eine Testversion erhalten hatten und »ausprobieren« durften. Außerdem konnten die Teilnehmer/innen das Toolkit erkunden, im Rahmen eines Workshops oder in einer Diskussionsrunde einzelne Segmente des Toolkits probeweise durchgehen oder mit den Projektpartnern diskutieren.

Das Toolkit als neu entwickeltes Instrument zur Selbstbeschreibung für diese ganz konkrete Zielgruppe stieß bei den Teilnehmenden auf großes Interesse. Es kann in englischer und deutscher Fassung auf der DIE-Homepage unter www.die-bonn.de > Service > Forschungslandkarte > Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe > Flexi-Path heruntergeladen werden.

Marion Steinbach (DIE)

Leibniz Graduate School gestartet

Fünf Promotionsstellen am DIE

Im Oktober 2010 startete die Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung (LGS) mit fünf Stellen für Nachwuchswissenschaftler/innen. Bei der LGS handelt es sich um eine interdisziplinär orientierte Graduiertenschule mit einem strukturierten Studien- und Promotionsprogramm. Die LGS dient der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler/innen für den Bereich der empirischen Weiterbildungsforschung. Eingerichtet wurde sie am DIE in Bonn, einem der beiden Träger der LGS.

Bei den fünf jungen Wissenschaftler/innen handelt es sich um Matthias Alke, Melanie Franz, Stefanie Hertel, Kristina Enders und Fran-

ziska Zink. Betreut werden sie durch Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von

Rein und Prof. Dr. Karin Dollhausen. Im Fokus der LGS stehen empirische

Analysen zu Fragen der Organisation und Koordination, zu neuen Lernmöglichkeiten und Lernkulturentwicklungen sowie Entwicklungsstrategien kooperativer Bildungsarrangements (Projekte, Initiativen, organisatorische Zusammenschlüsse). Mitgetragen und realisiert wird die LGS durch das Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Ein weiterer wichtiger Kooperationspartner ist das Institut für Berufs- und Weiterbildung (ibw) der Universität Duisburg-Essen am Campus Essen. Bund und Länder fördern die Graduiertenschule im Rahmen des Wettbewerbsverfahrens »Pakt für Forschung und Innovation«.

Marion Steinbach (DIE)



Foto: Meike Weiland

Prof. Dr. Karin Dollhausen (l.) mit den neuen LGS-Forscher/innen.

ProfilPASS knackt die 100.000-Grenze

Im Rahmen der siebten wbv-Fachtagung »Perspektive Bildungsmarketing« wurden im Oktober der 50.000ste Pro-

filPASS und der 50.000ste ProfilPASS für junge Menschen an zwei Bildungsanbieter überreicht. Der vom DIE mitentwickelte ProfilPASS dokumentiert die auf verschiedenen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen und macht diese für das berufliche Weiterkommen oder einen Wiedereinstieg sicht- und nutzbar.



filPASS und der 50.000ste ProfilPASS für junge Menschen an zwei Bildungsanbieter überreicht. Der vom DIE mitentwickelte ProfilPASS dokumentiert die auf verschiedenen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen und macht diese für das berufliche Weiterkommen oder einen Wiedereinstieg sicht- und nutzbar.

Der ProfilPASS wird seit 2006 bundesweit eingesetzt, der ProfilPASS für junge Menschen seit 2007. Entwickelt wurde der vom BMBF geförderte ProfilPASS vom DIE, dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (ies) und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Marion Steinbach (DIE)

Marion Steinbach (DIE)



www.profilpass.de



www.profilpass-fuer-junge-menschen.de

Werkstatt Forschungsmethoden lädt ein

Am 22. und 23. Februar 2011 findet zum neunten Mal die »Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« statt. Die Veranstaltung richtet sich an Nachwuchswissenschaftler/innen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und bietet ein Forum, um insbesondere methodische/methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten präsentieren und diskutieren zu können.

Die Werkstatt bietet die Möglichkeit zum kollegialen Austausch über laufende Arbeiten und Forschungserfahrungen. Sie wird organisiert von einem Team: Jörg Dinkelaker (Universität Frankfurt a.M.), Olaf Dörner (Universität der Bundeswehr München), Regina Egetenmeyer (Universität Mainz), Birte Egloff (Universität Frankfurt a.M.), Marion Fleige (Universität Chemnitz),

Bernd Kämpf (Humboldt-Universität zu Berlin), Monika Kil (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Cornelia Maier-Gutheil (Universität Frankfurt a.M.) und Anne Strauch (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Die Veranstaltung findet mit Unterstützung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) statt. Für Nachfragen zum Call for Papers und zur Konzeption der Werkstatt stehen die Organisator/inn/en gerne zur Verfügung, aus dem DIE: Dr. Anne Strauch (strauch@die-bonn.de).

Marion Steinbach (DIE)

Weitere Informationen zu Konzeption, Organisation und Anmeldung:



www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.aspx?id=441

DIE in Bonn präsent

Im Rahmen des 11. Bonner Lernfests präsentierte das DIE am 3. September 2010 Ausschnitte aus seinem Leistungsspektrum. Im Zentrum stand neben dem ProfilPASS das PC-Lernspiel »Winterfest«, das die Mitarbeiter/innen des Projekts Alph@bit vorstellten: Das Spiel, das erst im Sommer dieses Jahres den begehrten Lara Education Award gewonnen hat, dient dazu, Analphabeten Lernanreize zu bieten. In Verbindung mit Alltags- und Berufssituationen sollen die Spieler Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen trainieren und festigen. Interessierte konnten das Lernspiel direkt am Stand ausprobieren und sich auf diesem Wege einen ersten Eindruck von Aufbau und Methodik des Spiels machen. Prominentester Tester war dabei der Bonner OB Jürgen Nimptsch (Foto).



Foto: Brigitte Rishmawi

Ein weiterer Schwerpunkt der Präsentation war die DIE-Bibliothek. Vor allem seit dem Umzug des Instituts in die Heinemannstraße kann sich die Bibliothek mit ihren 84.000 Bänden nun großzügig und modern präsentieren. Die DIE-Bibliothek mit ihren Beständen, Service- und Nutzungsmöglichkeiten ist für Weiterbildner und Lernende ein Ort des Arbeitens, Recherchierens und Kommunizierens auch über die Fachgrenzen der Erziehungswissenschaften hinaus. Bei gezielten Recherchen im Web-Opac stellten die Fachbesucher auf dem Lernfest fest, dass der Bestand der DIE-Bibliothek auch für sie sehr relevant ist.

Marion Steinbach (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Illeris, Knud

Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010

Mit der deutschen Übersetzung des dänischen Werks »Læring« unterstützt das DIE den internationalen Wissenstransfer in der Erwachsenenbildung. Das Buch, das zuvor bereits in Englisch, Chinesisch, Polnisch und Schwedisch vorgelegt wurde, bietet eine umfassende interdisziplinäre Einführung in den aktuellen Stand der Lerntheorie und der Lernwiderstände. Er stellt Lernprozesse und Lernformen in vielfältigen Facetten und Ausprägungen dar. Auf dieser Basis wird dann versucht, ein neues und ganzheitliches Verständnis des Lernens vorzustellen.

Szepansky, Wolf-Peter

Souverän Seminare leiten

Reihe: Perspektive Praxis

Best.-Nr. 43/0030a

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010
169 S., 19,90 €

ISBN 978-3-7639-1798-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-1799-0 (E-Book)

Seminare leiten macht Spaß. Oft genug aber bergen Lehr-Lern-Situationen Konfliktpotenzial. Das vorliegende Buch rückt diese insbesondere die Lehrenden herausfordernden Situationen ins Blickfeld. Anhand von konkreten Praxisbeispielen werden Handlungsalternativen abgewogen und Hilfen zum souveränen Agieren gegeben. Dabei wird in knapper Form auch das nötige Hintergrundwissen zu Gruppenprozessen vermittelt. Das Buch ist aufgrund seiner Praxisnähe auch für erfahrene Lehrende in der Erwachsenenbildung anregend. Neu in dieser Auflage ist ein zusätzliches Kapitel zur Lernmotivation. Alle Checklisten und Handouts können kostenlos im Internet heruntergeladen werden.

Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/
Pätzold, Henning

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung

131 Seiten, 19,90 €

ISBN 978-3-7639-4248-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-4249-7 (E-Book)

Die EU hat in den vergangenen Dekaden Einfluss auf die Bildungssysteme ihrer Mitgliedstaaten genommen. Waren ihre Aktivitäten zunächst vorrangig im wirtschaftspolitischen Rahmen auszumachen, zeichnet sich mittlerweile die Herausbildung einer europäischen Erwachsenenbildungspolitik ab. Umgekehrt ist unübersehbar, dass die Erwachsenenbildung für das Gelingen der europäischen Integration unverzichtbar ist. Der Studentext will zum Verständnis dieser Entwicklungen beitragen. Der Text richtet sich an all diejenigen, die sich für das Thema interessieren, sowie an Praktiker der Erwachsenenbildung, die auf europäischem Feld aktiv sind.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2010

Thema: **Geschichte der Erwachsenenbildung**

Herausgeberin: Elke Gruber

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010

Best.-Nr. 23/3304, 96 S. 14,90 €

ISBN 978-3-7639-1986-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-1987-1 (E-Book)

Wörterbuch Erwachsenenbildung jetzt online

Das DIE stärkt Open Access: Das Wörterbuch Erwachsenenbildung, herausgegeben von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl, erschienen 2010 im Verlag Julius Klinkhardt in Zusammenarbeit mit dem DIE, ist zur Buchmesse mit einer eigenen Website online gegangen. Das Wörterbuch Erwachsenenbildung bündelt das gegenwärtige Wissen über Erwachsenenbildung. Alle 300 enthaltenen Stichwörter sind online einsehbar.

Neu und online

Ambos, Ingrid/Dollhausen, Karin/
Enders, Kristina/Gnahn, Dieter/
Strauch, Anne

Strukturen und Entwicklungen in der Weiterbildung – Ergebnisse der DIE-Trendanalyse 2010

Reihe: DIE FAKTEN

Die bildungspolitisch anvisierte Teilnahmequote von 50 Prozent könnte schon früher erreicht werden als erwartet. Dies ist eines der Ergebnisse der »Trendanalyse«, die vom DIE 2010 veröffentlicht wurde. Mit dem aktuellen Band wird, wie schon vor zwei Jahren, eine Fülle von Daten präsentiert, die die Entwicklungen und Strukturen in der Weiterbildung verdeutlichen. Dieser und weitere markante Trends werden in den FAKTEN nachgezeichnet.



www.die-bonn.de/doks/ambos1002.pdf

Hussain, Sabina

Adult Literacy in England/Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. Ein Überblick über Entwicklungen in Politik und Wissenschaft

Wie werden in England Literalität und Erwachsenenalphabetisierung auf politischer und wissenschaftlicher Ebene an die Zielgruppe herangetragen, behandelt, diskutiert und analysiert? Der Bericht bietet einen historischen Überblick über die bildungspolitischen Strategiepapiere und skizziert die zentralen Ideen theoretischer Diskussionen im Bereich der Literalität. Er entstammt dem Projekt »Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten«.



www.die-bonn.de/doks/hussain1002.pdf



www.wb-erwachsenenbildung.de

Stichwort: »Bewegung und Erwachsenenbildung«

Henning Pätzold



Prof. Dr. Henning Pätzold lehrt allgemeine Pädagogik an der Freien Hochschule Mannheim und ist Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: drhenningpaetzold@googlemail.com

Literatur

Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.

Melander, H. (2009): Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change. Uppsala

Pätzold, H. (2010): Strukturelle Kopplung, Konstruktivismus und Spiegelneuronen. Neue Erklärungsmöglichkeiten für das Phänomen Lernen. In: Pädagogische Rundschau, H. 4, S. 405–417

Schlutz, E. (2009): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 3. Aufl., S. 621–634

Weiß, C./Horn, H. (2010): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2008 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/doks/weiss1001.pdf (Stand: 21.9.2010)

Zaboura, N. (2009): Das empathische Gehirn. Wiesbaden

Weitere zitierte Literatur in der Spalte rechts.

Erwachsenenbildung ist Bewegung. Sie ist aus **sozialen Bewegungen** und Impulsen hervorgegangen, enthält Bewegung im Begriff selbst (die Silbe er- bedeutet, wie in ‚Erziehung‘, empor oder heraus), und sie ist reich an **Metaphern**, in denen Bewegung eine Rolle spielt (das beginnt schon mit dem Synonym Weiterbildung).

Bewegungen sind aber auch **Anlass und Gegenstand** von Erwachsenenbildung: **Mobilität und Internationalisierung** erfordern interkulturelle Bildung und Bildungsprogramme für Migrantinnen und Migranten. Bei der **kulturellen Erwachsenenbildung** besteht eine »Tendenz zu mehr Körperlichkeit, Rhythmik, vielleicht Selbstdarstellung, wie sie sich auch in der Gesundheitsbildung zeigt« (Schlutz 2009, S. 630). Jene macht – zusammen mit der **Sportpädagogik** – Bewegungen zum Gegenstand, die an Zielen wie Gesundheit, Schnelligkeit oder Ästhetik orientiert sind (vgl. Hoh/Barz 2010), in der allgemeinen Weiterbildung sind sie inzwischen nach Teilnehmern der größte, nach Unterrichtseinheiten der zweitgrößte Themenbereich (vgl. Weiß/Horn 2010, S. 29f). Im Rahmen einer abwechslungsreichen und anregenden Lehrmethodik wird die Berücksichtigung **bewegungsorientierter Methoden** empfohlen, und nicht zuletzt sind Bewegungen elementar für zahlreiche **pädagogische und kulturelle Einrichtungen** und werden so zum Lernthema (zum Beispiel als Schreiben-Lernen in der Alphabetisierungsarbeit).

Dennoch scheint die Pädagogik von Beginn an Bewegung begrenzen zu wollen. »Eine der ersten Tugenden, die Kinder beim Schuleintritt lernen, ist das Stillsitzen«, schreibt Herbert Gudjons (2005, S. 6). Und beinahe als Steigerung dieses Stillsitzens erscheinen die regelrecht bizarren **Bewegungsreglements**, von denen Foucault (1994, S. 195f.) berichtet: »Ein wohldisziplinierter Körper bildet den Operationskontext für die geringste Geste. Eine gute Schrift zum Beispiel setzt eine ganze Gym-

nastik voraus: Eine Routine, deren rigoroser Code den gesamten Körper von der Fußspitze bis zum Zeigefinger umfasst. [...] Man muss den Körper gerade halten, ein wenig nach der linken Seite geneigt und nur ein wenig vorgebeugt, und zwar so, dass, wenn man den Ellbogen auf den Tisch setzen würde, das Kinn sich auf die Faust stützen könnte«. Die Einschränkung von Bewegung oder ihre gezielte **Steuerung** können Voraussetzung, Mittel und Folge der **Disziplinierung** sein.

Aber gerade das Innehalten kann mitunter auch eine Voraussetzung dafür sein, dass auf einer anderen Ebene Bewegung stattfindet. Die Erwachsenenbildung reflektiert beides: Es geht ihr darum, Lernende darin zu unterstützen, einen individuellen oder kollektiven *Standpunkt* oder eine Perspektive (Merlau-Ponty) zu finden und einzunehmen, und dazu sind **(Such-)Bewegungen** (Tietgens 1986) geistiger und auch körperlicher und sozialer Art vorausgesetzt. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, beides gleichermaßen anzuregen, ohne Bewegung schlicht zu steuern oder zu reglementieren.

Auch auf der **physiologisch-anthropologischen Ebene** des Lernens wird der Zusammenhang zur Bewegung diskutiert, ein Ausgangspunkt ist dabei die phänomenologische Beschreibung des Verhältnisses von **Lernen und Leib**. Während hier jedoch zum Teil noch eine eher statische Sichtweise vom Leib als **Träger sensomotorischer Intelligenz** oder als »Lernleib« (Göhlich/Zirfas 2007, S. 119) die Rede ist, wird er andernorts als »Organ des spielerischen, expressiven, praktischen Weltzugangs« (Liebau 2007, S. 7) aufgefasst, denn »Menschen sind von Natur aus, als Lebewesen und Säugetiere, auf Bewegung angelegt; sie können nur als sich permanent innerlich (Atmung, Herzschlag, Blutkreislauf etc.) und äußerlich bewegendes Wesen leben. Ihre gesamte leibliche Disposition ist auf Handeln, auf aktives Eingreifen in die Welt angelegt« (ebd.). Einigen Rückhalt erfährt diese These auch durch die jüngere Debatte um »**Spiegelneuronen**« (Pätzold 2010), die auf überraschend enge Zusammenhänge zwischen Vorgängen der Bewegung und solchen der Erkenntnis auf neuronaler Ebene hinweist und diese auch in einen sozialwissenschaftlichen Zusammenhang stellt (vgl. Zaboura 2009). So liegt es nahe, nicht nur allgemein die neurowissenschaftliche Bedeutung von Bewegung, sondern auch ihre lernförderlichen Potenziale einer erneuten Betrachtung zu unterziehen.

Letztlich ist damit das gesamte Lernen Erwachsener, von der neuronalen Aktivität über die im Englischen treffend »learning trajectories« (Melander 2009) genannten **Lernwege** bis zum »Lernen im *Lebenslauf*« (Siebert 1984), in einem metaphorisch wie praktisch bewegten Kontext situiert.

Literatur zum Thema

Andersen, K. N. (2001): **Lebenslange Bewegungskultur**. Betrachtungen zum Kulturbegriff und zu Möglichkeiten seiner Übertragung auf Bewegungsaktivitäten. Bielefeld

Althans, B. (2009): **Körperlernen**. In: Andersen, S. u.a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 478–492

Dinkelaker, J. (2010): **Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität**. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 186–202

Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): **Lernen**. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart

Gudjons, H. (2005): **Bewegter Unterricht**. Oder: Lernen und Lehren mit dem Körper. In: Pädagogik, H. 10, S. 6–9

Hoh, R./Barz, H. (2010): **Weiterbildung und Gesundheit**. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Aufl., S. 729–746

Holzapfel, G. (2002): **Leib, Einbildungskraft, Bildung**. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn

Kolb, M. (1999): **Grundlagen und Perspektiven einer Sportgeragogik**. Schorndorf

Kolland, F./Pegah, A. (2010): **Bildung und aktives Altern**. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld

Liebau, E. (2007): **Leibliches Lernen**. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 102–112

Neuber, N. (Hg.) (2010): **Informelles Lernen im Sport**. Wiesbaden

Rockmann, U. (2006): **Bewegungen verstehen und beherrschen**. Grundlagen für ein Verständnis von »Lehre« im Bereich der Motorik. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 159–168

Sander, C. (2010): **Change! Bewegung im Kopf**. Ihr Gehirn wird so, wie Sie es benutzen. Mit neuen Erkenntnissen aus Biologie und Neurowissenschaften. Göttingen

Siebert, H. (1984): **Lernen im Lebenslauf**. Zur biografischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1986): **Erwachsenenbildung als Suchbewegung**. Bad Heilbrunn

Vogel, M.-Th. (2005): **Outdoor Trainings im Vergleich**. Erlebnispädagogische Maßnahmen in der Erwachsenenbildung. Saarbrücken

Mit Manuel Andrack im Gespräch über Ortswechsel

»DER KOPF FÜLLT SICH DURCH DIE BEWEGUNG«

DIE: Als Kölscher Jung wohnen Sie seit zwei Jahren in Saarbrücken. Warum ausgerechnet diese Stadt?

Andrack: Es gibt immer zwei Gründe, warum man seinen Wohnsitz wechselt, ein neuer Job oder die Liebe. Bei mir war es Letztere.

DIE: Sie werden jetzt Saarländer, ziemlich bewusst sogar, und machen eine Reihe mit dem Saarländischen Rundfunk zu diesem Prozess. Was gibt es zu lernen, wenn man ins Saarland geht?

Andrack: Das Saarland ist das »Fleckchen im Eckchen«, ein Teil von Deutschland, den die wenigsten kennen. Aber es ist immer spannend, sich eine *terra incognita* anzueignen, sich mit einer gewissen Neugier eines neuen Ortes zu bemächtigen, der nicht so »durchgedudelt« ist wie Berlin: die Geschichten, die Geschichte, die Mythen. Ich kenne das von Leuten, die nach Köln gezogen sind. Im Endeffekt wissen die dann mehr als man selber.

DIE: Und der Saarländer an sich?

Andrack: Der Saarländer ist genauso bekloppt und kommunikations- und trinkfreudig wie der Rheinländer. Er schwenkt gerne.

DIE: »Schwänken« heißt: Geschichten erzählen?

Andrack: Nicht schwänken, sondern schwenken, eine Art grillen. Der Schwenker, ein Homonym: das Fleisch, das Gerät und der Mann, der dran



Manuel Andrack haben vor Jahren alle als Sidekick von Harald Schmidt kennen gelernt. Seit 2008 konzentriert er sich auf das Wandern und dessen publizistische Aufarbeitung. Mit dem Träger des Deutschen Fernsehpreises und des Grimme Online Award sprach DIE-Redakteur **Peter Brandt**.

steht. Der Schwenker schwenkt den Schwenker am Schwenker. Und die ganzen Geschichten, die mit der Besonderheit des Saarlandes zu tun haben, dass sie immer noch sagen – ohne rechtsradikal zu sein – zu allen anderen Deutschen, das sind die »aus dem Reich«. Sie sind ja erst 1957 dazu

»Sich mit Neugier eines Ortes bemächtigen.«

gekommen, daran kann man ablesen, wie lange das mit Ost und West noch andauern wird. Das Saarland ist für viele Überraschungen gut. Es gab sogar mal eine saarländische Fußball-Nationalmannschaft, die bei der WM 1954 in der gleichen Gruppe wie Deutschland gespielt hat. Nachdem das Saarland 3:2 gegen Norwegen gewonnen hatte, hätte ein Sieg gegen Deutschland gefehlt, und das Saarland wäre statt uns zur WM gefahren und hätte in Bern

den Titel geholt. Solche Geschichten erzählt man sich im Saarland.

DIE: Jetzt haben wir über die »Lernbewegung« vom Rhein- ins Saarland gesprochen. Aber nun sind Sie auch ganz gern zu Fuß »in Bewegung« und können viel darüber erzählen. Welche Rolle haben Wanderungen beim Saarländer-Werden?

Andrack: Das ist ganz zentral. Mit Wanderungen erschließe ich mir Land und Leute. Wandern ist immer eine gute Art, Neues kennen zu lernen. Das ist mein Credo. Ich bereite mich auf die Touren vor:

Landkarten, Wikipedia, Reiseführer, Wanderführer. Man kann sich Dinge vor Ort erklären lassen oder aber zu Hause noch mal in Ruhe nachlesen. Natürlich bildet das. Das Neue fasziniert mich am Wandern, ich gehe selten einen Weg doppelt, immer in verschiedene Landesteile.

DIE: Wie lange müssen Sie noch wandern, bis Sie alle Wege im Saarland kennen?

Andrack: In drei Jahren habe ich Sie alle.

DIE: Sind Sie Hochleistungswanderer? Was war ihre höchste Tagesleistung?

Andrack: 82 Kilometer, den Westerswaldsteig, einen der neuen Premiumsteige, am Stück.

DIE: Am Stück heißt ...?

Andrack: ... ohne Pause, die Nacht durch, um das Erlebnis der Dämmerung, der Nacht und des Sonnenauf-

gangs zu haben. So sind wir 82 Kilometer in 21 Stunden gegangen. Das mache ich aber auch nie wieder. Die Nacht durchzuwandern ist die Hölle für mich. Aber anlässlich der Recherchen zu meinem neuen Wanderbuch hatte ich alles Mögliche auszuloten versucht, auch das Extremwandern.

DIE: Was können Sie als Leitwolf des Mittelgebirgs-Wanderns berichten von den geistigen Kollateralschäden des Wanderns?

Andrack: Es fällt beim Wandern etwas ab für mich selbst, unerwartet. Ideen für neue Projekte, die Ruhe, über irgendetwas nachzudenken, die kommt automatisch. Ich kann mich binnen Minuten entspannen und reinbeamen in dieses Wandergefühl.

DIE: Wie spielt sich das ab innerlich? Erst mal gar nicht mehr denken und plötzlich kommen die Assoziationen?

Andrack: Ich glaube den Leuten nicht, die sagen, dass sie den Kopf freikriegen, loslassen. Bei mir ist es genau umgekehrt: Der Kopf füllt sich durch die Bewegung. Tausend Gedanken, die vorher gar nicht da waren. Kreative Prozesse werden ausgelöst. Vielleicht war es vorher schon da, aber dann verzahnt

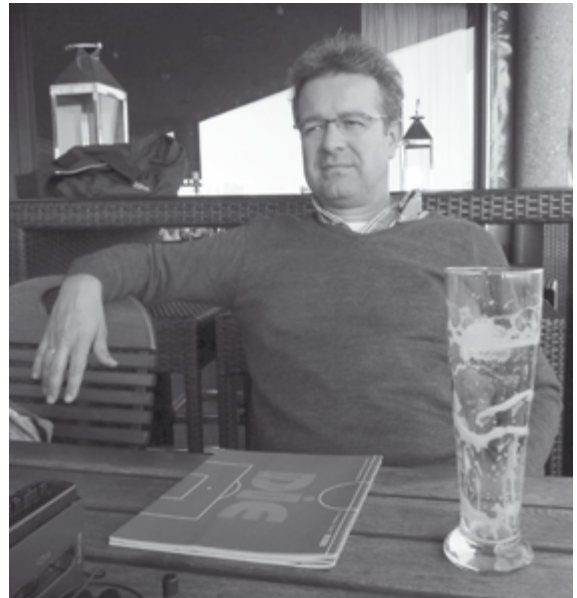
es sich. Zu Hause mache ich mir gleich Notizen. Eine Klarheit entsteht. Die Sachen sortieren sich, greifen ineinander.

DIE: Gibt es einen berühmten Gag aus der Harald-Schmidt-Show, der auf einer Ihrer Wanderungen entstanden ist?

Andrack: Mir sind dort die entscheidenden Ideen für Settings gekommen, für Konzepte: in der Sendung das Licht auszumachen, eine ganze Sendung lang eine andere Sprache zu sprechen, mit Playmobil-Figuren Opern nachzuspielen. Aber nichts persönlich »Lebenswegentscheidendes«. Aber es hat den kreativen Output immer wieder befördert.

DIE: Ihr nächstes Buch handelt vom Glück beim Wandern. Inwiefern macht Wandern glücklich?

Andrack: Es ist sicher was rein Chemisches, das könnten Forscher erklären. Das Wandern ist das HB-Männchen der Neuzeit, oder besser: die Zigarette



Alle Fotos zum Interview: Beyer-Paulick

»Macht auch glücklich: das Hefeweizen danach.«

der Neuzeit. Das ist ein Hochgefühl. Wandern wird ja auch klinisch gegen Depressionen eingesetzt.

»Das Wandern ist
die Zigarette der Neuzeit.«

Glücklich macht auch das Reden und Schweigen beim Zu-Zweit-Gehen. Da redet man nach einer Weile über Sachen, über die man beim Essen nicht gesprochen hätte. Und beim Wandern sind auch Gesprächspausen egal.

DIE: Vermitteln Sie uns mal ein bisschen Wander-Kompetenz! Wie müssen Wege sein, damit Wandern glücklich macht?

Andrack: Ein Weg darf nie gerade sein. Wir müssen uns immer fragen: Was kommt hinter der nächsten Ecke? Und schmal muss er sein, damit unser subjektives Gefühl der Entfernung positiv bleibt. Ganz wichtig: Wasser macht immer glücklich, ein Fluss, ein Bach, ein See.

DIE: Vielleicht, weil uns das Wasser uns das Wandern vormacht. Das kommt schon in dem Lied »Das Wandern ist des Müllers Lust« vor mit der Textzeile:



»Vom Wasser haben wir's gelernt«. Und wie müssen Wanderungen sein, damit Sie »lernhaltig« sind?

Andrack: Man kann alles Mögliche lernen beim Wandern. Land und Leute kennenlernen. Mich interessiert besonders die Geologie. Oder auch die regionalen Unterschiede beim Wetter. Da kann es in Saarlouis schneien und in Saarbrücken die Sonne scheinen. Aber wetteronline.de weiß das immer. Ich habe keinen Vertrag mit denen. Bei



Flora und Fauna bin ich Legastheniker. Ich kann mir die Dinge beim besten Willen nicht merken. Da gehe ich mit einem Botaniker durch den Wald und der zeigt mir die tollsten Sachen. Aber ich habe nach zwei Stunden alles wieder vergessen. Da gibt es eine Blume, ich komme jetzt nicht auf den Namen, die sieht befriedigt anders aus als unbefriedigt. Erst rot, und wenn sie dann bestäubt ist, blau, in der postkoitalen Entspannung sozusagen. Den Namen von der Pflanze reiche ich nach.

DIE: Nein, das machen wir nicht. Ich finde viel besser, wenn das offen bleibt. Eine ziemlich lebendige Geschichte, die Sie sich merken konnten, obwohl Sie sich als floralen Legastheniker bezeichnen. Da sollen mal die Lernforscher erklären, wie das jetzt zusammenhängt. Mögen Sie Umwege?

Andrack: Umwege erhöhen die Ortskenntnis. Das hört sich gut an, ist aber bloß schöngeredet. Umwege sind furchtbar. Ich weiß nicht, woran das liegt. Da geht der Rheinsteig da drüben für eine Luftlinie von sechs Kilometern zwanzig Kilometer kreuz und quer durchs Siebengebirge, zu Recht, weil er mir die schönsten Stellen zeigt, das kann man problemlos akzeptieren. Weil es die vorgegebene, geplante Route ist. Aber ein unvorhergesehener Umweg



nervt immer. Dabei ist doch jede Wanderung schon von vornherein ein Umweg, eigentlich.

»Jede Wanderung ist ein Umweg.«

DIE: Sind Sie ein Wander-Missionar?

Andrack: Nein. Ich vermittele in meinen Büchern vielleicht so etwas wie Wander-Kompetenz, Wissen darüber, wie ich mich richtig vorbereite, wie ich richtig plane. Vielleicht helfe ich dem einen oder anderen damit, sein Kindheitstrauma Wandern zu überwinden.

DIE: Haben Sie Tipps für den Einsatz von Wanderungen in Bildungssettings?

Andrack: Wo nicht viel mitgeschrieben werden muss, sollte man sich nach Möglichkeit draußen bewegen, in der Schule und auch in der Erwachsenenbildung. Die Philosophen haben uns

das vorgemacht: das sinnierende, klärende Auf-und-ab-Gehen. Man kann auch zum Memorieren draußen herumlaufen. Insgesamt wird die Stimmung für so etwas freundlicher. Bewegung hat gesellschaftlich einen neuen Stellenwert, auch bei Jugendlichen und Studenten. Früher gab es das Klischee des dummen Sportlers. 1000 Volt, aber kein Licht. Das gilt nicht mehr. Auch die Oberschicht schickt ihre Kinder wieder in den Fußballverein. Und die



Kinder und Jugendlichen finden zurück in den Wald. Trends wie Geocaching befördern das, eine moderne Form der Schnitzeljagd mit GPS-Daten. Der deutsche Wanderverband bietet Lehrerfortbildungen an, bei denen Lehrer für Schulwanderungen ausgebildet werden. Darüber habe ich gelesen, süß. Manche Lehrer waren dabei, die trauen sich ohne persönlichen Wanderführer nicht in den Wald. Hier gibt es noch viel Nachholbedarf.

DIE: Wir arbeiten daran, vielen Dank für das Gespräch.

Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung

BEWEGUNG FORMT DAS HIRN

Laura Walk

Mit der Einführung bildgebender Verfahren hat sich unser Verständnis der Hirnfunktionen erheblich verbessert. Insbesondere konnte nachgewiesen werden, dass es Zusammenhänge zwischen körperlicher Bewegung und Hirnaktivität gibt. Welche Erkenntnisse dies in Bezug auf Bewegung und Lernen liefert, fasst die Autorin aus dem Team von Manfred Spitzers Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) zusammen.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Gehirnforschung größere Erkenntnisse erbracht als je zuvor in der Menschheitsgeschichte. Ursache ist die in den 1980er Jahren begonnene Einführung der so genannten bildgebenden Verfahren. Darunter ist die Positronen-Emissionstomographie (PET) zu verstehen sowie die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Hierdurch wurde die Forschung erstmals in den Stand versetzt, selbst kleinste Gehirnabschnitte von Größenordnungen unterhalb eines Milliliters auf Durchblutung und Stoffwechsel untersuchen zu können. Damit verbunden konnten nunmehr sogar Gedanken auf Leinwände projiziert werden.

»Ein neues Weltbild des Gehirns«

Der breite Gebrauch dieser neuen apparativen Möglichkeiten schuf völlig neue Einblicke in Struktur und Funktionsweise des menschlichen Gehirns. So hatte bis zu diesem Zeitpunkt in den meisten Neurologiebüchern die Meinung vorgeherrscht, körperliche Bewegungen hätten praktisch keinen Einfluss auf Durchblutung und Stoffwechsel im Gehirn. Die Gehirnstruktur erschien als ein fest gefügtes Instrumentarium ohne Variationsmöglichkeiten. All dies erfuhr eine Korrektur durch die Anwendung der neuen Untersuchungsverfahren. Darüber hinaus

konnte vor wenigen Jahren eine Neubildung von Kapillaren im Gehirn beobachtet werden als Folge körperlicher Bewegung, was man bisher nur dem Skelett- und Herzmuskel zuschrieb. Gewissermaßen den Höhepunkt dieser neuen Erkenntnisse stellte die Entdeckung von Eriksson u.a. (1998) dar, die erstmals Neubildungen von Neuronen im Gehirn beschrieb. Auch dieser Prozess wird speziell durch körperliche Aktivität gefördert.

So hat sich innerhalb von 20 Jahren das gesamte Weltbild zur Struktur und Funktion des menschlichen Gehirns geändert (vgl. Hollmann u.a. 2007; Walk 2008). Was aber bedeuten diese neuen Erkenntnisse aus der Wissenschaft? Was hat Bewegung mit Lernen zu tun? Fördert körperliche Betätigung Gedächtnisprozesse? Arbeitet nicht nur das Sportlerherz, sondern auch das Gehirn eines Sportlers ökonomischer? Eine neue Disziplin der Hirnforschung, die Bewegungsneurowissenschaft, liefert Antworten auf diese und weitere Fragen.

Aktivitätsabhängige und bewegungsbedingte Neuroplastizität

Das menschliche Gehirn verfügt über die Fähigkeit, sich beständig den Erfordernissen seines Gebrauchs anzupassen (vgl. Spitzer 1996, S. 148). Es ist ein flexibles und plastisches Organ

des menschlichen Körpers, das durch seinen Gebrauch geformt wird wie ein Muskel durch seinen Krafteinsatz (vgl. Ratey 2009, S. 50). Sämtliche Lebenserfahrungen prägen das Gehirn und machen es somit einzigartig (vgl. Spitzer 2002, S. 94). Neurowissenschaftler sprechen dabei von Neuroplastizität. Tierexperimentelle Studien zeigen, dass körperliche Belastung zu einem Anstieg der regionalen Gehirndurchblutung und einem Anstieg von neurotrophen Wachstumsfaktoren führt, die die Neubildung und Vernetzung von Nervenzellen unterstützen. Die Anzahl der Nervenzellen und ihre Vernetzung mit anderen Neuronen ermöglichen eine Vielzahl von Verhaltensreaktionen und fördern die Entwicklung der Intelligenz. Diese Erkenntnisse lassen sich auf den Menschen übertragen. Körperliche Aktivität stellt eine der wichtigsten Stimulationen bereits des fötalen Gehirns dar, da durch Bewegungen des Kindes und der Mutter die Bildung, Entwicklung und Vernetzung von Nervenzellen angeregt werden (vgl. Eliot 2002). In der frühen Kindheit erfolgt die Vernetzung und Bildung von Nervenzellen besonders schnell, aber die Fähigkeit des Gehirns, sich den Anforderungen anzupassen, bleibt bis ins hohe Alter bestehen. Die belastungsbedingte Neuroplastizität bildet die Grundlage dafür, dass körperliche Aktivität die geistige und psychische Verfassung des Menschen zeitlebens fördert und auf zellulärer Ebene Einfluss auf das Lernen nimmt (vgl. Ratey 2009, S. 49). Bewegung fördert Gehirnprozesse, indem sie auf die Struktur und Funktionsweise des Gehirns einwirkt. Durch den Sport trainiert man also nicht nur den Körper, sondern auch die Anpassungsfähigkeit und somit die Plastizität des Geistes (vgl. Kubesch 2002).

Bewegte Neurogenese

Eine besondere Form der Neuroplastizität stellt die Neurogenese dar, die Neubildung von Nervenzellen. Dies wurde 1998 erstmals an erwachsenen Men-

schen im Hippokampus nachgewiesen (vgl. Eriksson u.a. 1998). Bis zu diesem Zeitpunkt herrschte die Meinung vor, im menschlichen Gehirn komme es mit der Geburt nur noch zu einem Zellverlust und ein Nachwachsen von Nervenzellen im erwachsenen Gehirn sei nicht möglich (vgl. Spitzer 1996, S. 148; Spitzer 2002, S. 32).

Der Hippokampus ist eine Hirnstruktur, die notwendig ist für deklarative (verbalisiertes Faktenwissen), episodische (Erinnerungen an persönliche Erfahrungen) und räumliche Lern- und Gedächtnisprozesse (vgl. Buchner/Brandt 2002, S. 498ff.). Ohne Hippokampus könnten wir keine neuen Fakten und Erfahrungen speichern. Ein und dieselbe Tageszeitung wäre jeden Tag aufs Neue interessant, und bekannte Menschen müssten sich uns jeden Tag neu vorstellen, da wir jegliche Information sogleich wieder vergessen würden. Allerdings war mit der Entdeckung der Neurogenese im Hippokampus noch nicht eindeutig geklärt, ob die neugebildeten Nervenzellen nur strukturelle Auswirkungen oder auch eine funktionelle Bedeutung haben. Im Jahr 2000 wurde der Erweis erbracht, dass neugebildete Nervenzellen in hippokampale Neuronenverbände integriert und mit den bestehenden neuronalen Netzwerken verschaltet werden. Auf diese Weise verbessert die Neurogenese im Hippokampus Lernprozesse und spielt eine bedeutende Rolle beim Wiedererwerb von Fähigkeiten, die durch Neuronenuntergang verloren gehen (vgl. Spitzer 2002, S. 32). Die hippokampale Neurogenese lässt sich durch Bewegung fördern, wobei sich die Anzahl der neugebildeten Nervenzellen durch körperliche Betätigung in Form von Ausdauertraining verdoppeln lässt (vgl. Ameri 2001). Im Laufe des Alterwerdens nimmt die Anzahl der durch körperliche Aktivität neugebildeten Nervenzellen im Hippokampus zwar ab, sie ist aber zeitlebens nachweisbar. Diese Ergebnisse verdeutlichen den großen Einfluss körperlicher Aktivität auf kognitive Prozesse und zeigen, dass auch ältere und alte Menschen ihr Gehirn

strukturell verjüngen und dessen Leistungsfähigkeit durch Sport und Bewegung steigern können.

Neurotransmitter und körperliche Aktivität

Eine weitere positive Wirkung sportlicher Betätigung auf Gedächtnisleistungen, Lernvermögen und emotionale Prozesse stellt die Erhöhung der Konzentration verschiedener Botenstoffe (Neurotransmitter) im Gehirn dar. Milliarden von Nervenzellen des Gehirns kommunizieren untereinander mittels verschiedener Neurotransmitter, die Signale von einer Nervenzelle zur nächsten weitergeben und auf diese Weise sämtliche Gedanken und Handlungen steuern. Die Verbindungsstelle zweier Nervenzellen nennt man Synapse, wobei sich die Zellen nicht wirklich berühren. Ein elektrisches Signal wird an der Synapse von einem Neurotransmitter in chemischer Form über den so genannten synaptischen Spalt der nachgeschalteten Nervenzelle übermittelt.

In zahlreichen tierexperimentellen Studien konnte gezeigt werden, dass Synthese und Metabolismus der Neurotransmitter Serotonin, Dopamin und Noradrenalin durch körperliche Aktivität gesteigert (vgl. Meeusen/De Meirleir 1995) und die damit verbundenen Gehirnprozesse positiv beeinflusst werden können. Diese Studienergebnisse lassen sich auf den Menschen übertragen.

Die beschriebenen positiven Auswirkungen körperlicher Aktivität auf unterschiedliche neurobiologische Prozesse im Gehirn machen deutlich, wie wichtig regelmäßige Bewegung für emotionale Prozesse, Gedächtnis- und Lernleistungen ist.

Sport und Bewegung fördern exekutive Funktionen.

Exekutive Funktionen, die auch als exekutive oder kognitive Kontrolle bezeich-

net werden, steuern unser Denken und Verhalten. Exekutive Funktionen ermöglichen es uns, Entscheidungen zu treffen, planvoll und zielgerichtet, aber auch flexibel vorzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und es ggf. zu korrigieren. Exekutive Funktionen werden in der Neuroanatomie als Frontalhirnfunktionen beschrieben, da ihre neuronalen Korrelate im präfrontalen Kortex zu finden sind. Sie ermöglichen es, das eigene Verhalten und Gedanken zu steuern und zu regulieren. Damit ein Mensch sich selbst erfolgreich steuern kann, ist ein Zusammenspiel verschiedener Teilaspekte exekutiver Funktionen erforderlich: automatische Reaktionen hemmen, Informationen im Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten und geistig flexibel sein. Die Inhibition (Hemmung) von Handlungen und Aufmerksamkeit beschreibt Fähigkeiten wie: etwas trotz bestehender Bedürfnisse nicht zu tun, einem Handlungsimpuls zu widerstehen und von Störreizen unbeeinflusst weiterzuarbeiten. Das Arbeitsgedächtnis dient der kurzzeitigen Speicherung aufgabenrelevanter Informationen und deren Bearbeitung. Dem Arbeitsgedächtnis kommt damit die Aufgabe zu, sich daran zu erinnern, welche naheliegende, unangemessene Reaktionen gehemmt bzw. welches übergeordnete Ziel verfolgt werden soll. Die kognitive Flexibilität ermöglicht es dem Menschen, sein Verhalten bei sich ändernden Anforderungen oder Prioritäten umzustellen. Sie übernimmt als Teilaspekt der exekutiven Funktionen damit die Aufgabe, nach erfolgter Hemmung einer Handlung und in Übereinstimmung mit den im Arbeitsgedächtnis präsenten Inhalten eine Verhaltensänderung zu vollziehen. Das Wirken exekutiver Funktionen und eine gute Selbststeuerung bilden die Grundlage für die menschliche Fähigkeit, zu planen, sich Ziele zu setzen und Entscheidungen zu treffen. Sie haben großen Einfluss auf die selektive Aufmerksamkeit, die Fehlerverarbeitung und die Problemlösefähigkeit. Damit stellen gut ausgebildete exekutive Funktionen die

Basis erfolgreichen Lernens dar. Eine gute Selbstregulation bildet gleichzeitig die Voraussetzung für Impulskontrolle, Frustrationstoleranz und Emotionsregulation und ist damit entscheidend für das menschliche Sozialverhalten. Seit Ende der 1990er Jahre werden exekutive Funktionen im Zusammenhang mit muskulärer Beanspruchung und allgemeiner körperlicher Leistungsfähigkeit erforscht. In mehreren neuen Studien konnte nachgewiesen werden, dass akute Ausdauerbelastungen exekutive Funktionen von jungen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen (vgl. Hillman u.a. 2009a). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass sich die selektive, exekutive Aufmerksamkeit Jugendlicher bereits durch eine zehnminütige bilaterale koordinative Übung fördern lässt (vgl. Budde u.a. 2008). In einer Studie am ZNL konnten wir den Nachweis erbringen, dass sich die Fähigkeit jugendlicher Schüler, Störreize auszublenden bzw. sich nicht ablenken zu lassen, nach einer dreißigminütigen Schulsporteinheit verbessert (vgl. Kubesch u.a. 2009). Studien zur körperlichen Fitness weisen in die gleiche Richtung. Eine gesteigerte körperliche Fitness fördert exekutive Funktionen vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter (vgl. Hillman u.a. 2009b). In einer Studie des ZNL wurde beispielsweise nachgewiesen, dass körperlich fitte Jugendliche im Vergleich zu weniger fitten Jugendlichen höhere Aufmerksamkeitsprozesse und eine effektivere kognitive Kontrolle aufweisen (vgl. Stroth u.a. 2009). Diese Studienergebnisse deuten darauf hin, dass die körperliche Fitness die Leistung kognitiver Fähigkeiten verbessert, indem die geistige Anstrengung bei Prozessen der Handlungsüberwachung reduziert wird. Daraus lässt sich unter anderem folgern, dass Gehirne von körperlich leistungsfähigeren Menschen effizienter arbeiten als die Gehirne von Menschen mit geringerer Fitness (vgl. Kubesch/Walk 2009). Das Gehirn gilt als das anpassungsfähigste Organ des menschlichen

Körpers. Sport und Bewegung wirken aufgrund der aktivitätsbedingten Neuroplastizität auf die Gehirnstruktur und seine Funktionen ein. Dieser Prozess setzt bereits im Fötalstadium ein und hält über die gesamte Lebensspanne an. Über körperliche Aktivität können gleichermaßen Entwicklungsprozesse des kindlichen Gehirns und damit die Lernleistung und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefördert sowie die kognitive Leistungsfähigkeit im Alter länger aufrecht erhalten werden. Es ist folglich wichtig, bereits in Kindergarten und Schule die körperliche Leistungsfähigkeit zu trainieren und dies bis ins hohe Alter mit regelmäßiger körperlicher Betätigung beizubehalten.

Literatur

- Ameri, A. (2001): Neue Nervenzellen in alten Gehirnen. Eine mögliche Rolle bei Reparatur- und Lernprozessen. In: *Extracta Psychiatrica/Neurologica*, H. 1/2, S. 12–16
- Buchner, A./Brandt, M. (2002): Gedächtniskonzeptionen und Wissensrepräsentationen. In: Müsseler, J./Prinz W. (Hg): *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg, S. 495–543
- Budde, H. u.a. (2008): Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. In: *Neuroscience Letters*, H. 441, S. 219–223
- Eliot, L. (2002): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin
- Eriksson, P.S. u.a. (1998): Neurogenesis in the adult human hippocampus. In: *Nature Medicine*, H. 4, S. 1313–1317
- Hillman, C.H. u.a. (2009a): The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. In: *Neuroscience*, H. 159, S. 1044–1054
- Hillman, C.H. (2009b): Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. In: *Developmental Psychology*, H. 45, S. 114–129
- Hollmann, W. u.a. (2007): Gehirn – körperliche Aktivität und ihre Bedeutung für Gehirngesundheit und -leistungsfähigkeit. In: *Österreichisches Journal der Sportmedizin*, H. 4, S. 6–24
- Kubesch, S. (2002): Sportunterricht. Training für Körper und Geist. In: *Nervenheilkunde*, H. 21, S. 487–490
- Kubesch, S. (2007): Das bewegte Gehirn. Schorndorf

Kubesch, S./Walk, L. (2009): Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. In: *Sportwissenschaft*, H. 4, S. 309–317

Kubesch, S. u.a. (2009): A 30-Min Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. In: *Mind, Brain, and Education*, H. 3(4), S. 235–242

Meeusen, R./De Meirleir, K. (1995): Exercise and brain neurotransmission. In: *Sports Medicine*, H. 20, S. 160–188

Ratey, J. (2009): Superfaktor Bewegung. Freiburg

Spitzer, M. (1996): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg

Stroth, S. u.a. (2009): Physical fitness, but not acute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. In: *Brain Research*, H. 269, S. 114–124

Walk, L. (2008): Über den Einfluss oraler Kreatingaben auf die kognitiven Fähigkeiten des menschlichen Gehirns. Diplomarbeit. Köln (Deutsche Sporthochschule)

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick, welchen Einfluss Sport und Bewegung auf Gehirnprozesse ausüben. Anhand verschiedener Studien konnte gezeigt werden, dass durch Bewegungsformen zahlreiche Anpassungen auf zellulärer, molekularer und neurochemischer Ebene verursacht werden, die emotionale, soziale und kognitive Prozesse beeinflussen. Dabei wird auf die graduellen Unterschiede dieser Zusammenhänge in verschiedenen Lebensaltern verwiesen.



Dipl.-Sportwiss. Laura Walk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) an der Universität Ulm.

Kontakt: laura.walk@znl-ulm.de

Zickzack-Bewegungen zwischen Assoziation und Wissen

DEN GEDÄCHTNIS- TEPPICH WEBEN

Gerhard Schaefer

Im Zeitalter von Chaos-Forschung, Synergetik und Neurowissenschaften wird die Diskussion darüber neu lebendig, wie der Mensch am besten lernt. Wir wissen, dass zum effektiven Lernen sowohl freie (unsystematische, »chaotische«) als auch sachlogisch gebundene (systematische, »geordnete«) Phasen gehören und dass beide sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Neu ist der systematische Einbau des Unsystematischen in den Lernprozess. Was früher vielleicht intuitiv geschah, kann heute auf der Basis von Erkenntnissen aus Lernforschung und Neurowissenschaften wissentlich geschehen. Hierzu stellt der Autor ein didaktisches Konzept vor, das auf eine 20-jährige Forschung an der Universität Hamburg zurückgeht, etwas salopp mit dem Stichwort »Zickzack-Lernen« umschrieben und inzwischen auch international unter diesem Terminus bekannt ist.

Eine genauere Darstellung findet der Leser in einem Buch des Verfassers (Schaefer/Manitz-Schaefer 2002). Die Methode arbeitet mit einer ständigen Verknüpfung freier assoziativer Lernelemente (sporadisches Lernen) mit fachlogisch strukturierten Inhalten (systematisches Lernen) und webt in einer Zickzack-Bewegung einen »Gedächtnisteppich«, der wegen seiner Buntheit Lernenden wie Lehrenden große Freude bereitet und außerdem wegen seiner soliden Textur auch eine lange Haltbarkeit im Gedächtnis verspricht. Dass die Methode sich außer in der Schule auch vielfach an erwachsenen Studierenden der Universität bewährte, spricht dafür, dass sie für Erwachsenenbildung geeignet ist. Sie kann aber am besten an einem einfachen Beispiel aus der Schule beschrieben werden.

Lehrerin M. möchte es bei der Unterrichtseinheit »Der Regenwurm« (Biologie) in Klasse sechs einmal mit dem Zickzack-Lernen versuchen. Sie

beginnt die erste Stunde wie gewohnt mit einer Einführung in die Thematik, indem sie einen lebendigen Regenwurm vorstellt und an ihm den Grundtypus eines »wirbellosen« Tieres, die Gliederung in Segmente, die schleimige Haut des Regenwurms wie auch die große Bedeutung dieser Tiere im Haushalt der Natur anspricht. In der zweiten Stunde kommt normalerweise zu Beginn eine Wiederholung dran. Diesmal aber bittet die Lehrerin die Schüler/innen, einen Zettel vorzunehmen und zu zwei oder drei Stichworten, die sie nacheinander vorgibt, spontan alles aufzuschreiben, was ihnen einfällt: Vernünftiges, Verrücktes, Allgemeines, Persönliches – alles, was ihnen auf die Schnelle, ohne langes Nachdenken (und vor allem: ohne ein Aussortieren nach »richtig« oder »falsch«!) dazu einfällt. Man nennt das, in Anlehnung an S. Freud und C.G. Jung einen freien Assoziations-test. Es muss hier sogleich bemerkt werden, dass dies den Schülern am

Anfang durchaus nicht leicht fällt, obwohl sie sich ja bei dieser Übung gar nicht anstrengen müssen. Ja – gerade weil sie sonst in der Schule immer nachdenken müssen und es jetzt ausnahmsweise nicht sollen, es fällt ihnen schwer. Das freie Assoziieren in der Schule bedarf offenbar eines eigenen Lernvorgangs. Wenn es aber erst einmal gelernt ist, macht es allen Beteiligten, gleich welchen Alters, ungeheuren Spaß!

Nach etwa einer Minute pro Stichwort stoppt die Lehrerin die Übung und sammelt die Zettel ein, um sie mit nach Hause zu nehmen. Anschließend unterhält sie sich mit den Schülern fünf Minuten lang darüber, was sie assoziiert haben, was man aber zu diesen Stichworten auch hätte assoziieren können und vielleicht – nach dem vorausgegangenen Unterricht – sogar sollen! Zu Hause sieht die Lehrerin die Zettel durch und wundert sich, was den Schülern so alles zu den gegebenen Stichworten einfällt. Die Phantasie der Kinder ist groß! Ein paar Beispiele:

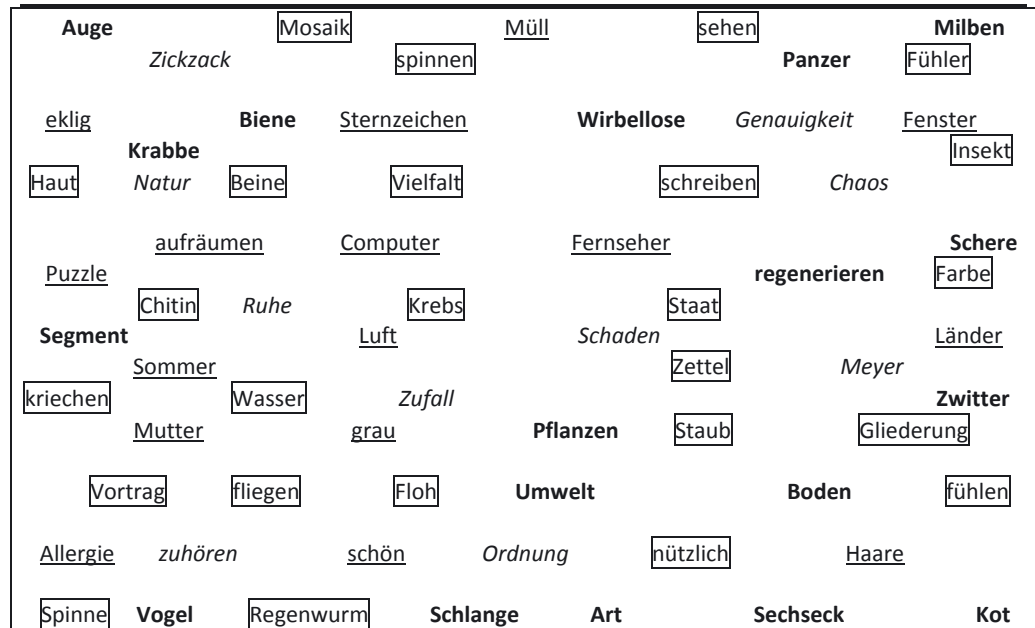
- Stichwort »Regenwurm« (nach Häufigkeit der Nennungen geordnet, die häufigsten am Anfang): Erde, Segmente, Regen, Zwitter, nützlich, frisst Blätter, Pflanzen verwerten, frisst Erde, lockert Boden, Nährstoffe, wirbelloses Tier, Wasser, glitschig, Kot, Gänge, Gürtel, kriechen, Dünger, Erdröhre, Schlamm, Straße, angeln, besserer Boden, Schleim, Ringe, umgraben, Garten, umwühlen.
- Stichwort »kriechen« (Anordnung nach Häufigkeit, wie oben): Boden, Regenwurm, fortbewegen, Kriechtiere, Babys, Schlange, schlängeln, Hände, Füße, Dreck, Kinder, schmutzig, anschleichen.
- Stichwort »Haut« (Anordnung nach Häufigkeit der Nennungen, wie oben): Schutz, Fell, Hautatmung, Wunden, Haare, (verschiedene) Farben, schleimig, Pflege, Warzen, größtes Sinnesorgan des Menschen, Falten, trocken, Hornhaut, Atmung, Poren, Schuppen, Pickel, Gänsehaut, Verletzung, braune Haut, Mensch, Hautfarbe.

Wie diese Beispiele schon zeigen, kommen zum zentralen Stichwort (hier: Regenwurm) sehr viele im Unterricht behandelte Fachworte vor, zu den flankierenden Stichworten (hier: kriechen und Haut) dagegen nur noch wenige, während die meisten Assoziationen aus dem täglichen Leben stammen. Das ist ein Ergebnis, das bei verschiedensten Themen und in allen Altersstufen immer wieder zu beobachten ist: Freie Assoziationen haften zum großen Teil nicht am Unterrichtsstoff, sondern streuen breit über das ganze tägliche Erleben der Befragten. Während der Unterrichtsstoff ja gezielt ausgewählt und dement-sprechend immer mehr oder weniger »eng« ist, decken freie Assoziationen (»an was die Befragten so alles denken«) auch nach dem Unterricht noch das ganze breite Feld des Alltagserlebens ab.

»Alltagserfahrung und Fachwissen werden vernäht.«

Dieses breite Feld der Alltagserfahrung soll nun – das ist das Ziel des Zickzack-Lernens – mit dem engeren Feld des Fachwissens »vernäht« werden. Dazu dient zunächst einmal am Ende jeder FA-Übung das fünfminütige Gespräch über das, was man hätte assoziieren können und nach dem vorausgegangenen Unterricht vielleicht auch sollen. Schon durch diese Fünf-Minuten-Gespräche werden die Alltagsvorstellungen der Schüler/innen weiterhin mit dem Unterrichtsstoff verknüpft. Eine intensivere – und, wie die Beobachtungen zeigen, noch dauerhaftere – Verknüpfung erfolgt dann mit dem »Assoziations-Linien-Test« (ALT), der im Folgenden beschrieben wird:

Abb. 1: Grundsätzlicher Aufbau eines ALT-Bogens



Aufbau eines ALT-Bogens, bestehend aus 4 Worttypen. Diese sind hier für den Leser (nicht für die Lerner! – s. Abb. 2) speziell gekennzeichnet: Stichwörter der FA-Übungen; **Fachwörter**, die im Unterricht von der Lehrkraft benutzt wurden; Alltagswörter, die von Lernenden in den FA-Übungen eingebracht wurden (Auswahl interessanter, aufschlussreicher oder auch problematischer Assoziationen); schulspezifische Wörter, die den Schulalltag betreffen und ihn prägen (z.B. Namen von Lehrern, häufig verwendete Anordnungen usw.).

Übung mit »Assoziationslinien« (ALT): Nachdem die Lehrerin in allen Unterrichtsstunden nach dem oben beschriebenen Verfahren Assoziationen zur vorherigen Stunde (z.T. auch rückgreifend auf frühere Stunden) gesammelt hat, stellt sie am Ende der Unterrichtseinheit einen »ALT-Bogen« zusammen. Abbildung 1 zeigt als Beispiel den ALT der oben beschriebenen Regenwurm-Einheit. Da wir es mit einer sechsten Klasse zu tun haben, die Schüler/innen also noch relativ jung sind, wurde hier ein kleinerer Bogen mit nur 68 Worten entwickelt. Bei älteren Schülern oder gar Erwachsenen kann man größere Bogen mit bis zu 200 Worten aufstellen. Auf dem ALT werden vier verschiedene Arten von Worten miteinander kombiniert, die in der Legende von Abbildung 1 erläutert sind. Dabei ist es wichtig, dass die Worte nicht in einer erkennbaren Struktur auf dem Bogen angebracht, sondern ganz unsystematisch verteilt werden. Die Schüler sollen

in ihrer Auswahl nicht von vornherein beeinflusst werden (die »unsystematische Komponente« des Zickzack-Lernens!). Es ist übrigens für die spätere Auswertung wichtig, dass sich überkreuzende Linien so gezogen werden, dass ihr weiterer Verlauf eindeutig erkennbar bleibt. Eine »Brückenbildung« wie in Abbildung 2 hat sich dabei sehr bewährt.

Die Lehrerin bringt nun den ALT (ohne die Hervorhebungen von Abbildung 1!) mit in den Unterricht und bittet die Schüler/innen, Wortpaare, die nach ihrer Meinung »etwas miteinander zu tun haben«, durch eine Linie miteinander zu verbinden. Im ALT von Abbildung 1 stehen zum Beispiel »Vogel« und »fliegen« in einem deutlichen Zusammenhang und könnten verbunden werden, ebenso Staub und Boden und viele andere.

Wie der ALT von Hanna in Abbildung 2 zeigt, werden durchaus auch Dinge miteinander verbunden, an die der/die Lehrer/in oft gar nicht denkt und bei

Tab. 1: Ablaufschema des Zickzack-Lernens in einem Kurs der Erwachsenenbildung

Nr.	Methodischer Schritt	Hilfsmittel
1	1.Stunde: normaler Kurs-Unterricht wie sonst	übliche Kurs-medien
2	2.Stunde: Zu Beginn kurze Assoziationsübung (FA=freie Assoziationen) auf Zetteln über Inhalt der 1.Stunde (3 bis 5 Stichworte). Insgesamt maximal 5 min. Kursleiter/in sammelt Zettel ein und bewahrt sie für Punkt 4 auf. Danach ca. 5 min. Gespräch: »Was hätten Sie assoziieren können und vielleicht auch sollen?« Dann wieder normale Kurs-Arbeit wie sonst.	Zettel für freie Assoziationen + übliche Kurs-medien
3	In allen folgenden Stunden des Kurses wie unter 2. verfahren.	wie in 2.
4	Am Ende des Kurses stellt Kursleiter/in zu Hause aus interessanten oder fragwürdigen <u>Assoziationen der Kursteilnehmer</u> , den bei FA-Übungen verwendeten <u>Stichworten</u> , wichtigen im Kurs benutzten <u>Inhalten (Fachworten)</u> sowie eventuell einigen die <i>Kursmethode bzw. das Institut</i> kennzeichnenden Worten auf einem A3-Bogen einen »Assoziationslinien-Test« (ALT) zusammen, je nach Kursumfang 100–200 Worte ungeordnet durcheinander.	alle Assoziationszettel der Kursteilnehmer, die in FA-Übungen gesammelt wurden
5	In der folgenden Stunde teilt Kursleiter/in diesen ALT an die Teilnehmer aus und bittet sie, Assoziationslinien zwischen solchen Wörtern ziehen zu lassen, die nach ihrer Meinung »etwas miteinander zu tun haben«. Dabei sollen unklare Linienüberschneidungen vermieden werden; am besten »Brückenbildung«:  Für die Übung wird häufig eine ganze Stunde gebraucht, weil die Teilnehmer sich »festmalen« und gar nicht aufhören wollen, Linien zu ziehen (hohe Motivation durch Entdeckung immer neuer Assoziationen!).	ALT-Bogen gemäß Punkt 4 in Kursstärke
6	Kursleiter/in sammelt ALT-Bogen ein und wertet sie zu Hause aus. Markierung auffällender Linien, die einer besonderen Erläuterung bedürfen!	Von den Teilnehmern ausgefüllte ALT-Bogen
7	Rückgabe der ALT-Bogen an die Kursteilnehmer. Diese sollen die vom Kursleiter/ von der Kursleiterin markierten Linien auf der Rückseite des ALT präzise erläutern. Dauer: ca. eine volle Stunde.	v. Kursleiter/ in markierte ALT-Bogen
8	Erneut Einsammeln der ALT-Bogen durch Kursleiter/in; zu Hause Auswertung der rückseitigen Erläuterungen nach sachlicher Korrektheit und sprachlicher Präzision. Herstellen einer Übersicht über nicht befriedigende Erläuterungen der Teilnehmer (z.B. auf Overhead-Folie) zwecks Kursgespräch.	ALT-Bogen, auf Rückseite von Teilnehmern erläutert
9	Kursgespräch über unbefriedigende Erläuterungen; Teilnehmer sollen dazu Stellung nehmen; Richtigstellung in gemeinsamer Gedankenarbeit.	Evtl. Folie mit unbefriedigenden/ falschen Erläuterungen
10	Evtl. Abschluss-Test zur weiteren Festigung des Wissens und Verstehens.	

dichten und sehr leistungsfähigen »Gedächtnisteppich«. Zickzack-Lernen bedient sich dieser natürlichen Doppelstrategie und produziert ansprechende, bunte und gleichzeitig haltbare Teppiche!

Literatur

- De Bono, E. (1970): Lateral Thinking. A Textbook of Creativity. Harmondsworth
- Ebbinghaus, H. (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig (Neuauf. 1971/1985 Darmstadt)
- Gardner, H. (1993): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart
- Roth, G. (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.
- Schaefer, G./Manitz-Schaefer, R. (2002): Zickzack-Lernen. Ein erfolgreicher Weg vom Halbwissen zum Wissen. Frankfurt/M. u.a.

Abstract

Der Beitrag stellt mit dem »Zickzack-Lernen« ein didaktisches Konzept vor, das mit einer ständigen Verknüpfung freier assoziativer Lernelemente (spontanes Lernen) mit fachlogisch strukturierten Inhalten (systematisches Lernen) arbeitet. Im Zuge dieser Zickzack-Bewegung wird ein »Gedächtnisteppich« gewebt, der hohe Lernwirksamkeit verspricht. Das Konzept wird anhand eines Beispiels aus dem schulischen Biologieunterricht vorgestellt, ist aber leicht auf wissensvermittelnde Lehrformen in der Erwachsenenbildung übertragbar. Das Konzept ist auf der Basis hirnbilogischer Forschung entwickelt worden.



Prof. Dr. Gerhard Schaefer ist Erziehungswissenschaftler i.R. an der Universität Hamburg und Bildungsbeauftragter der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte (GDNA).

Kontakt: g.schaefer@trigonos.de

tritt und dort zu einer Kette verknüpft wird, dass aber seitlich an dieser Kette noch zahlreiche Nebenergebnisse assoziativ wie Büschel dranhängen und mit eingespeichert werden. Diese »Büschelkette« wird also allein assoziativ, durch zeitliche Koinzidenzbeziehungen, zusammengehalten und nicht durch irgendwelche logischen Beziehungen. Wir sprechen hier vom assoziativen Gedächtnis (vgl. Roth 1994). Nun werden jedoch Ereignisse, die in irgendeiner Weise inhaltlich, strukturell oder sogar nur emotional als ähnlich erlebt werden, von unserem

Gehirn zusätzlich in Gruppen, Klassen, Kategorien zusammengefasst, d.h. durch logische Relationen miteinander verknüpft, auch wenn sie zeitlich weit auseinander lagen, also nicht nach dem Ebbinghaus'schen Gesetz assoziativ miteinander verknüpft waren. Auch diese sekundäre, zusätzliche Leistung des Gehirns wird gespeichert: Wir sprechen hier vom kategorialen Gedächtnis (vgl. ebd.). Assoziatives und kategoriales Gedächtnis wirken im Leben ständig zusammen und verweben Erlebnisinhalte mit Hilfe der zwei Verknüpfungsarten zu einem

LERNEN ALS WEG AUS DER SELBSTLÄHMUNG

Rolf Arnold

Welche inneren Bewegungen vollzieht der Mensch im Akt des Lernens? Rolf Arnold fokussiert im folgenden Beitrag den entscheidenden ersten Moment dieser Bewegung: das In-Bewegung-Geraten. Insbesondere befasst er sich mit den bewegungshemmenden Erfahrungen und Emotionen, die Lerner – solche, die es werden wollen oder sollen – in ihrer Lähmung verharren lassen. Für die Pädagogik ergeben sich damit neue Aufgaben. Sie muss die individuelle Entpuppung wirksam unterstützen.

Lernen ist nicht allein Anpassung an äußere Erwartungen oder gar Zumutungen, es ist auch eine Entpuppungsbewegung des Individuums (aber auch einzelner Teams oder Organisationen). Im Lernprozess bringt der Mensch Eigenes in Bewegung – sicherlich ange-regt oder gehindert durch die Insze-nierung und die subtilen Signale eines Lehrenden oder Begleiters. Auch die Räume oder Medien (Buch, Computer etc.) erleichtern oder erschweren die Bewegung des Erwachsenen. Deshalb können Lehrer, Dozenten oder Beglei-ter letztlich das Lernen Erwachsener nicht erzwingen, auch wenn alles darauf abgestellt zu sein scheint: die Zuständigkeitsregelungen, die sachte Nötigung zur Teilnahme (durch Chefs, Ängste vor Jobverlust usw.), die Planung und die Präsenzkontrolle – noch immer ignorieren wir vielfach allein durch die Art, in der wir das Setting des Erwach-senenlernens gestalten, die Einsicht, dass Erwachsene die meisten ihrer Kompetenzen außerhalb und unabhän-gig von inszenierten und formalisierten Bildungsangeboten entwickeln.

Beispiel:

Junge Erwachsene im peruanischen Cajamarca erwerben in einer Bildungs-maßnahme grundlegende fachliche Kenntnisse, die ihnen helfen, ein klei-nes Gewerbe zu eröffnen – die einzige

realistische Perspektive, welche sich ihnen bietet. Ihre grundlegende innere Bewegung entstammt jedoch einem Wirksamkeitserleben als – endlich – aktive Gestalter ihrer Situation. Diese ergibt sich aus den Erfolgen ihres klei-nen Unternehmertums, sie findet aber auch Ausdruck in sozialen Aktivitäten, die darauf gerichtet sind, sich einzumi-schen und eine aktive Rolle in ihrem kommunalen Feld zu spielen. Diese Entwicklung ist in allererster Linie eine Persönlichkeitsentwicklung. Es ist die Erfahrung des selbstwirksamen Handelns, welche die jungen Erwach-senen Cajamarcas aus den lähmenden Mustern der Schicksalsergebenheit und Perspektivlosigkeit hin zur Bildung führt.

Dieses Beispiel zeigt: Ein Lernen, wel-ches Muster verändert und einer neuen Lebensperspektive zum Durchbruch verhelfen kann, lebt von dem Selbst-wirksamkeitserleben der Lernenden. Allein dieses vermag sie in Bewegung zu versetzen und zu halten.

Die subtilen Signale an die erwachsenen Lerner

Die Pädagogik ist in ihrer Tradition und ihrem Kern eine Inputwissenschaft: Es waren das Curriculum und die Anti-

zipation sowie die gekonnte – profes-sionelle – Intervention, welche man als die steuerbaren Größen für das Gelingen von Bildung überwiegend fokussiert. Sicherlich, schon immer wusste die Pädagogik auch um das erfolglose Bemühen, die »fruchtbaren Momente« (Copei) und die »ungewoll-ten Nebenwirkungen« (Spranger), die unverfügbar und doch grundlegend für die Lernbewegung des Einzelnen sind, doch hat sich dieser *Modus der Unver-fügbarkeit* nicht wirklich als Paradigma einer eigenen Art von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit etablieren kön-nen. Man erwartet die Minimierung des »Technologiedefizits«, und auch die Sig-nale an die Lernenden transportieren die subtile Botschaft: *Wir geben Eurer Selbststeuerung eine Richtung.*

Dieser bildungstechnologische Erwar-tungsdruck lässt die innere Bewegung, von der jede Bildung lebt, zu einer Restgröße verkommen. Was bleibt, sind psychologische oder soziologische Ausarbeitungen, jedoch keine pädago-gischen, d.h. keine, die biographische Selbstbewegungen oder den subjektiven Umgang mit Veränderungsprozes-sen zu verstehen helfen.

Das Pädagogische jedoch ist genau in dieser Schweben des kontingenten Zusammenwirkens von Eigenem und Fremden aufgehoben, in der Möglich-keit, aber auch Ungesicherheit des Gelingens von Bildung.

Die Pädagogik kann somit als die Gesamtheit der Bemühungen ange-sehen werden, diesem schwebenden Wechselspiel in der Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft durch *die anteilnehmende Beobachtung einer verstehenden und spürenden Vernunft* auf die Spur zu kommen. Als solche ist sie auch darum bemüht, ihre eigenen Bilder, mit deren Hilfe sie die pädagogischen Wirklichkeiten konstruiert, zu hinterfragen und die in diesen transportierten Festlegungen der Bewegungsgrenzen des Lernenden aufzudecken.

Pädagogik versucht nunmehr seit Jahrhunderten, das komplexe Zusammenspiel von Eigenem und Fremdem im individuellen Entwicklungsprozess, aber auch im Kontext der gesellschaftlich gewandelten Optionen für die eigene Gestaltung des Lebens auszuloten. Dabei versucht sie zum einen mit der Tatsache der gesellschaftlichen Konstruktion ihres Gegenstandes sowie mit der Gegebenheit der individuellen Konstruktion dessen, was ihren Beiträgern aus Theorie und Praxis plausibel und gewiss zu sein scheint, umzugehen. Was sie dabei zutage fördert, sind keine Rezepte oder wirkungssicheren Modelle, sondern Szenarios des Gelingens und Misslingens von Bildung und Selbstbildung. Aus diesen Szenarios lassen sich sehr wohl Prinzipien für die Bildungspraxis ableiten, die ihnen sagt, wie mit den Systematiken der individuellen Entpuppung einerseits und denen des gesellschaftlichen Eingebundenseins andererseits produktiv umgegangen werden kann. Diese Prinzipien sind Kann-Aussagen; sie enttäuschen alle, die glauben, sich in Wenn-Dann-Gewissheiten zu bewegen, und deshalb in Wirkungsannahmen oder gar in Wirkungsketten denken.

Die subtilen Signale der erwachsenen Lerner

Erwachsene verbinden mit Lernen oft Bilder, die sie nicht nur an Selbstwirksamkeitserlebnisse erinnern. Es sind stumme Erinnerungen, die sich einstellen, wenn Erwachsene in Settings eines formalisierten Lernens eintreten – nicht selten zusätzlich unterstützt durch die Tatsache, dass sie in alte Schulgebäude zurückkehren, in denen Erwachsenenbildungsangebote angeboten werden, oder sich in Sitzordnungen wiederfinden, die alte Gefühle der Konfrontation mit Lernerwartungen, Bewertung oder gar Kränkung wieder aufleben lassen.

Auch erwachsene Lerner konstruieren sich ihre Bilder vom Gegenüber und die Auslegung von Situationen nicht losge-

löst von ihren biographisch »bewährten« Weisen des Spürens und Fühlens, wobei es so zu sein scheint, dass die Gedanken sowohl Ausdruck als auch Auslöser von Emotionen sind. In unserer gedanklichen Erklärung und Kommentierung drücken sich die Freuden und Leiden unserer vergangenen Bindungen und Bewegungen aus, d.h., wir können nicht anders, als das uns bewegend Neue – die neue Lernsituation, die auf Begleitung und Beratung gerichtete Aktion des Kursleiters – durch die Brillen unserer Erfahrungen zu scannen und stets selektiv wahrzunehmen (vgl. Arnold 2009). Diese Erfahrungen rufen auch Gefühle auf den Plan, die dazu tendieren, die eigene Bewegung zu lähmen oder gar zu ersticken, wie uns die immer wieder anzutreffenden – oft unverständlich anmutenden – Abwehr- oder Widerstandsformen der erwachsenen Lerner auch zeigen.

Durch »Katastrophisierung« bewegen ihre gedanklichen Prozesse sie immer wieder in die bewährten Fühlmuster hinein, in denen sie sich seit langem auskennen. Dann ist Lernen keine innere Bewegung mehr, sondern eine innere Rückkehr zu alten Lernerrollen. Aus ihnen heraus »dürfen« diese Menschen dann wieder durch ihre oben erwähnten »bewährten« Brillen die Welt deuten und fühlen. Oft scheinen diese Menschen geradezu durch eine »Sucht« zur Benutzung dieser Brillen getrieben zu werden, und diese Sucht ist es letztlich, die sie erfolglos sein und bleiben lässt und ihre Lernbewegung hemmt. Beobachtbar sind gar Fälle, in denen Lernende ihre eigene Unwirksamkeit richtiggehend anziehen.

Von der Emotion zum Gedanken

Erinnerungen können Gefühle auslösen. Dafür langen kleinste Indizien, die uns an vergangene – ähnliche – Lagen erinnern, und wir rufen dann die emotionale Deutung ab, die wohl zu der damaligen Situation passte, nicht jedoch zu der aktuellen. Indem wir dies tun, tragen wir dem Aktuellen kaum

Rechnung. Denn dieses ist anders, aber wir können erreichen, dass es sich – aufgrund unserer schematischen gefühlsmäßigen Reaktion – so anfühlt wie das Damalige, und vielleicht gelingt es uns ja auch, vergangene Unwirksamkeiten auf diese Weise nochmals zum Leben zu erwecken. Wir fühlen dann, wie wir immer schon gefühlt haben, und oft sind es gerade die Gefühle, die zu vermeiden wir uns so sehr bemüht haben, die da wieder auftreten. Der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit scheint dabei etwas Unvermeidbares anzuhaften. Wir fühlen z.B. mit aller Deutlichkeit die Plausibilität des Veratenseins, wir gehen auf Distanz, weil wir uns die Lernsituation entsprechend zurechtfinden – und bisweilen fühlt sich das Gegenüber in seinen eigentlichen Absichten verkannt.

»Man kann nicht *nicht* verkennen!« – ließe sich frei nach Watzlawick feststellen, doch man kann anders mit dem, was einem so und nicht anders zu sein scheint, umgehen, wenn einem der verhängnisvolle Mechanismus der emotional erzeugten selbsterfüllenden Prophezeiung bewusst wird. Wir verstehen dann den Kern unseres Bemühens, Recht zu haben. Diesem Bemühen liegt das Bestreben zugrunde, uns als den- oder diejenige zu spüren, die wir »sind«. Und wir sind die Gesamtheit unserer emotionalen Erfahrungen, d.h., wir sind ein *Gefühlskörper*, der sich auch seine Gedanken macht, aber nur mit Angestrengtheit in der Lage ist, losgelöst oder gar gegen seine emotionalen Stellungnahmen zu denken und zu handeln. In unserem Gefühlskörper spüren wir uns, wenn wir Plausibilität erleben. Nur schwer treten neue Gefühle, die sich nicht mit den Kerneinsparungen unseres Lernens in Einklang bringen lassen, in unser Leben.

Anders zu fühlen und nicht Altes zu wiederholen, stellt Lehrende und Lernende vor die große Herausforderung, *emotionale Unsicherheit* auszuhalten. In diese Unsicherheit begeben wir uns, wenn wir lernen, unseren spontanen Tenden-

zen zu misstrauen, nicht unmittelbar in das Gedanken-Surfen einzusteigen – das uns ja zumeist nur die Gefühle rationalisieren soll, die spontan oder eben gedankeninduziert entstehen – und insgesamt unsere Beurteilungen nicht so wichtig zu nehmen und nicht aus ihnen heraus zu handeln. Allmählich kann so eine Haltung entstehen, in der das verfrühte und deplazierte Denken zum Stillstand kommt. Uns ist dann bewusst: Es könnte doch ganz anders sein – und ist es auch, wenn wir versuchen, uns an dem zu orientieren, was »wirklich« ist, d.h. was das Gegenüber uns tatsächlich sagen oder zeigen möchte. Emotionale Veränderung beginnt im Kopf, nicht im Herzen. Gedankenarbeit ist eine wesentliche Ausdrucksform emotionaler Kompetenz. Indem wir beobachten, wie innere Monologe, Gedankenketten, Mutmaßungen und voreilige Schlussfolgerungen uns in unserem Fühlen festlegen und dadurch auch unser Verhalten bestimmen, können wir dieses Gedankenrauschen einstellen oder gezielt etwas anderes zu denken versuchen. Dadurch werden wir freier, und es kann auch emotional Neues entstehen, d.h., unser Sich-in-der-Welt-Fühlen ändert sich, und wir erleben »vertraute« Situationen neu in dem, was sie auch bedeuten bzw. wie sie auch gemeint sein können.

Was ist zu tun?

Nennen wir es die erste Spielart einer emotionalen Selbstlernkompetenz: der bewusste Ausstieg der Lernenden aus dem *Gedanken-Surfen*, indem sie lernen, sich bewusst dabei zu beobachten, wie sie sich selbst immer wieder denkerisch Erklärungen und Begründungen zurechtlegen, Ursachen vermuten und Zuschreibungen vornehmen. Selbstgesteuerte Lernende lernen, ihre Gedanken als das zu beobachten, was sie sind: Konstrukte, die sie durch eigenes Grübeln, Bewerten und Katastrophisieren erzeugen. Mit ihnen bringen sie sich in eine innere Lage gegenüber

dem Geschehen, das mit zumeist eher negativen bzw. destruktiven Gefühlen verbunden ist. Hilfreich sind dabei innere Dialoge mit sich selbst, in denen man sich an die bekannten Verhörtenzen der eigenen Wahrnehmung erinnert und sich gewissermaßen selbst »auf andere Gedanken bringt«. Dieses gedankliche Um-Switchen erfordert einige Übung, es kann aber allmählich zu einer anderen Realitätswahrnehmung bzw. zur Wahrnehmung einer anderen Realität führen, die ich das zurückhaltende Denken nenne.

Literatur

Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg

Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler

Abstract

Lernen wird im vorliegenden Beitrag als eine Entpuppungsbewegung verstanden, in der der Mensch eigene Muster in Bewegung bringt. Diese Bewegung wird an einem Beispiel südamerikanischer Gewerbetreibender erhell. Besondere Aufmerksamkeit erfährt im Beitrag das die Lernbewegung Hemmende: Erfahrungen, Erinnerungen, Gefühle. Der Schlüssel zur Überwindung der Selbstlähmung ist gezielte gedankliche Selbstbeobachtung, die der Autor als Spielart emotionaler Selbstkompetenz begreift. Für die Pädagogik stellt sich einmal mehr die Herausforderung, das Gelingen der individuellen Entpuppung zu ermöglichen.



Prof. Dr. Rolf Arnold lehrt Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern und ist Verwaltungsratsvorsitzender am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: arnold@sowi.uni-kl.de

BEWEGUNG UND ERLEBNIS ALS NÄHRBODEN DES LERNENS

Bernd Heckmair / Werner Michl

Körper, Bewegung und Gemeinschaft sind die blinden Flecken der PISA-Debatte. Und auch die Erwachsenenbildung hat sich lange Jahre schwer getan mit dieser für das Lernen so zentralen Trias, die auf den ersten flüchtigen Blick immer noch ein wenig an unselige Zeiten erinnert. Alles, was nach bewegten Körpern unter freiem Himmel roch, war prinzipiell verdächtig. Und auch die Achtundsechziger rümpften die Nasen, wenn sich Natur, Sport und Gemeinschaft zu einer Allianz formieren wollten. Es wurde ignoriert, es wurde separiert: Gehirn und Geist auf der einen, Körper und Seele auf der anderen Seite. Es wurde getrennt, was eigentlich zusammengehört.

Antonio Damasio, ein amerikanischer Neurowissenschaftler portugiesischer Abstammung, hat diese unselige Dichotomie in seinem Klassiker »Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn« (1999) als nicht länger haltbaren Mythos entlarvt: Emotionen sind ebenso wie Kognitionen nichts anderes als biochemische Prozesse und neuronale Strukturen. Sie sind Materie, die man mit bildgebenden Verfahren darstellen, ja messen kann. Damasio stützt sich wie sein Kollege Joseph LeDoux auf den Philosophen und Pragmatiker William James, der 1884 einen Artikel mit dem Titel »What is an Emotion?« veröffentlichte (vgl. LeDoux 2003, S. 48). James fragt sich, warum wir wegläufen, wenn wir in Gefahr sind, und war mit der naheliegenden Antwort »weil wir uns fürchten« nicht zufrieden. Emotionen sind Reaktionen des Körpers. Wenn wir vor einem Bären wegläufen, treiben uns Herzrasen, Muskelspannung und schwitzende Handflächen an. James dreht das scheinbar Naheliegende um und sagt: »Wir fürchten uns, weil wir laufen« und »wir sind traurig, weil wir

weinen«. LeDoux nimmt diese gedankliche Umkehrung als Ausgangspunkt für den Zusammenhang von Kognition und Emotion: »Der mentale Aspekt der Emotion, das Gefühl, ist ein Sklave ihrer Physiologie, nicht umgekehrt. Wir zittern nicht, weil wir uns fürchten, und wir weinen nicht, weil wir traurig sind; wir fürchten uns, weil wir zittern, und wir sind traurig, weil wir weinen«. (ebd., S. 50).

LeDoux illustriert seine überraschende und irritierende Hypothese mit einem Beispiel: Ein Wanderer erblickt unversehens eine Schlange. Was geht in ihm vor? Von der Netzhaut seines Auges wird die Information an den Thalamus, eine zentrale Schaltstelle im Hirn, gemeldet. Von dort wird sie in den visuellen Cortex, einen Teil des Großhirns, projiziert und unter Mitwirkung weiterer kortikaler Strukturen verarbeitet. Dieser Vorgang braucht seine Zeit. Ein wesentlich schneller laufender Prozess soll indessen verhindern, dass der Wanderer von der Schlange gebissen wird: Der Thalamus feuert direkt an den Mandelkern, unser Angstzentrum. Dieser mobilisiert unmittelbar den Kör-

per. Neurotransmitter beschleunigen die Pulsfrequenz, die Muskeln spannen sich an. Noch bevor das Großhirn, die vielzitierten »grauen Zellen«, Verhaltensalternativen entwerfen kann, übernimmt der Körper das Kommando. »Fight or Flight« heißt die Alternative, die der Wanderer intuitiv ergreift. Auf diesem »unteren Pfad« reisen die Emotionen im Rohzustand« (Goleman 2006, S. 29), wirken sich unmittelbar auf das Verhalten aus, gelangen erst verzögert oder überhaupt nicht ins Bewusstsein.

Der Körper ist die Bühne für die Emotionen

Emotionen steuern in hohem Maße unser Verhalten, ohne dass uns das bewusst ist. Über den »oberen Pfad« (ebd.) erlangen wir nur zum Teil Einblick in das Innenleben, nehmen als Gefühle wahr, was uns der Körper vermittelt. Insofern spielen Emotionen beziehungsweise Gefühle auch eine zentrale Rolle beim Lernen. Wie sich der Bogen von den aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften zu einem konstruktivistisch inspirierten Bildungsverständnis spannen lässt, zeigt der Schweizer Psychotherapeut Luc Ciompi. Emotionen beziehungsweise Affekte, so Ciompi (1999, S. 95ff.)

- »[...] sind die Energielieferanten oder ‚Motoren‘ und ‚Motivatoren‘ aller kognitiven Dynamik,
- [...] bestimmen andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit,
- [...] wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen,
- [...] schaffen Kontinuität; sie wirken auf kognitive Elemente wie ein ‚Leim‘ oder ‚Bindegewebe‘,
- [...] bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte,
- [...] sind eminent wichtige Komplexitätsreduktoren«.

Was die Praktiker des Handlungslerens immer schon wussten, konnte von den Neurowissenschaftlern nun bewiesen werden: Emotionen sind enorm

wirksame »Lernkraftverstärker«, fokussieren die Aufmerksamkeit, steigern Motivation und Gedächtnisleistung, initiieren schließlich unser Belohnungssystem. Wenn etwas für uns neu ist, wenn uns etwas besser gelingt als erwartet, wenn wir eine Herausforderung erfolgreich bewältigen, immer dann wird die »Dopamindusche« (Scheich 2003) aufgedreht. Körpereigene Opiode stimulieren uns, versetzen uns in ein Hochgefühl, münden bestenfalls in den »Flow« (Csikszentmihalyi 2000).

»Emotion, Gefühl und Bewußtsein – alle diese Prozesse sind auf Repräsentationen des Organismus angewiesen. Ihr gemeinsames Wesen ist der Körper« (Damasio 2000, S. 341). Der Körper wird in den Mittelpunkt des neuronalen Geschehens gestellt. Wir wissen inzwischen, dass bei körperlicher Aktivität die Neurotransmitter Dopamin, Noradrenalin und Serotonin ausgeschüttet werden. Ausdauerleistungen zum Beispiel wirken sich direkt auf kognitive Strukturen aus. Was vor einigen Jahren Tierversuchen vorbehalten blieb, konnte nun auch in groß angelegten Feldstudien für den Homo sapiens nachgewiesen werden. Erstaunlicherweise fördern nicht nur komplexe Aktivitäten wie Eiskunstlauf, Modern Dance oder Feldhockey die Hirnentwicklung, sondern auch vergleichsweise einfach strukturierte sportliche Betätigungen wie Laufen oder Schwimmen. Das »Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen« in Ulm veröffentlicht seit 2005 laufend Ergebnisse über den positiven Einfluss von Bewegung, insbesondere von Sport, auf die Hirnentwicklung (vgl. auch den Beitrag von Walk in diesem Heft, d. Red.).

Bewegung, zumal sportliche, hat meist auch eine spielerische Komponente. Bei intelligenten Rudeltieren wie Wölfen, Bären und Hunden werden im Spiel soziale Bindungen gefestigt. Die Tiere lernen im spielerischen Tun, das Verhalten und die Botschaften ihrer Artgenossen zu deuten und entsprechende Reaktionsweisen auszutesten – Fertigkeiten, die

eine gelungene Sozialisation auszeichnet (vgl. Ratey 2006, S. 217). Wenn Ratten in einer Umgebung mit vielen Bewegungsangeboten aufwachsen, die also zum Beispiel mit Laufrädern, Tunnelgängen und Balancierbalken ausgestaltet ist, bilden sich in ihren Gehirnen neue Nervenzellen. In Experimenten zeigte sich erstaunlicherweise, dass alte Mäuse noch stärker von den Bewegungserfahrungen profitierten als junge Mäuse. Natürlich können diese Erkenntnisse nicht eins zu eins auf den Menschen übertragen werden. Immerhin weiß man, was noch in den 1990er Jahren ausgeschlossen erschien, dass auch Erwachsene in fortgeschrittenem Alter neue Nervenzellen bilden können (vgl. Taylor u.a. 2010). Körper und Bewegung scheinen dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Im Bildungsdiskurs wurde Sport traditionell auf Körperertüchtigung im engeren Sinne reduziert. Inzwischen konnten Hirnforscher belegen, dass durch sportliche Aktivität bis zu einem gewissen Grad psychische Belastungen kompensiert werden können: Eine Harvard-Studie wies nach, dass Männer, die täglich 2.800 Kalorien verbrennen, ein um 28 Prozent geringeres Risiko haben, an einer Depression zu erkranken (ebd., S. 439).

Lernen ist in der Gemeinschaft besonders erfolgreich. Dass Interaktion und Kooperation Lustgefühle erzeugen können, wussten handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogen aus ihrer professionellen Praxis. Nun konnte auch nachgewiesen werden, dass dabei Regionen beteiligt sind, die Dopamin und andere Neuromodulatoren ausschütten (vgl. Damasio 2005, S. 178). Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang auch Verzicht und die Bereitschaft zugunsten von anderen die persönlichen Interessen hintanzustellen.

Was bringen diese Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung?

Die Erlebnispädagogik (vgl. Heckmair/Michl 2008; Michl 2009), viel geschol-

ten, diffamiert, aber mit der normativen Kraft des Faktischen und Praktischen ausgestattet, hat sich in der Praxis der Jugendarbeit, der Heimerziehung, der Behindertenhilfe, der beruflichen Bildung längst durchgesetzt und sich neben anderen Methoden und Bildungsorten zu einer der pädagogischen Oasen in der betriebswirtschaftlichen Wüste des Total Quality Management ausgewachsen. In der Erwachsenenbildung, in der Hochschule hat sie sich als erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen ausdifferenziert, das Methodenspektrum bereichert, Lust und Laune des Lernens gesteigert und die Wirksamkeit erhöht. Was die Erlebnispädagogik spätestens seit Kurt Hahn praktiziert, ist also nun durch die Gehirnforschung bestätigt worden. Den Erfolg erlebnis- und handlungsorientierten Lernens kann man an vielen Beispielen nachzeichnen. So nimmt der Anteil von kooperativen Abenteuerspielen, von Problemlösungsaufgaben, von konstruktiven Lernprojekten (vgl. Heckmair 2008) zu und manchmal überhand. Man möchte mit Kurt Hahn warnen: »Lasst Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen«. Langsamkeit und Labyrinth, Natursport und spirituelle Naturerfahrung, hohe Berge, Höhlen und Hochseilgärten werden zu neuen Lernorten, an denen man vieles lernen und kennenlernen kann:

- Man nimmt seinen Körper wahr und lernt mit dem Körper und mit Bewegung.
- Dazu kommt: Balance und Gleichgewicht. Die Situation und das Leben in den Griff kriegen. Nur mit Feinmotorik, mit vorausschauendem Denken, auch mit Kreativität lassen sich manche Herausforderungen bewältigen.
- Umgang mit den eigenen Ängsten und auch den Mut haben, »nein« zu sagen. Vertrauen in die anderen, die mich sichern. Oft muss ich mich ganz auf die anderen verlassen, habe nichts mehr selbst in der Hand. Hier ist Urvertrauen gefragt.
- Bei manchen Aufgaben brauche ich einen Partner. Sie sind allein nicht

lösbar. Welchen Partner wähle ich, welcher wird mir zugeordnet?

- Aufmerksam und konzentriert eine Aufgabe angehen. Ich schaffe das nur, wenn ich ruhig werde, mich konzentriere. Wie schätze ich mich selbst ein, wie schätzen mich die anderen ein?
- Und natürlich die viel strapazierten Schlüsselqualifikationen: Kooperation, Kommunikation und viele andere Kompetenzen sind gefragt.

Es gäbe noch viele weitere Inspirationen aus der Erlebnispädagogik für die Erwachsenenbildung. Natürlich eignet sich ein Hochseilgarten bestens für einige Lektionen in Konstruktionslehre, Physik und Mathematik. Bewegtes Sprachenlernen mit 24 Lektionen draußen in der Natur, um Deutsch, Englisch, Französisch oder Schwedisch zu lernen (vgl. montanalingua o.J.), ist ein weiteres Beispiel. Die abendländische Philosophie begann u.a. mit dem Höhlengleichnis. Warum sollte das Gleichnis, in einer Höhle erzählt, nicht besonders wirksam werden?

Die Zähmung beginnt unmittelbar nach dem Kindergarten. Wir lernen das Stillsitzen zum Zwecke des Lernens. Das zieht sich zehn Jahre und mehr hin – jedenfalls so lange, bis wir selber glauben, dass das Lernen mit dem Sitzen zu tun hat. Und wenn das nicht ordentlich klappt, dann bleiben wir sitzen, zum Beispiel in der Schule, oder wir sitzen einige Probleme aus, wenn wir genügend Sitzfleisch haben. Das mit dem Sitzen geht weiter: an der Universität, im Job, bei der Weiterbildung, bei Geburtstagsfeiern, im Altersheim – aber da haben wir oft keine Wahl mehr. Wir sind es so gewohnt, dass auch bei Weiterbildungen, an den schönsten Orten und Tagen, keine Frustration aufkommt, wenn wir den ganzen Tag drinnen lernen, obwohl es draußen schön ist. Der Geruch der frischen Blumenwiese dringt herein, falls mal gelüftet wird, und im besten Fall gelingt es dann der bunten Wiese doch noch, uns zu einem Mittagsspaziergang zu bewe-

gen. Der Radius der Raucher beträgt bis zu 50 Meter um das Bildungshaus, die Spaziergänger schaffen ein bis zwei Kilometer und die wenigen Jogger ein Vielfaches davon. Andererseits wäre die Mittagspause schon ideal dazu geeignet, E-Mails zu beantworten und vermeintlich wichtige Anrufe auf dem Mobiltelefon zu beantworten. Man würde ja so gerne ... draußen wäre es eigentlich so schön, aber leider ... Die körperliche Deformierung durch Schule und Hochschule ist erfolgreich abgeschlossen und wird nun fortgeführt durch die Erwachsenenbildner. Auch durch Powerpoint-Präsentationen über aktives Lernen, durch Informationen über die neuesten Ergebnisse aus Hirn- und Lernforschung, die darauf hinweisen, dass Vorträge, eben auch dieser, zu den ineffizienten Formen des Lernens gehören.

Gehungen statt Sitzungen

Wie wäre es, wenn irgendwer statt einer Sitzung eine Gehung durchführte? Herr Heckmair und Herr Michl lassen sich durch ihre Sekretärinnen entschuldigen, weil sie gerade auf einer Gehung sind. Nimmt keiner ernst, Sitzung wäre okay, aber Gehung?

Das Gehen ist die am meisten unterschätzte Form des Lernens. Aber zu Fuß lernen hat Tradition. Sind Sie schon mal in Athen von der Agora zur Akropolis gegangen? Den steilen Weg, den man Peripatos nennt, den Weg der Philosophen? Vermutlich kamen Sokrates, Platon und Aristoteles ins Schwitzen. Noch auf der Agora hatte Sokrates, der Jugendverderber, heftig mit Athens Spießbürgern und seinen Kontrahenten, den Rhetorikern, diskutiert, die ja immer alles wussten und besser wussten. Jetzt zwingt ihn der steile Weg aufwärts zum Schweigen und Nachdenken. Da wird einiges an eigenen und Gegenargumenten verdaut, überdacht, durchdekliniert. Und oben auf der Akropolis geht es weiter. Auch im Gehen. Schließlich ist Peripatos auch die Wandelhalle; sie lädt zum Philosophieren im

Gehen ein. Und Raffael hat in seinem Gemälde »Die Schule von Athen« das bewegte Lernen gepriesen. Wer diese »Schule von Athen« betrachtet, merkt sofort, dass es keine Schule, sondern ein Sauhaufen ist. Hier sitzt niemand in Reih und Glied, hier wird geredet und gegangen. Und wer nicht mehr mag, macht seine Pause draußen und lässt den Blick über Athen schweifen.

Heute herrscht immer noch in zu vielen Schulen, Hochschulen und Bildungstätten Frontalunterricht, und natürlich entsteht eine Front, eine Art Krieg, zwischen Lehrer und Schülerin, zwischen Professorin und Student, zwischen Erwachsenenbildner und Seminarteilnehmer. Der Mandelkern vermeldet in unbekannten Situationen Alarm und empfiehlt dem Referenten die Flucht. Der Cortex dagegen beruhigt. Wird schon alles gut gehen, obwohl einige Teilnehmer sehr kritisch dreinschauen. Der Nürnberger Trichter lässt grüßen. Je fertiger das didaktische Produkt, umso eher werden die Studierenden bzw. Seminarteilnehmer abgefertigt. Es gibt zahlreiche Untersuchungen über die Effizienz von Vorträgen und Präsentationen. Erschreckend erbärmliche Behaltensleistungen vermelden die Lernpsychologen, die Vergessensleistung dagegen ist beachtlich. Wer lebenslang lernen soll, muss ja schließlich gelegentlich den vollen Kopf wieder entleeren, damit Neues Platz hat. Die Behaltensleistung beim Lernen kann man deutlich verbessern, wenn man möglichst viele Sinne einsetzt. Comenius merkte vor 355 Jahren in seiner »didacta magna« an: »Alles soll, wo immer möglich, den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack. Was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden« (didacta magna 1654). Ist das jemals von Lernpsychologen, Pädagoginnen, Lehrern, Professorinnen ernst genommen worden? Und heute?

Spitzt man die Argumente des Hirnforschers Manfred Spitzer zu, dann kann nur das handlungs- und erlebnisorientierte Lernen Zukunft haben. Schüler, Studierende und Seminarteilnehmer sollen sich möglichst selbsttätig den aufbereiteten Stoff aneignen. Der Lehrer wird zum Mentor, der Lerncoach zum Facilitator – der Lernerleichterer!

Zurück zu gelungenen Gehungen. Keiner glaubt an die Möglichkeit, wenn es nicht Vorreiter und Beispiele und Ideen gäbe. Bei einer kleinen Tagung zu den neuen Studienformen Bachelor und Master im verschneiten Bayerischen Wald gab es vier Stationen: einen Heuschaber, eine Waldlichtung, einen Holzstoß und – natürlich – ein Wirtshaus. Der Stoff wurde in vier Hauptpunkte eingeteilt und auf die vier Stationen, die nach und nach erwandert wurden, verteilt. Der kurze Vortrag mit einem Flip-Chart-Plakat wurde jeweils mit anregenden Fragen beendet, die paarweise auf dem etwa halbstündigen Weg zur nächsten Station diskutiert wurden. Und zwischendurch gab es auch einen in Thermosflaschen vorbereiteten warmen Tee. Obgleich natürlich die Stofffülle begrenzt ist, kann man alles intensiv im Gehen besprechen – und am Schluss winkt das Wirtshaus mit einer deftigen Brotzeit.

Seit Jahren gibt es literarische Wanderungen im Süden Münchens. Am Ufer des Ammersees hatte Bert Brecht ein Haus gekauft, dort einen langen Sommer verbracht und einige seiner Gedichte geschrieben. Er lag wohl im flachen Wasser des Ammersees, das ihn zum Gedicht »Vom Schwimmen in Seen und Flüssen« inspirierte. Und wird nicht einer, dem dort, wo Brecht im Wasser lag, dieses Gedicht vorgelesen wird, einen besonderen Zugang zur Lyrik Brechts bekommen? Natürlich steht eine Wandertagung noch aus. Kleingruppen streifen durch den Harz, zum Beispiel auf den Spuren von Heinrich Heine, und vertiefen im Gehen ein Thema. Sie treffen an bestimmten Orten andere Gruppen, um ihre Ergebnisse auszutauschen. Am

späten Nachmittag wird das Seminarhaus erreicht, um im Plenum zu diskutieren. Der nächste Morgen beginnt mit einem Vortrag, und dann gehen die Teilnehmer wieder los. Der Fantasie sind nirgendwo Grenzen gesetzt. Die literarische Wanderung vertieft die Erkenntnisse. Beim Seitenwechsel engagieren sich Führungskräfte nicht mit Geld, sondern mit aktiven Beiträgen bei sozialen Projekten. Die aktive Spurensuche nach den Orten und Anlässen der Armut in einer Stadt gibt der nachfolgenden Diskussion mehr Bodenhaftung (vgl. Crowther 2005). Die Jahresplanung auf dem Berggipfel wirkt sich förderlich aus, weil der tatsächliche Weitblick die Offenheit für die Zukunft fördert. Fast überall lauern die Metaphern und Möglichkeiten des aktiven Lernens.

Das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen steht erst am Anfang, wenn gleich es immer schon Ansätze gab: die Exkursion, die Spurensuche, das Projekt ... Es ist durch nichts zu ersetzen. Aber wir wollen ehrlich sein: Es ersetzt auch nicht den kurzen anregenden Vortrag, die engagierte Diskussion, die inspirierende Textarbeit einzeln oder im Team oder die vertiefende Lektüre des Fachbuches.

Literatur

- Ciampi, L. (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Crowther, C. (2005): City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt. München
- Csikszentmihalyi, M. (2000): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. 8. Aufl. Stuttgart
- Damasio, A.R. (1999): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 4. Aufl. München
- ders. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München
- ders. (2005): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. Berlin
- Goleman, D. (2006): Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben. München
- Heckmair, B. (2008): 20 erlebnisorientierte Lernprojekte. 3. Aufl. Weinheim/Basel

Heckmair, B./Michl, W. (2008): Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Aufl. München/Basel

LeDoux, J. (2003): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. 2. Aufl. München

montanalingua (o.J.): Fremdsprachen und Erlebnispädagogik. 24 praktische Vorschläge für Lehrer und Kursleiter. Lindau (dialoge sprachinstitut)

Michl, W. (2009): Erlebnispädagogik. München/Basel

Ratey, J.J. (2006): Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. 4. Aufl. München

Scheich, H. (2003): Lernen unter der Dopaminusche. Was uns Versuche an Mäusen über den Mechanismus des menschlichen Gehirns verraten. In: Die Zeit, Nr. 39, S. 38

Taylor, V. u.a. (2010): Quiescent and Active Hippocampal Neural Stem Cells with Distinct Morphologies Respond Selectively to Physiological and Pathological Stimuli and Aging. In: Cell Stem Cell, H. 6, Issue 5

Abstract

Aus der Perspektive der Erlebnispädagogik entwerfen die beiden Autoren die Skizze einer erlebnis- und handlungsorientierten Praxis der Erwachsenenbildung. Dabei beziehen sie sich ausführlich auf die hirnbilologisch bestätigte These, dass der Körper der eigentliche Ort menschlichen Lernens ist. Damit gelingt es ihnen, die Lernfreundlichkeit didaktischer Settings zu begründen, die stark auf Körpererfahrung in Natur und Gemeinschaft beruhen.



Dr. Werner Michl (l.), Professor für Soziale Arbeit an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg und Professeur associé de l'Université de Luxembourg.

Kontakt: michl@hostmail.de

Bernd Heckmair (r.), Dipl.-Päd., Dipl.-Soz. Päd. (FH), ist Berater und Trainer für Führung, Teamentwicklung und Trainer-Qualifikation.

Kontakt: mail@bernd-heckmair.de

Lernen und Bewegung im Unternehmen: Drei Übungen für die Praxis

Immer mehr Studien belegen den tiefen Zusammenhang von Bewegung und Lernen – auch bei Erwachsenen. Kinder lernen durch die Bewegung. Beim Lernen Erwachsener ignorierte man den Bewegungsaspekt lange. Hier ging man davon aus, dass Bewegung allenfalls zur Kompensation der sitzenden Tätigkeiten dient. Doch die Kognitionsforschung weiß heute, dass auch bei Erwachsenen Lernen und Bewegung innig verbunden sind. Dabei geht es nicht um das Erlernen einer Bewegung an sich. Es geht um die Beziehung zwischen Lernen, Intelligenz und Bewegung. Hier einige Erkenntnisse:

- a. In einer Vergleichsstudie mit Senioren machte eine Gruppe ein Gehirn-joggingprogramm, die andere Ausdauersport. Überraschenderweise schnitten die »Ausdauersportler« in Gedächtnistests besser ab.
- b. Bei einer Feldstudie mit amerikanischen Studenten ergab sich bei Intelligenztests ein signifikanter Zusammenhang zwischen IQ und Ausdauersportleistung (aus: Podcast Psychologie aktuell vom 17.5.2010).

Fazit: Moderater, dem allgemeinen Gesundheitszustand angepasster Ausdauersport unterstützt die Gedächtnisfunktionen und die rationalen Funktionen. Indem der Austausch zwischen den beiden Hirnhälften angeregt wird, steigt die Aufnahmefähigkeit. Wie lassen sich diese Erkenntnisse methodisch in Unternehmen umsetzen? Drei Methoden sind leicht umsetzbar:

Ausdauersport im Unternehmen: der Firmenlauf

Unternehmen können systematisch für Bewegungsangebote sorgen. Hoch im Kurs stehen dabei Laufveranstaltungen. Ein Firmenlauf sollte folgende Aspekte berücksichtigen:

- a. Die Laufveranstaltung sollte für Sportliche attraktiv sein und als Wettkampf ausgeschrieben werden.
- b. Sie sollte gleichzeitig so konzipiert sein, dass der Gemeinschaftsaspekt im Vordergrund steht. Es sollten

gezielt auch diejenigen angesprochen werden, die nicht sportaffin sind. Geeignet sind hier besonders Angebote für Walker/innen und Kinder.

- c. Firmenläufe steigern den Zusammenhalt. Mitarbeiter/innen können bei Organisation und Durchführung als Streckenposten, Zeitnehmer, beim Catering helfen. Eventshirts stiften zusätzlich Identität.
- d. Der Lauf sollte die Gründung von Trainingsgruppen anregen, die ihre Teilnehmer/innen zum regelmäßigen, gemeinsamen Sport ermuntern (Achtung: Gesundheitscheck!). Für gewöhnlich ergibt sich dabei eine spannende Mischung aus Abteilungen und Hierarchien.
- e. Zusatznutzen entstehen durch Charity-Aspekte und PR-Maßnahmen.

Strategie, Optimierung und Benchmarking im Team: Regalbau

Bei Trainingskonzepten für Teams oder Führungskräfte sollten solche Angebote berücksichtigt werden, die Bewegungsformen nutzen, um Themen zu bearbeiten oder Erkenntnisse zu verankern. Exemplarisch eine Lernaufgabe für Teams, bei der es um Strategie, Optimierung und Benchmarking geht, ist der »Regalbau«: Benötigt werden für bis zu acht Personen ein Satz Regalbaubretter (im Seminarfachhandel erhältlich) und eine gezeichnete Bauanleitung. Jedes Team bekommt den Auftrag, die Regale am Boden liegend zusammen zu bauen, was in aller Regel ca. 15 bis 20 Minuten dauert. Danach geht es darum, den Aufbau so zu optimieren, dass er nur noch ca. 30 Sekunden dauert (Benchmark!). Vielen erscheint die Vorgabe völlig unrealistisch. Mit idealen Verfahren und hohem Einsatz sind

jedoch sogar Zeiten unter 15 Sekunden möglich! Es wird gelaufen, diskutiert, verbessert, es werden Rollen festgelegt und Aufgaben verteilt. Anschließend kann die Übung z.B. durch Fragen nach den Erfolgskriterien evaluiert werden.

Bewegung und Denken gleichzeitig ansprechen: Life-Kinetik

Das Bewegungs- und Lernkonzept der Life-Kinetik® bietet ungewöhnliche Anregungen, die auf die Verbindung zwischen Lernen und Bewegung zielen. Das Konzept basiert darauf, Kompetenzfelder aus Bewegung und Denken gleichzeitig anzusprechen. Hier ein



Beim Regalbau ist von Ehekrise bis Teambuilding alles möglich.

Foto: Schödlbauer

kleines Beispiel, das auch im Büroalltag zur kurzen Entspannung eingesetzt werden kann:

Benötigt wird für je zwei Personen ein kleiner, weicher Ball. Aufgabe ist nun, dem Gegenüber den Ball mit »Ansage« zuzuwerfen, also »rechts« für »ich werfe auf Deine rechte Hand« und umgekehrt. Der Fänger fängt mit der angesagten Hand und macht gleichzeitig mit dem entsprechend entgegengesetzten Fuß (hier: dem linken) einen kleinen Schritt nach vorn. Das klingt einfach, ist es aber nicht. Der Werfer muss spiegelverkehrt denken und der Fänger muss rechte und linke Körperseite koordinieren. Bleibt nur zu sagen: Viel Spaß beim bewegten Lernen!

Cornelia Schödlbauer (Erding)

Der Main bewegt die Erwachsenenbildner

»Bildung im Fluss« als Konzept für die verbandsinterne Fortbildungsarbeit

Zum vierten Mal veranstaltete in diesem Sommer der Hessische Volkshochschulverband »Bildung im Fluss«. Die Resonanz der Gäste an Bord der *Johann Wolfgang von Goethe* war außerordentlich positiv. Ein Tag mit intensiven und lockeren Gesprächen, wissenschaftlichen Kurzreferaten, Landgängen mit Speisen, Trank und Kultur; natürlich auch mit Musik und Tanz an Bord: die hessische vhs-family zwischen Entspannung und Anspan-

am Main an Bord: Prof. Matthias Lutz-Bachmann, der u.a. auch zum aktuellen hvv-Entwicklungsschwerpunkt »Studium generale« Stellung nahm, dessen Bedeutung bekräftigte und die Unterstützung seiner Universität zusagte.

»Neuartiger Lernort zum Dialog mit der Wissenschaft«

Anlass für »Bildung im Fluss« war der

60. Gründungstag des Hessischen Volkshochschulverbandes, der am 30.8.2006 gefeiert wurde. Vom Verbands-sitz in Frankfurt fuhr die vhs-Szene auf den Wassern von Main und Rhein zur hessischen Hauptstadt Wiesbaden. Zugleich entdeckten

schaft galt, einen neuartigen Lernort mit tatsächlich wechselnden Perspektiven und einer Entschleunigung beim pädagogischen Diskurs. Die gelassene Bewegung auf dem Fluss ermöglicht Gespräche mit den Referent/inn/en und untereinander in wechselnder und unterschiedlicher Intensität. Neue Erfahrungs- und Denkräume ergeben sich aus dem Dahingleiten in der Landschaft: insgesamt 8 bis 9 Stunden mit Kurzreferaten und Kurzweil – kein Anlass zur Eile; Stress ein Fremdwort. Mit diesem Lernort gelingt es, Bildung anders als in bisherigen Lernformen zu verankern, was unser hauptberufliches VHS-Personal und eingeladene Kooperationspartner zunehmend zu schätzen wissen.

Unsere Landgänge galten nicht nur hessischen Städten, sondern auch grenzüberschreitend der Stadt Mainz, wo wir vom benachbarten Landesverband aufs herzlichste empfangen wurden. In Wiesbaden begrüßte uns vor Schloß Biebrich die städtische Volkshochschule mit Kommunalpolitikern, Sekt, Brezeln und Spundekäs sowie der Band Best Age – VHS-Direktor Hartmut Boger am Bass. Und Best Age war an diesem heißen Sommertag unsere Band an Bord, die ein wahres Mississippi-Gefühl vermittelte, auch wenn es Weinberge, Chemieindustrie und historische Denkmäler waren, an denen wir vorbeiglichen.

Bernhard S.T. Wolf (hvv)



Fotos: hvv

nung um Goethes Geburtstag herum – ein Familientreffen kurz vor Semesterbeginn. Angesprochen sind die Leiter/innen, die hauptberuflichen Pädagog/inn/en sowie die Verwaltungsleiter/innen der hessischen Volkshochschulen. Zusammen mit hvv-Mitarbeiter/innen, Kooperationspartnern aus Wissenschaft, Weiterbildung und internationalen Kontakten sind es stets zwischen 60 und 80 Gäste, die unserer Einladung zur Bootsfahrt auf Main und Rhein folgen. Kurze bildungspolitische Statements erhielten wir bisher von Referenten wie Prof. Peter Euler, TU Darmstadt, Prof. Wolfgang Seitter, Uni Marburg, oder von Vertretern des Zukunftsinstituts. In 2010 war der Vizepräsident der Universität Frankfurt

wir mit dieser Veranstaltung, die von Anfang an dem Dialog mit der Wissen-



Auf Umwegen durch die Lernspirale zum Ziel

»Qualifizierung Lernbegleitung/Lernberatung« des Bildungszentrums Stadt Nürnberg

»Umwege erhöhen die Ortskenntnis«, sagt der kanadische Schulentwickler Michael Fullan. »Und wer nicht vom Weg abkommt, wird auf der Strecke bleiben«, ergänzt der renommierte Organisationsentwickler Reinhard Sprenger.

Das seit vielen Jahren von Bildungsexperten und Politikern beständig geforderte »lebenslange Lernen« oder »Lernen im Lebenslauf« scheitert häufig an der Vorstellung von geradlinigen linearen Lernkonzepten bei Weiterbildungen. Jeder Mensch hat aber eine ganz individuelle Lernbiographie. Diese muss beim lebenslangen Lernen in der jeweils zum Menschen passenden Form weitergeführt werden und kann sich nicht in starr vorgegebenen Lernkorridoren entwickeln.

Lernkompetenz ist bei erfolgreichen Lernprozessen in unserer Informations- und Wissensgesellschaft eine wesentliche Fähigkeit. Sie auszubilden und fortlaufend zu erweitern ist das Hauptziel jeder Lernbegleitung.

Erfolgreiches Lernen hängt von vielen Faktoren ab

Die Erkenntnisse der Lern- und Gehirnforschung, aus Psychologie und Pädagogik bildeten die Grundlage für das didaktische Konzept der »Qualifizierung Lernbegleitung/Lernberatung«. Sie wurde im Rahmen des Projekts »Lernende Regionen« im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Bildungszentrum Stadt Nürnberg und Helliwood media&education, Berlin, in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten entwickelt.

Die Qualifizierung ist als berufsbegleitender Blended-Learning-Lehrgang mit verschiedenen Lernebenen aufgebaut

und umfasst folgende Themen:

- Neueste Ergebnisse aus der Lern- und Gehirnforschung,
- Methodik und Didaktik zur Unterstützung von Selbstlernprozessen,
- Effektives Lernen mit Medien,
- Reflexion und Evaluation bei Lernprozessen.

Durch »Lerncoaching« und »Lernräume« kann die Qualifizierung ausgebaut werden. Die didaktische Konzeption der Weiterbildung geht von einem methodischen Zwei-Ebenen-Modell aus, das sich zum einen lerntheoretisch aus dem Paradigma der individuellen und sozialen Wissens- und Erkenntnis-konstruktion ableitet. Zum anderen kommt das komplexe Diversity-Management einer heterogenen Lerngruppe, wie sie in der Erwachsenenweiterbildung immer vorliegt, zum Tragen. Der in neuester Zeit von der Gehirnforschung untermauerte theoretische Konsens des Konstruktivismus geht davon aus, dass Menschen nicht vorgefertigte Lerninhalte konsumieren müssen, sondern sich aus vorgegebenen Daten Wissen konstruieren können.

Das durchgängige Metaebenenkonzept bei dieser Weiterbildung soll einerseits Training und Lernerfahrung ermöglichen. Andererseits werden Theorie und Methodik/Didaktik mit Bezug auf den eigenen Praxiskontext als Lernbegleiter/in bereitgestellt und reflektierbar gemacht. Das aktive Erleben vieler Lehrmethoden, das Durchlaufen unterschiedlicher Lernarrangements und der gezielte Einbau kommunikationsfördernder Sequenzen wechseln sich mit Input und Bearbeitungssequenzen ab.

Spirale ist das Schlüsselwort

In diesen Arbeitsphasen besteht Gelegenheit zur synergetischen Verknüpfung und Generierung von Daten bei

allen Beteiligten. Auch der Bezug zum eigenen Arbeitsfeld, zur eigenen Rolle als Lernbegleiter/in wird durch entsprechend formulierte Aufgabenstellungen angeregt. So entstehen keine starren Schemata, deren Anwendung im jeweiligen Berufsalltag nicht gelingen kann, sondern kreativ einsetzbare mentale Modelle in den Köpfen aller Beteiligten.

Das Bild eines geradlinigen Lernwegs wird durch aufsteigende Spiralen ersetzt. Das Ziel wird nicht auf direktem Weg angesteuert und erreicht, sondern spiralförmig unter immer neuen Blickwinkeln und Ansichten, die dabei kontinuierlich neue Einsichten vermitteln. Diesem Prinzip entsprechen die zwischen die Theorieblöcke eingefügten Praxisaufgaben. Diese verbinden die Inhalte der Qualifikation sofort mit der Praxis. Entsprechende Dokumentationen auf der Lernplattform werden von Expert/inn/en kommentiert und gestalten weitere lernförderliche Spiralen. Die theoretische und praktische Kompetenz der Lehrgangsteilnehmer/innen wird so fortlaufend erweitert und verstärkt.

Eva-Maria Singer (südpunkt/Lernwelten; Bildungszentrum Stadt Nürnberg)

Das Bildungszentrum Stadt Nürnberg führt diese Weiterbildung in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Nürnberg durch.



www.bz.nuernberg.de/Lernwelten

Ein Fundstück aus dem Nachlass von Franz Pöggeler

DER VERGESSENE WANDERSTOCK

Klaus Heuer

»Der tiefste Sinn unseres Hinweises auf Werk und Leben eines Mannes dürfte in der Erkenntnis liegen, dass das Gelingen der Erwachsenenbildung, eines so ungemein persönlichen, mündigen und abenteuerlichen Geschäfts, immer von Persönlichkeiten abhängt, die den Mut haben, etwas Eigenes zu tun und sich gemäß ihren Talenten für das Ganze verantwortlich fühlen« (Pöggeler 1961). Seit mehr als 100 Jahren wurde zwischen ausgewählten Persönlichkeiten der Erwachsenenbildungscommunity ein Wanderstock weiter gereicht und hat jetzt seinen musealen Ort im Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gefunden.

Seine Existenz wurde erst mit der Übergabe des Nachlasses von Franz Pöggeler (1926–2009), einem bedeutenden Professor der Erwachsenenbildung aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, an das DIE öffentlich sichtbar. Es handelt sich um kein wertvolles Pergament, keinen Siegelring oder ein ähnlich auch materiell bedeutsames Sammlungsstück, sondern es ist ein heute altertümlich wirkender Alltagsgegenstand der Massen-Freizeitkultur des frühen 20. Jahrhunderts. Dennoch hat der Wanderstock für die Geschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung eine interessante Bedeutung. Er ist mehr als eine Reminiszenz an die reformpädagogisch ausgerichtete Jugendbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts.

Bedeutsam sind die eingravierten Namen und Geburts- und Sterbedaten auf dem metallenen Knauf dieses Wanderstocks, die bekunden, wer der Stifter ist und welche Genealogie und Symbolik sich mit der Weitergabe nachzeichnen lässt. Stifter und Besitzer waren in dieser Reihenfolge Robert von Erdberg (1866–1929), Walter Hofmann (1879–1952), Rudolf Reuter (1899–1977) und Franz Pöggeler

(1926–2009). Mit dieser Genealogie öffnet sich überraschend ein unerwartet eindeutiger Blick für die Kontinuität, den inneren Zusammenhalt und die Tradition konservativer Erwachsenenbildungsprogrammatik über mehr als ein Jahrhundert hinweg, der so in der Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung nicht aufscheint.

»Mehr als eine Reminiszenz an die Jugendbewegung«

Der Stifter, Robert von Erdberg, wurde von seinen Anhängern als »Vater des Freien Volksbildungswesens« (Erdberg 1994, S. 14) verehrt. Weitergereicht hatte er den Stock an Walter Hofmann, der als Bibliothekar und Begründer der Leipziger Volksbücherei ein nach dem Ersten Weltkrieg heftig umstrittenen, aber von der beherrschenden konservativen Erwachsenenbildung anerkanntes volkspädagogisches System der Bücherausleihe entwickelte und der kongenial den volksbildnerischen Intentionen von Erdbergs zuarbeitete. Hofmann beschrieb eine private Begegnung mit von Erdberg, kurz vor dessen Tod, in seiner Autobiographie wie folgt:

»Dann aber füllte Erdberg mit der Grazie, die ihm in solchen Dingen eigen war, die funkelnden hohen Gläser mit der dunkelrubinroten Flut, ergriff den seinen, setzte ihn noch einmal ab, und begann ganz langsam stockend fast und mit noch leiserer Stimme als sonst zu sprechen. Heute, am Vorabend meines fünfzigsten Geburtstages müsse er mir sagen, was die Begegnung mit mir im Jahre 1908 im »Cafe König«, danach die Zusammenarbeit am Volksbildungsarchiv, für ihn bedeutet habe. Lange Jahre hindurch habe er als um die Volksbildung Bemühter in entsetzlicher Vereinsamung gelebt, von den Männern der Volksbildung gemieden, verspottet, ja verachtet ... Da sei er auf mich gestoßen. Aufwühlend sei es gewesen ... aus dem Munde seines Gegenüber gleichsam seine eigene Stimme zu vernehmen, ungeheuerlich sei es aber für ihn gewesen, endlich den Menschen getroffen zu haben, dem es gegeben war, von der Idee zur Verwirklichung zu schreiten, in der Verwirklichung die Idee rein zu halten ...« (Hofmann 1996, S. 155).

Hier wird in Anlehnung an hagiographische Stilisierungen deutlich, was die romantische und spezifisch bündische Bindung zwischen den beiden Männern gewesen sein soll. In der Folge wurde der Wanderstock dann von Hofmann an



Fotos: Archiv DIE

Es wäre noch Platz für weitere Gravuren gewesen.

Rudolf Reuter (1899–1977) übergeben, einen wichtigen Vertreter der katholischen Erwachsenenbildung und des Bibliothekswesens. Er stellte seinem Buch »Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung« (Reuter 1960) folgenden Vorspann voran:

»Rudolf Angermann, Robert von Erdberg und Walter Hofmann, den Lehrmeistern und Freunden, in dankbarer Verehrung gewidmet«. Auch hier wird auf eine besondere Bindung und Vertrauensbeziehung angespielt, die Reuter in gewisser Weise zum nächsten Träger des Wanderstockes qualifizierte. Seine Bedeutung für die Erwachsenen-

bildung, insbesondere auch die Kontinuitätsdimension, die er verkörperte, stellte Pöggeler in einer Festschrift für Reuter überschwänglich dar: »Nur wenigen Männern der Erwachsenenbildung in Deutschland ist eine solche reiche Ernte beschieden worden wie Reuter ... nicht zuletzt dadurch, dass er das bleibende Erbe jener ›goldenen‹ Zeit aktualisierte und mit dem Neuen in Konkordanz brachte ... So wurde Reuter einer der wenigen, die zwischen Tradition und Neubeginn eine Brücke schlugen. Das war umso nötiger, als nach 1945 nicht selten die Gefahr aufkam, die geistige Kontinuität zu vergessen. Das Kontinuitätsproblem ist in der deutschen Erwachsenenbildung bis heute noch nicht vollends gelöst – zu viel Aktivismus der neuen ›Gründerzeit‹ (mit allen Vor- und Nachteilen, die ihr eigen sind) hat hier und da der großen Sache geschadet« (Pöggeler 1961, S. 7). Die drei ersten Träger des Wanderstockes gehörten dem engsten Kreis des »Hohenrodter Bundes« an, der in der Weimarer Republik nicht nur der Nukleus der so genannten »Neuen



Richtung« der Erwachsenenbildung war, sondern auch der informelle Treffpunkt zur programmatischen Ausgestaltung der bürgerlich-konservativen Erwachsenenbildungspolitik. In der historischen Erwachsenenbildungsforschung umstritten ist das Neue an dieser »Neuen Richtung« und insbesondere auch die geschichtspolitische Selbstinszenierung der Erwachsenenbildung, in der weder die sozialistische noch die liberale Richtung einen angemessenen Platz fanden.

Von Erdberg, Hofmann und Reuter als führende Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik haben an der Ikonografie der »Neuen Richtung«, des Hohenrodter

Bundes und auch ihrer jeweiligen eigenen Biographie mitgeschrieben bzw. schreiben lassen. Sie bescheinigten sich schriftstellerisch gegenseitig ein Vertrauensband, das, überspitzt formuliert, in gewisser Weise romantisch überhöht mit der Weitergabe des Wanderstockes besiegelt wurde.

In dieser bürgerlich-konservativen Traditionsbildung ist der Wanderstock ein Erinnerungsstück, das dazu auffordert, die Historiografie zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik (F. Laack, J. Henningssen, J. Olbrich, F. Pöggeler) perspektivenerweiternd zu revidieren. Als Letzter im Bund war noch Pöggeler 1953 hinzugetreten, der auch als international renommierter wissenschaftlicher Geschichtsschreiber der Erwachsenenbildung galt. Auch er betonte – hier wieder stark mit positiven Bezügen zum Hohenrodter Bund – Bildung als Gemeinschaftserlebnis und Kulturbildung als eigentliche Aufgabe von Erwachsenenbildung. Diese Auffassung unterstrich er auch in seinen grundlegenden Arbeiten zur Freizeitpädagogik und in seinem jahrzehntelangen Enga-

gement als Vorsitzender des Deutschen Jugendherbergswerks. Hier spielte das Wandern insbesondere in seinen Begegnungen mit Bundespräsident Karl Carstens in den 1980er Jahren eine wichtige Rolle.

Pöggeler gab den Wanderstock nicht mehr weiter. Vermutlich nicht deshalb, weil es keine möglichen Aspiranten gab, sondern weil er ihn als Bestandteil der Sammlungen für das von ihm gewünschte Museum zur Geschichte der Erwachsenenbildung angesehen hatte.

Literatur

Erdberg, R. von (1994): Erinnerungen aus drei Welten. Waldeck

Hofmann, W. (1996): Autobiographie. In: Seitter, W. (Hg.): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten. Bad Heilbrunn

Reuter, R. (1960): Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung. Köln

Pöggeler, F. (Hg.) (1961): Im Dienste der Erwachsenenbildung. Osnabrück

Abstract

Der Beitrag stellt ein Objekt aus dem historischen Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung vor, ein Wanderstock, der mit Robert von Erdberg, Walter Hofmann und Rudolf Reuter unter Protagonisten des »Hohenrodter Bundes« weitergegeben worden ist und im Nachlass von Franz Pöggeler aufgefunden wurde. Anhand der Weitergabe dieses Objekts lassen sich Kontinuitäten in der Geschichte der Erwachsenenbildung nachzeichnen.



Dr. Klaus Heuer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Servicestelle Dokumentation und Geschichte am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: heuer@die-bonn.de

CONCEPT MAPS IM LEHR-LERN-KONTEXT

Bärbel Fürstenau

In der Unterrichtspraxis stellt sich häufig die Frage, wie komplexe Sachverhalte und ihre Strukturen angemessen visualisiert werden können. Eine bekannte Methode hierfür sind Mind Maps. In diesem Beitrag wird ein ähnliches Konzept vorgestellt, das in Lehr-Lern-Prozessen wirkungsvoll zum Einsatz kommen kann: die Concept Map. Der Beitrag erläutert aus der Perspektive der empirischen Lehr-Lern-Forschung, was eine Concept Map ist und wie man sie im Lehr-Lern-Kontext wirkungsvoll verwenden kann.

Unter Concept Maps versteht man zweidimensionale Strukturdarstellungen von Wissen oder Informationen in Form eines Netzwerkes. Das Netzwerk besteht aus Konzepten und Relationen. Konzepte sind beispielsweise Objekte oder Zeitbegriffe, und Relationen sind beispielsweise Verben, Adjektive oder Konjunktionen. Grafisch werden Konzepte oft durch Rechtecke oder Kreise und Relationen durch gerichtete Pfeile dargestellt. Die Verbindung von zwei Konzepten und einer Relation stellt eine so genannte Proposition dar. Propositionen entsprechen Sinneinheiten, die sich auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen lassen (vgl. Ruiz-Primo/Shavelson 1996, S. 570). Concept Maps können je nach Ziel hierarchisch, zyklisch oder systemisch aufgebaut sein. Weiterhin sind Concept Maps auf eine Kernfrage ausgerichtet, und verschiedene Map-Regionen können über so genannte Cross-Links verbunden werden (vgl. Novak/Gowin 1984, S. 15ff.; s. Abbildung 1).

Der Vorteil von Concept Maps gegenüber anderen Darstellungsformen von Inhalten (z.B. Texten) ist, dass zusammengehörige Informationen durch (benachbarte) Konzepte unmittelbar deutlich werden. Im Gegensatz zu Mind Maps werden in Concept Maps Relationen genau bezeichnet. Zudem können inhaltliche Teilbereiche mitei-

nander verbunden werden. Insofern sind Concept Maps genauer als Mind Maps. Concept Maps sind zudem sehr flexibel, da beliebige und mehrstellige Relationen verwendet werden können. Mit zunehmender Größe geht jedoch die Übersicht verloren.

Der Begriff Map, der sich mit (Land-)Karte oder (Stadt-)Plan übersetzen lässt, impliziert, dass zwischen den Konzepten räumlich definierte Abstände bestehen, die jedoch im Regelfall in den Concept Maps keine Rolle spielen. Insofern ist der Begriff Netzwerk eigentlich zutreffender. Der Begriff Concept Map hat sich jedoch weitgehend durchgesetzt und wird daher auch hier verwendet. Für den Einsatz von Concept Maps sprechen aus theoretischer Sicht folgende Argumente:

Concept Maps sind mit der inneren Repräsentation von Wissen in Form von semantischen Netzwerken kompatibel. Semantische Netzwerke (vgl. z.B. Collins/Quillian 1969) bestehen aus miteinander verbundenen Propositionen. Da Concept Maps im Einklang mit der inneren Repräsentation (dem semantischen Netzwerk) stehen (vgl. Oldenburger 1986, S. 28), lassen sich aufwändige Umkodierungsprozesse, die z.B. bei der Überführung von Texten in semantische Netzwerke erforderlich wären, vermeiden. Concept Maps

enthalten sowohl bildhafte als auch verbale Informationen. Gemäß der Theorie der dualen Kodierung (vgl. Paivio 1986) können bildhafte und verbale Information gleichzeitig in verschiedenen Speichern und daher sehr effizient kognitiv verarbeitet werden. Auch die kognitive Theorie multimedialen Lernens (vgl. z.B. Mayer 2005) geht davon aus, dass es günstig für das Lernen ist, verschiedene Präsentationsformen (z.B. Text und Bild) zu verwenden (vgl. die ausführlichere Argumentation bei Nesbit/Adesope 2006).

Die Assimilationstheorie von Ausubel (1974) erklärt, wie neue Bedeutungen mit bestehendem Wissen in Beziehung gesetzt werden. Zentrale Idee ist, dass die kognitive Struktur hierarchisch aufgebaut ist und neue Inhalte unter bereits bestehendes allgemeineres Wissen subsumiert werden. Concept Maps können als Organisationshilfen dem Lernmaterial vorangestellt (advance organizer) werden und so eine Brücke zwischen neu zu erlernendem Material und vorhandenem Wissen bilden. Dazu sollten sie einen höheren Allgemeingrad als das eigentliche Lernmaterial haben, um so Subsumtionsprozesse unterstützen zu können.

Brücke zwischen neuem und vorhandenem Wissen

Concept Maps können als Lernstrategien (vgl. Weinstein/Mayer 1986) interpretiert werden, die eine aktive und tiefe Verarbeitung von neuen Inhalten unterstützen. Dies gilt beispielsweise dann, wenn Lerner Inhalte in zusammenfassenden Concept Maps strukturieren sollen. Dabei müssen sie Entscheidungen über die Hauptideen und die Informationsstruktur treffen und sind so zum Durchdenken der Inhalte veranlasst (vgl. Nesbit/Adesope 2006, S. 420). Concept Maps werden zu verschiedenen Zwecken verwendet. Hauptanwendungsgebiete im Lehr-Lern-Kontext sind die Wissensdiagnostik und die instruktionale Unterstützung. Im Rahmen der Wissensdiagnostik werden

Concept Maps zur Messung des zu einem Zeitpunkt vorhandenen Wissens bzw. zur Messung der Veränderung von Wissen eingesetzt. Die Ergebnisse der Wissensdiagnostik geben wichtige Hinweise für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Im Rahmen von instruktionalen Prozessen unterstützen Concept Maps Wissensvermittlung bzw. -aneignung durch die Lerner. In diesem Zusammenhang können sie auch Kooperationsprozesse beim gemeinsamen Lernen befördern.

Um im Rahmen der Wissensdiagnostik einzelne Komponenten oder eine gesamte Concept Map der Lernenden einzuschätzen, können quantitative Indikatoren, z.B. Anzahl der Konzepte oder der Propositionen, herangezogen werden. Weiterhin können Strukturmaße, wie der Durchmesser (d.h. die längste Verbindung im Netzwerk) oder die Zerklüftetheit (d.h. die Anzahl der Teilnetzwerke, in die ein Gesamtnetzwerk zerfällt), berücksichtigt werden. Problematisch ist die Aussagekraft derartiger Indikatoren, weil beispielsweise ein größerer Umfang nicht gleichbedeutend mit größerer Qualität ist. Daher scheinen qualitative Maße aussagekräftiger. Hier kommt beispielsweise

die Anzahl der korrekten Propositionen in den individuellen Maps in Frage. Für Lehrende dürfte aber von besonderem Interesse sein zu ermitteln, wie hoch die Übereinstimmung zwischen Lernermap und Kriteriumsmap (z.B. Expertenmap oder didaktisch-inhaltlicher Referenzmap) ist. Insgesamt ist die Beurteilung von Concept Maps Gegenstand umfangreicher Forschungsaktivität. Dabei gilt es noch eine Reihe von Fragen zu klären, z.B. ob und wie sich Concept Maps automatisiert auswerten lassen.

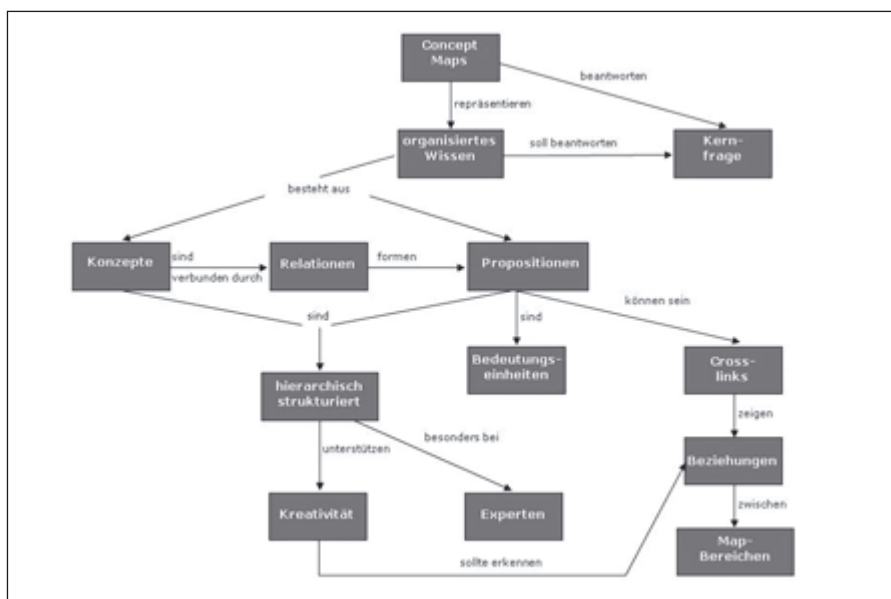
Um einzuschätzen, wie instruktionale Prozesse durch Concept Maps am besten unterstützt werden können, wurden verschiedene Studien durchgeführt. Einen Überblick geben die Metaanalysen von Horton u.a. (1993) sowie Nesbit und Adesope (2006). Aus den Studien wird deutlich, dass vor dem Einsatz von Concept Maps eine Reihe von Fragen zu beantworten ist (vgl. Ruiz-Primo/Shavelson 1996). Im Hinblick auf die Aufgabenstellung ist beispielsweise zu entscheiden, ob Lernende eine Map selbstständig konstruieren, eine Lückenmap vervollständigen, eine vorgegebene Map studieren, eine fehlerhafte Map korri-

gieren etc. Dabei sind möglicherweise bestimmte Vorgaben zu beachten, z.B. nur bestimmte Konzepte oder Relationen zu verwenden, individuell, im Team oder einer Gruppe zu arbeiten, eine hierarchische, zyklische oder systemische Map zu erstellen etc. Einige der Fragestellungen und Forschungsergebnisse werden im Folgenden dargestellt:

In Bezug auf den Grad der Eigenständigkeit der Lernenden stellte sich heraus, dass Selbstkonstruktion von Maps wirksamer ist, als vorgegebene Maps zu studieren (vgl. Bernd/Jüngst 1999). Voraussetzung ist jedoch ein angemessenes Training des Concept Mapping. Das Studieren vorgefertigter Maps kann zu einer Kompetenzillusion führen, d.h., die Lernenden gehen vor schnell davon aus, dass sie die Map verstanden haben, wenn sie ihnen plausibel erscheint. Eine Tiefenverarbeitung der Inhalte findet jedoch nicht statt. Die Wirksamkeit des Vervollständigens von Lückenmaps im Vergleich zur Selbstkonstruktion von Maps ist noch nicht hinreichend untersucht. Deutlich ist jedoch, dass Lückenmaps wirksamer sind als das Studium vorgegebener Maps (vgl. Hardy/Stadelhofer 2006). Vergleicht man die Selbstkonstruktion von Maps mit anderen Konstruktionsaufgaben, wie beispielsweise Notizen machen oder Zusammenfassungen schreiben, ist der Vorteil von Concept Maps häufig nur gering. In vielen Studien lässt sich kein Vorteil und in manchen sogar ein Nachteil aufzeigen (vgl. Nesbit/Adesope 2006, S. 431–432). Training kann jedoch den Vorteil von Concept Maps steigern.

Eine weitere Frage betrifft die Ausgestaltung. Dabei zeigte sich, dass animierte Maps wirksamer sind als statische oder solche, die Hyperlinks enthalten. Weiterhin profitieren Lernende mit gutem räumlichen Vorstellungsvermögen von »Stacked Maps«, d.h. von mehreren ineinander gestapelten Maps, während Lernende mit schwachem räumlichen Vorstellungsvermögen eher davon profitieren, wenn alle Inhalte in einer Map (Single Map) dargestellt werden (vgl. Wiegmann u.a.

Abbildung 1: Concept Map einer Concept Map



Quelle: nach Cañas 2003, S. 6

1992). Darüber hinaus wirkt es sich positiv aus, Formen und Farben zu verwenden, wenn diese eine entsprechende inhaltliche Aussage haben. Schließlich sind horizontal ausgerichtete Maps tendenziell lernwirksamer als vertikal ausgerichtete (vgl. O' Donnell 1994). Hinsichtlich der Kooperation der Schüler/innen stellte sich heraus, dass die Selbstkonstruktion von Maps dann am besten gelingt, wenn diese zunächst allein arbeiten und ihre Ergebnisse anschließend diskutieren. Wenn hingegen vorgefertigte Maps studiert werden, ist die individuelle Arbeit günstiger (vgl. Nesbit/Adesope 2006, S. 420/430).

Im Hinblick auf das Vorwissen bzw. die individuellen Voraussetzungen der Lerner hat sich herausgestellt, dass Concept Maps bei niedrigen Verbalfähigkeiten und geringem Vorwissen sehr wirksam sind. Die Ergebnisse der Studien variieren allerdings so stark, dass sich auch ein Effekt für hohe Verbalfähigkeiten und hohes Vorwissen nicht ausschließen lässt bzw. z.T. schon nachgewiesen wurde (vgl. Nesbit/Adesope 2006, S. 433). Neben den bereits angesprochenen Themen zeigte sich, dass Concept Maps in sprachintensiven Disziplinen (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften) sehr wirksam sind und zudem eine positive affektive Wirkung haben. Prinzipiell besteht in Bezug auf alle genannten Fragestellungen weiterer Forschungsbedarf.

Insgesamt kann man festhalten, dass Concept Maps im Bereich der Wissensdiagnostik für die Analyse von Zusammenhangswissen Vorteile gegenüber anderen Methoden bieten, da Strukturen unmittelbar deutlich werden. Im Vorfeld sind jedoch die Anzahl der Messzeitpunkte und die Urteilkriterien festzulegen. In vielen Fällen bietet es sich an, eine Referenzmap zu verwenden. Im Hinblick auf das Lernen lässt sich festhalten, dass Unterricht, in dem Concept Mapping eingesetzt wurde, traditionellem Frontalunterricht überlegen ist. Die Vorteile gegenüber alternativem Unterricht sind jedoch nicht eindeutig

(vgl. Horton u.a. 1993, S. 106). Zu den positiven Effekten gehört, dass das Verständnis von Zusammenhängen gefördert wird. Zu berücksichtigen ist, dass sich Concept Maps nicht für alle Lernenden und alle Inhaltsgebiete gleichermaßen anbieten und dass auch alternative Strategien eingesetzt werden können. Unabhängig davon, welche spezielle Form verwendet wird, ist es nach gegenwärtiger Befundlage sinnvoll, die Methode sorgsam einzuüben und kontinuierlich über eine längere Lernzeit zu verwenden. Andernfalls kann sie ihre Wirksamkeit nicht voll entfalten.

Literatur

Ausubel, D.P. (1974): Psychologie des Unterrichts (2 Bände). Weinheim

Bernd, H./Jüngst, K.L. (1999): Lernen mit Concept Maps: Lerneffektivität von Selbstkonstruktion und Durcharbeiten: In: Schulz, K. (Hg.): Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung. Frankfurt a.M., S. 113-129

Cañas, A. (2003): A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support. URL: www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ConceptMap-LitReview/IHMC%20Literature%20Review%20on%20Concept%20Mapping.pdf (Stand: 18.09.2010)

Collins, A.M./Quillian, M.R. (1969): Retrieval Time from Semantic Memory. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, H. 2, S. 240-247

Hardy, I./Stadelhofer, B. (2006): Concept Maps wirkungsvoll als Strukturierungshilfen einsetzen – Welche Rolle spielt die Selbstkonstruktion? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 3, S. 175-187

Horton, P.B. u.a. (1993): An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. In: Science Education, S. 95-111

Mayer, R.E. (2005): Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, R.E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge, S. 31-48

Nesbit, J.C./Adesope, O.O. (2006): Learning with Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, H. 3, S. 413-448

Novak, J.D./Gowin, D.B. (1984): Learning how to learn. Cambridge

O'Donnell, A.M. (1994): Learning from Knowledge Maps: The Effects of Map Orientation. In: Contemporary Educational Psychology, H. 1, S. 222-239

Oldenburger, H.-A. (1986): Zur Erhebung und Repräsentation kognitiver Strukturen. Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen. Braunschweig

Paivio, A. (1986): A dual coding approach. New York

Ruiz-Primo, M.A./Shavelson, R.J. (1996): Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment. In: Journal of Research in Science Teaching, H. 6, S. 569-600

Weinstein, C./Mayer, R.E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M.C. (Hg.): Handbook of research on teaching. 3. Aufl. New York, S. 315-327

Wiegmann, D.A. u.a. (1992): Effects of Knowledge Map Characteristics on Information Processing. In: Contemporary Educational Psychology, H. 2, S. 136-155

Abstract

Unter Concept Maps versteht man zweidimensionale Strukturdarstellungen von Wissen oder Informationen in Form eines Netzwerkes. Der Beitrag erläutert das Prinzip Concept Map, auch in Relation zur Mind Map, und fasst Ergebnisse der Lern-Lern-Forschung zu deren Einsatz zusammen. Die Leser/innen erfahren, zu welchen Zwecken Concept Maps eingesetzt werden können (z.B. Wissensdiagnostik), wie ihre Lernwirksamkeit eingeschätzt wird und welche Faktoren diese erhöhen können.



Prof. Dr. Bärbel Fürstenau lehrt Wirtschaftspädagogik an der TU Dresden.

Kontakt: baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de

English summaries

Laura Walk: Movement shapes the brain: findings of brain research bearing relevance to learning (pp. 27–29)

This article provides an overview of what influence athletics and movement have on brain processes. Based on several studies, it is shown that various forms of movement cause numerous types of adaptation at the cellular, molecular and neurochemical level which influence emotional, social and cognitive processes. It is also noted that by the same token there are gradual differences in these factors at various ages in life.

Gerhard Schaefer: Weaving the 'carpet of memories': a zigzag movement between association and knowledge (pp. 30–33)

This article presents a didactical strategy in the form of »zigzag learning« which works on the basis of a constant linkage between free associative learning elements (sporadic learning) with a logically structured content (systematic learning). A »carpet of memory« is woven in this zigzag movement which is propitious for learning efficacy. The strategy is presented using an example from school biology class, but can be easily adapted to forms of teaching conveying knowledge in adult education. The strategy has been developed on the basis of brain biology research.

Rolf Arnold: Learning as a way out of »self-paralysis« (pp. 34–36)

In this article learning is understood as an 'emergence'-like movement in which people put their own patterns of learning into movement. This movement is illustrated using the example of South American businessperson. Special attention is devoted in the article to the learning movement is inhibited by: experiences of the past, recollections and emotions. The key to overcoming this 'self-paralysis' is a method of targeted cognitive self-observation which the author understands as a variation of individual emotional competence. For the area of education, this once again poses the challenge of making it possible for individuals to successfully 'emerge'.

Bernd Heckmair/Werner Michl: Movement and experience as the breeding ground of learning (pp. 37–40)

From the perspective of experiential pedagogic the two authors develop an outline for experience and action-oriented practice in adult education. They examine in detail the hypotheses confirmed by brain research that the body is the actual site of human learning. This allows them to create the basis for a didactical setting conducive to learning which is heavily based on physical body-related experience in nature and in the community.

Klaus Heuer: The forgotten walking stick. A find from the legacy of Franz Pöggeler (pp. 44–45)

This article presents an object from the historical archive of the Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – a walking stick which has been passed down by Robert von Erdberg, Walter Hofmann and Rudolf Reuter among the protagonists of the »Hohenrodter Bund« and was found in the legacy of Franz Pöggeler. By tracing how this object was handed down, it is possible to illustrate continuities in the history of adult education.

Bärbel Fürstenau: Concept maps in the teaching-learning context (pp. 46–48)

Concept maps are understood to mean two-dimensional structural presentations of knowledge or information in the form of a network. This article explains the principle of the concept map, including in relation to the mind map, and sums up results of teaching-learning research for its use. Readers find out what purposes concept maps can be used for (e.g. knowledge diagnostics), how their learning efficacy is assessed and what factors can boost this.

In eigener Sache

Im Juli 2010 hatten wir Sie, liebe Abonnent/inn/en, um Ihre Einschätzung zur DIE Zeitschrift gebeten. All denen, die geantwortet haben, möchte ich im Namen von Herausgeber und Redaktionsgruppe herzlich für die investierte Zeit danken. Leider haben wir nur 31 Bögen zurückerhalten, ein Rücklauf von drei Prozent. Damit verbieten sich statistische Analysen. Es lassen sich aber vorsichtig Trends ablesen:

Die Grundbotschaft der Befragung lautet: »weiter so!«. Bei den Antwortenden erzielt die Zeitschrift hohe Zufriedenheitswerte quer durch alle Rubriken, und auch die Balancierung von längeren und kürzeren Artikeln sowie von Theorie- und Praxisinhalten wird i.W. gutgeheißen. Die Bewertungen sind unter Personen, die wissenschaftlichen Aufgaben nachgehen, relativ besser als unter Praktikern. Die Antworten zur Relevanz der Zeitschrift für die berufliche Tätigkeit zeigen eine etwas weniger positive Tendenz. »Kommt raus aus dem Turm!« lautete denn auch eine persönliche Botschaft an die Redaktion. An diesem Punkt wird eine moderate Weiterentwicklung anknüpfen, wohl wissend, dass es eine Zeitschrift, die sich der Wissenschaft-Praxis-Vermittlung verschrieben hat, eher schwer hat, bei

beruflicher Relevanz zu punkten. Eine solche Weiterentwicklung muss allerdings auf einer besseren empirischen Basis gründen. Deshalb werden wir im Laufe des Jahres 2011 eine Neuauflage der Befragung starten, dann online. Wir werden Sie rechtzeitig darauf aufmerksam machen.

Ihr Peter Brandt



Nach sechs Jahren intensiver Mitarbeit hat Steffi Rohling ihr Amt als Mitglied der Redaktionsgruppe niedergelegt. Sie will nach der anstehenden Mutterschaftspause mit weniger Verpflichtungen ihre Funktion als Verbandsdirektorin der Rheinland-Pfälzer Volkshochschulen wieder aufnehmen. Redaktionsleiter Dr. Peter Brandt dankte ihr für die vielen hilfreichen Anregungen, die sie der Zeitschrift gegeben hat, und wünschte ihr viel Glück für die anstehenden ganz neuen Aufgaben.

Unsere kommenden THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2011 (erscheint April 2011): **Bildung und Gerechtigkeit**

Die Bildungsforschung belegt nach wie vor exkludierende Mechanismen im Bildungssystem, auch in der Weiterbildung. Aber kann die Weiterbildung in Deutschland »gerechter« werden? Was heißt das überhaupt? Wann sind Bildung und Bildungspolitik »gerecht«?

Heft 3/2011 (erscheint Juli 2011): **Herausforderung DQR**

Die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen befindet sich in einer kritischen Phase. Die Weiterbildung findet – endlich! – Interesse am Thema und hat Einflussmöglichkeiten erschlossen. Aber welche Optionen verfolgt sie im bildungspolitischen Machtspiel?

Heft 4/2011 (erscheint Oktober 2011): **Stiefkind Fachdidaktik**

Fachdidaktik wird in der Erwachsenenbildung systematisch unterschätzt. Dabei ist sie von zentraler Bedeutung für das Gelingen guter Lehre. Wir zeigen dies an didaktischen Innovationen aus Feldern wie Politikdidaktik, Musikdidaktik oder Sprachendidaktik.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeit: Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail: roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Best.-Nr.: 15/1069, ISSN 0945-3164

© 2010 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkunft
www.fsc.org Cert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.