

TIPPS UND TRICKS FÜR EXPERTINNEN

Fachexpertise vermitteln: ansprechende Lernprozesse designen

„Lehren heißt, ein Feuer entfachen, und nicht, einen leeren Eimer füllen.“ Heraklit

Margret Steixner

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
a. Warum diese „ReferentInnen-Werkstatt“ stattfindet?	3
b. Ziel dieses Workshops ist es daher:	4
2. Grundlagen.....	4
a. Was ist „Lernen“ überhaupt?	4
b. Was passiert beim Lernen im Gehirn?	4
c. Wie lernen „Erwachsene“?.....	5
d. Was macht Erwachsene als Lernende aus?	5
e. Was man über Lernen ganz allgemein wissen sollte?.....	6
f. Welche individuellen Aspekte beeinflussen Lernen?	7
g. Lerntypen nach Kolb:.....	8
h. Die Zielgruppenorientierung	10
3. Die Rolle des/der TrainerIn:	11
a. Das Rollenverständnis	11
b. Die Rolle als TrainerIn in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit	12
c. TrainerInnenprofile: Fachkompetenz allein ist nicht genug	12
d. Der Umgang mit der Gruppe	14
4. Welche Methoden fördern das erwachsenengerechte Lernen?	16
e. Lernpyramide nach Green	16
f. Problemorientiertes Lernen & Methoden	17
g. Erfahrungsorientierte Methoden:	17
h. Diskussionsorientierte Methoden:	18
i. Wie entscheide ich welche Methode passt?	18
5. Tipps zur konkreten Seminarplanung:	19
j. Erstellen eines Ablaufplanes:.....	19
k. Checkliste zur Seminarplanung in 6 Schritten	21
6. Ressourcen:	27
l. Methodenlinks:	27
m. Weiterführende Artikel und Literatur:.....	28

Trainerin:

Margret Steixner (Dr.a)

Erziehungswissenschaftlerin, TrainerIn und Coach, arbeitet seit über 10 Jahren in der Erwachsenenbildung mit dem Ziel ihre Rollen optimal zu verbinden. Als Wissenschaftlerin vermittelt sie pädagogisches Wissen, das sie mit praktischen Erfahrungen aus der eigenen Trainingspraxis anreichert. Als Coach versucht sie die TeilnehmerInnen beim Finden ihrer eigenen Lösungen zu begleiten und zu unterstützen.

1. Einleitung

a. Warum diese „ReferentInnen-Werkstatt“ stattfindet?

Wissen und Erfahrung sind seit jeher die zentralen Elemente des beruflichen Erfolgs. Die Anforderungen des Arbeitslebens haben sich in den letzten 50 Jahren massiv verändert. Das in der Ausbildung erlernte Fachwissen ist keine Konstante, sondern muss permanent aktuell gehalten werden. Fachwissen ist somit dynamischer denn je. Daraus ergibt sich ein hoher Bedarf an Fort- und Weiterbildung. „Lebenslanges“ oder „lebensbegleitendes Lernen“ ist ein Thema das die Mehrheit der Bevölkerung betrifft. Die gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen nehmen durch ihren breiten Zugang zu ihren Mitgliedern eine zentrale Rolle in der Bildung von Erwachsenen ein. Sie nehmen veränderte Gesellschaftsbedingungen als Bildungsauftrag wahr und wollen durch Bildung umfassende gesellschaftspolitische Prozesse in Gang setzen.

Die Umsetzung dieses Auftrages steht und fällt mit der Kompetenz der Personen, die in die Gestaltung dieser Prozesse einbezogen sind. ReferentInnen, die in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aktiv sind, sollten dieses Gedankengut nicht nur vertreten, sondern auch professionell weitervermitteln. Hilfreich dabei ist die Klarheit über das gemeinsame Bildungsverständnis, wie dieses im Konzept der ReferentInnen-Akademie beschrieben wird:

„Es ist dies ein politisches, handlungsorientiertes und interessensgeleitetes Bildungsverständnis, das einer grundsätzlich emanzipativen Ausrichtung folgt. Im Mittelpunkt stehen Beteiligungsorientierung und die Eigenaktivität der Lernsubjekte sowie ihre konkrete gesellschaftliche Situation.“ (Auszug aus dem Konzept der ReferentInnen-Akademie)

Um dieses Bildungsverständnis in die Tat umsetzen zu können, braucht es ReferentInnen die diesen Bildungsbegriff mittragen, sondern auch die methodischen Fähigkeiten besitzen emanzipatorische Lernprozesse umzusetzen. Neben dem Fachwissen, das die ReferentInnen mitbringen und weiterhin eine wichtige Ressource für die Leitung von Workshops sind, braucht es die nötigen methodischen und didaktischen Fähigkeiten, die das Fachwissen ergänzen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten kann durch Workshops wie den hier angebotenen gefördert werden. Schlussendlich ist Kompetenzentwicklung jedoch immer auch ein fortlaufender Prozess, der durch gemeinsame Reflexion der eigenen Erfahrungen angeregt werden kann.

b. Ziel dieses Workshops ist es daher:

- A) Raum für die Reflexion bestehender Erfahrungen aus der ReferentInnentätigkeit zu geben
- B) Ein Bewusstsein für die Komplexität von Lernprozessen zu schaffen
- C) Grundlegende lerntheoretische Hintergründe kennenzulernen, die die eigenen Erfahrungen als Referentin ergänzen und strukturieren
- D) Die Fähigkeiten und das Wissen für die Gestaltung von zielgruppenorientierten Lernprozessen zu vermitteln
- E) Die methodischen Werkzeuge zur Umsetzung partizipativer Lernprozesse kennenzulernen
- F) Neue Werkzeuge gemeinsam zu erproben und Sicherheit in der Anwendung zu gewinnen

2. Grundlagen

a. Was ist „Lernen“ überhaupt?

"Lernen kann man nur, wenn man schon etwas kann und weiß." (Schmidt 2003, S. 22)

Lernen ist in der Essenz das Verknüpfen von vorhandenen Informationen, die in verschiedener Form auf den Menschen einwirken und von diesem verarbeitet werden. „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist.“ (Holzkamp 2004, S. 29) Dies ist der Anlass neue Strategien zu suchen d.h. durch neues Wissen alternative Wege zu entdecken und zu verankern.

Lernen ist daher immer ein Prozess der Veränderung und Entwicklung, der weit über den Seminarraum hinausgeht. 70- 80% dessen was wir wissen, wurde durch informelles Lernen- sozusagen nebenbei gelernt. Diese Einsicht ist ernüchert. Das Lernen im Seminarraum kann und muss auf diese informellen Lernprozesse aufbauen und die vorhandene Wissensstrukturen weiterentwickeln. Das vorhanden Erfahrungswissen kann durch gezielte Reflexion, kritische Evaluierung der eigenen Wissensbestände und dem Abgleich mit Theorien und Erfahrungen anderer gefestigt und erweitert werden. "Wir lernen überall da, wo wir Erfahrungen machen und diese Erfahrungen in der Reflexion auf andere Erfahrungen beziehen, also durch Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen herstellen." (Schmidt 2003, S. 13) Da Erwachsene, insbesondere in fachspezifischen Weiterbildung bereits ein ausgeprägtes Set an Verknüpfungen aufweisen, ist auch die Bereitschaft des „Verlernens“ ein wesentliche Grundvoraussetzung des Lernerfolgs. Diesen Prozess, - der auch zu Widerständen und Unsicherheiten bei den TeilnehmerInnen führen kann, zu begleiten, ist die Aufgabe von TrainerInnen und Trainern und bedarf eine Vorgehensweise, die Irritationen in einem sicheren Rahmen zulässt.

b. Was passiert beim Lernen im Gehirn?

Unser Gehirn ist ständig damit beschäftigt Reize, die in verschiedener Form auf es einwirken zu verarbeiten. Wahrnehmbare Reize (Worte, Bilder, Gerüche) treffen auf Sinneszellen und werden als elektrische Impulse an die Nervenzellen weitergeleitet. „Wird ein bestimmter Energiewert überschritten, gibt diese Nervenzelle den Reiz über einen faserartigen Fortsatz, das Axon, an ein

oder mehrere andere Neuronen weiter, die ihn ihrerseits ebenfalls weiterleiten können. Die Information hinterlässt so charakteristische Spuren. Durch häufiges ‚Nachziehen‘ dieser Spuren (Üben, Wiederholen) verstärken sich die Verbindungen (Synapsen) zwischen den betreffenden Zellen. Es entsteht ein bleibendes Muster, ein Engramm. Die Information ist gespeichert, d.h., sie ist gelernt!“ (<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernen.shtml#mLjcdQEHqApgE2hM.99>)

In diesem Verarbeitungsprozess sind immer verschiedenste Gehirnareale involviert. Informationen werden daher auch an unterschiedlichen Stellen gespeichert, z.B. gibt Gehirnbereiche für Sprache, andere für automatisierte Bewegungsabläufe. Treffen neue Impulse ein, kommt es zu einer sofortigen Reaktivierung vorhandener Informationen. So entsteht ein unglaublich komplexes Konstrukt an Verbindung, das bei jedem Menschen unterschiedlich ist und erklärt, dass Lernprozesse bei jedem TeilnehmerIn zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

c. Wie lernen „Erwachsene“?

Dass Erwachsene anders lernen als Kinder wissen wir alle aus eigener Erfahrung. Als Erwachsene erleben wir bspw., dass Vokabeln oder Fakten nicht mehr so schnell abgespeichert werden können oder das Abrufen von Informationen mitunter länger braucht als gewünscht. Diese Erlebnisse verstärken den Eindruck, dass Erwachsene es mit dem Lernen nicht so leicht haben. Die Neurophysiologie hält einige Erklärungen dafür bereit und erklärt, dass das Gehirn von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich auf Lernreize funktioniert.

Neben den neurobiologischen Einflüssen bestimmen auch psychologische Aspekte, die Art und Weise wie Lernen erlebt und gestaltet wird. Damit kommt nicht nur das soziale Umfeld des Trainings mit ins Spiel, sondern auch die Beziehung, die der/die TrainerIn mit den TeilnehmerInnen aufbaut. Um erwachsenen Lernenden auf gleicher Augenhöhe zu begegnen, ist es wichtig, dass sich die TrainerInnen selbst mit ihrem Bild von Lernen beschäftigen und reflektieren, ob auch sie unbewusste pädagogischen Haltungen reproduzieren, die beispielsweise ihrem eigenen Anspruch als TrainerIn entgegenwirken.

Lernerfahrungen, die TeilnehmerInnen im Laufe des Lebens gemacht haben, wirken sich auf das aktuelle Lerngeschehen aus. Mitunter wirken diese „inneren Bilder“ unbewusst auf das Gruppengeschehen und zeigen sich häufig als diffuse Störungen. Es kann passieren, dass bestimmte Aufgabenstellungen bei TeilnehmerInnen einen unbewussten Widerstand oder sogar Ängste auslösen. Trainingssituationen können Erinnerungen an schulische Lernsituationen im Kinder- und Jugendalter wach rufen. So kann bspw. das „öffentliche“ Schreiben am Flip-Chart Stress erzeugen, der sich als Widerstand gegen die Aufgabenstellung äußert etc.

d. Was macht Erwachsene als Lernende aus?

Die vorangegangenen Überlegungen zu Lernvoraussetzungen geben ein paar Anhaltspunkte über die Besonderheiten von Erwachsene als Lernende. Erwachsene haben andere Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse als Kinder. „Im Unterschied zur Schule nehmen Menschen in der Erwachsenenbildung freiwillig – allerdings nicht immer aus freiem Willen (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit oder der Einführung neuer Technologien) Lernanstrengungen auf sich.“ (Gruber 2007, S. 9) Das Wissen über diese speziellen Bedingungen ist die Voraussetzung für die teilnehmerorientierte Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung.

Die folgenden Faktoren zeigen Besonderheiten des Erwachsene als Lernenden. Diese können einerseits als Ressource, andererseits auch als Herausforderung für Lernsituationen gesehen werden.

Faktoren	Ressourcen	Herausforderungen
Beruflicher Erfahrungsschatz	Lernen in der Gruppe Erfahrungsaustausch	Expertenstatus der ReferentIn
Unabhängigkeit	Fähigkeit selbst Entscheidungen zu treffen	Unterschiedliche Bedürfnisse in der Gruppe
Selbststeuerung	Klare Vorstellung über Lernziele Selbstmotivation	Spezifische Erwartungen und Fokus
Mitgestaltung	Auflösen der reiner TrainerInnenrolle Gleichberechtigung der Lernsituation	Prozessmoderation Unterschiedliche Bedürfnisse
Reife und entwickelte Persönlichkeit	Kompetenz im Umgang mit Frustrationen und Konflikten Eigene Leistungsfähigkeit richtig einschätzen	Führung Gruppendynamik Kritische Haltung

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgenden Konsequenzen für das Lerndesign von Workshops und Seminaren.

1. Sie wollen wissen, warum sie etwas lernen.
2. Sie gehen selbstverantwortlich an Lernaufgaben heran
3. Sie wollen bestimmte Dinge selbst entscheiden.
4. Sie bauen auf einem enormen Erfahrungsschatz.
5. Sie erkennen ihre „Wissenslücken“ und entwickeln daraus ihre Lernmotivation.
6. Sie sind stärker selbst- als fremdmotiviert.
7. Sie lernen das, was sie im wahren Leben brauchen.
8. Sie gleichen Gelerntes mit der Realität ab.

e. Was man über Lernen ganz allgemein wissen sollte?

LerntheoretikerInnen weisen darauf hin, dass Lernen ein subjektiver Prozess ist. Aktuelle Einsichten aus der Hirnforschung untermauern diese Aussage und zeigen, dass das Gehirn bei Lernprozessen stark auf die vorhandenes Wissen aufbaut und Wissen im Lernprozess netzwerkartig erweitert wird. Die konstruktivistische Lerntheorie spricht von subjektiven Landkarten (vgl. Arnold 2007:65). Nachhaltiges Lernen profitiert daher vom Rückbezug auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen und wenn die Lernenden ihre eigenen Anknüpfungspunkte erkennen und benennen können.

Das Vorwissen der TeilnehmerInnen bestimmt somit maßgeblich, wie Lerninhalte bei jedem/r einzelnen ankommen bzw. wie das vorgetragene Wissen weiterverarbeitet wird. In einer Trainingssituation kommen immer Menschen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vorwissen zusammen, was bedeutet, dass der Lernprozess bei jedem Teilnehmer/ jeder TeilnehmerIn unterschiedlich abläuft. Deshalb ist es wichtig Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die Inhalte ihren Bedürfnissen entsprechend aufarbeiten können. Bleibt die Verantwortung für die

Vermittlung des Wissens vor allem beim Vortragenden, ergeben sich wesentlich weniger Möglichkeiten der nachhaltigen Verarbeitung. Nur durch eine gleichberechtigte und partizipative Gestaltung von Lernprozessen wird es möglich Lernsituationen zu schaffen, in denen jedes Individuum seinen Bedürfnissen entsprechend lernen kann.

Neben formellen Lernprozessen wird ein großer Teil des Wissens in Form von informellem Lernen aufgebaut. Studien belegen, dass ca. 70-80% des Wissens in Form von informellen Lernprozessen gebildet wird. Für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen ergeben sich daraus zwei Konsequenzen.

1. Kann lernen nicht losgelöst von Leben und Alltag verstanden werden kann. Dem informell gelernten Wissen muss in Trainingssituationen ebenso Raum gegeben werden, wie dem formellen Wissen.

2. Die Nachhaltigkeit von Lernprozessen kann nur gesichert werden, wenn diese mit dem informell erlernten Wissen sprich den Alltagserfahrungen verknüpft werden kann und der Transfer in die Praxis als integraler Bestandteil eines Seminars gesehen wird.

Lernprozesse haben zwei grundsätzliche Komponenten: eine interne und eine externe. Die externe Komponente beschreibt das Wissen, das in einem Lernprozess erworben wird und wie dieses in den eigenen Wissensschatz integriert wird. Die interne Komponente erläutert die Wichtigkeit die psychologische Aspekte innerhalb des Lernprozesses einnehmen. Dabei wird deutlich, dass Emotionen eine wesentliche Rolle in der Verarbeitung von Wissen spielen. Die idealen emotionalen Bedingungen, die dazu beitragen, dass Wissen nachhaltig in den vorhandenen Strukturen verankert wird, sind Neugierde und Begeisterung. Aber auch soziale Faktoren wie Sicherheit, Akzeptanz und soziale Resonanz bilden eine wesentliche Grundlage erfolgreicher Lernprozesse. Die Frage, die sich daraus für die TrainerInnen und ReferentInnen ergibt ist, welchen Einfluss sie darauf nehmen können, dieses fruchtbare Umfeld für Lernen zu schaffen. Hierbei wird deutlich, dass sich dabei auch das Rollenverständnis der Lehrenden verändert, aber auch die Umgebung und die Gestaltung des Lernumfeldes als ein wesentlicher Faktor in die Planung von Bildungsmaßnahmen einfließen soll.

f. Welche individuellen Aspekte beeinflussen Lernen?

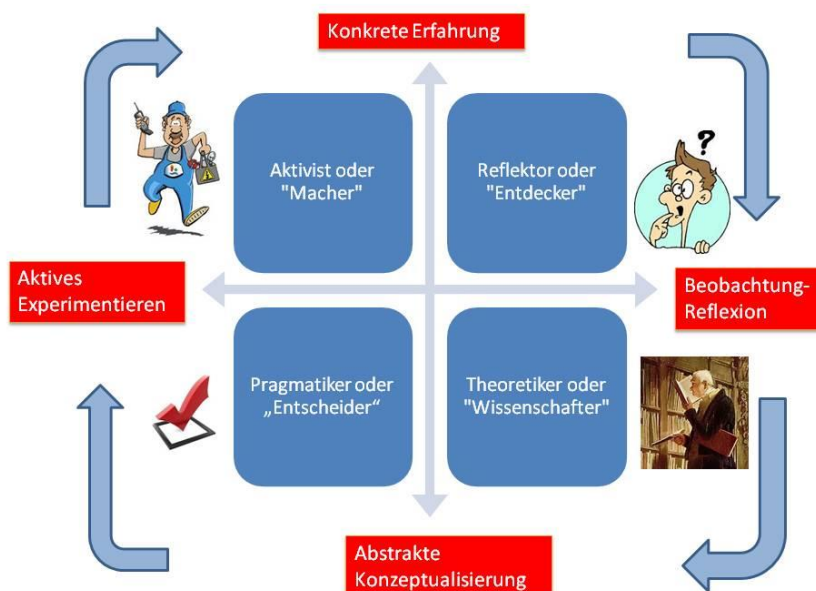
Bei der Konzeption von Seminaren ist es wichtig auf individuelle Lernstile und Lernvoraussetzung gezielt einzugehen. Die Herausforderungen, die für TrainerInnen und ReferentInnen daraus ist, dass auf die individuellen Zugänge der einzelnen TeilnehmerInnen konstruktiv eingegangen werden muss. Neben den unterschiedlichen Erfahrungen bringen Lernende auch aufgrund ihrer Persönlichkeit ungleiche Voraussetzungen mit. Ein Modell, das hilfreich sein kann, um diese persönliche Diversität der TeilnehmerInnengruppe besser verstehen zu können ist das Lernstil-Modell nach Kolb (1975). Dieses entstand aus seiner Auseinandersetzung mit experimentellen Lernformen und führte zu einem Modell, das auf verschiedenen Ebenen hilfreich sein kann.

- Um den/ die TeilnehmerIn und ihre Zugänge zu Lernen besser zu verstehen
- Um eine systematische Methodenauswahl zu treffen
- Um mit Unterschieden in der Gruppe besser umgehen zu können
- Um ein umfassendes pädagogische Gesamtkonzept entwickeln zu können
- Um bestehende Konzeptionen auf ihre umfassende Didaktik hin überprüfen zu können

Kolb geht davon aus, dass Individuen auf unterschiedliche Weise lernen und die Lernumgebung auf diese Bedürfnisse reagieren soll. Können Lernende ihren persönlichen Lernstil anwenden, führt dies zu einem besseren Lernverhalten und einer Steigerung der Produktivität und Kreativität. Dabei geht Kolb davon aus, dass die verschiedenen Lernstile an unterschiedlichen Stellen des Lerngeschehens relevant werden. Mit seiner Lernspirale stellt er dar, dass in einem fruchtbaren Lernzyklus alle Lernformen vertreten sein sollen. Dies sichert einerseits die nachhaltige Übermittlung von Wissen, andererseits ermöglicht diese vielfältige Darbietung das Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der TeilnehmerInnengruppen. Das Lernstil-Modell nach Kolb ist somit ein Werkzeug, das nicht nur zur Stärkung der Zielgruppenorientierung, sondern auch für die Planung von Seminaren genutzt werden kann.

g. Lerntypen nach Kolb:

Kolb unterscheidet vier Lerntypen, deren Lernverhalten anhand von zwei Achsen dargestellt werden kann. Diese beiden Achsen kennzeichnen einerseits die Achse des Wissens, das von konkreter Erfahrung bis hin zur abstrakten Konzeptualisierung- also den Rückgriff auf theoretisches (Vor-)wissen reicht. Auf der vertikalen Achse wird dargestellt, wie dieses Wissen verarbeitet wird. Die beiden Pole dieser Achse reichen vom aktiven Experimentieren bis zur Beobachtung und Reflexion.



„AktivistInnen“ oder „Macher“ lernen am besten durch konkrete Erfahrungen. Sie gehen gewöhnlich offen auf neue Erfahrungen zu, langweilen sich aber auch schnell, brauchen also viel Stimulation und Aktivität. Aktivsten handeln oft schnell und können im Arbeitsalltag andere durch ihren Tatendrang irritieren.

Aktivisten lernen am besten, wenn	AktivistInnen lernen weniger, wenn
Beim Gelernten an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen können	Sie lange bei Vorträgen oder Erklärungen zuhören sollen
Sie sich mit anderen in der Gruppe austauschen und Dinge diskutieren können	Sie sich durch Lesen und individuelles Nachdenken Wissen aneignen sollen
Sie mit schwierigen Aufgaben ohne zu viele Anleitungen konfrontiert werden	Sie sich in detaillierte Inhalte vertiefen sollen

sie selbst Gruppen oder Diskussionen leiten können	Sie genauen Anleitungen folgen sollen
--	---------------------------------------

„**ReflektorInnen**“ oder **Grübler** denken gerne über eigene Erfahrungen nach und betrachten diese aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie sammeln umfassende Informationen bevor sie eine Entscheidung treffen. ReflektorInnen hören anderen intensiv zu, bevor sie zu einer eigenen Entscheidung kommen bzw. diese öffentlich machen.

ReflektorInnen lernen am besten, wenn	ReflektorInnen lernen weniger, wenn
Sie andere beim “Tun” beobachten können	Sie als FührerIn in einem Rollenspiel auftreten müssen
Sie genügend Zeit haben, um Situationen zu reflektieren	Sie ohne Vorbereitung etwas tun sollen
Sie das Gelernte für sich und andere zusammenfassen und präsentieren	Sie ins kalte Wasser geworfen werden
Ihnen Zeit für Analyse und Berichte gegeben wird ohne sie unter Druck zu setzen	Sie unter zeitlichem Druck agieren sollen

„**TheoretikerInnen**“ oder „**Wissenschaftler**“ evaluieren Lerninhalte systematisch auf bekannte Wissens Elemente und binden neues Wissen systematisch ein. Sie verfolgen in vielen Fällen einem logischen Schritt für Schritt Denken und gehen Aufgaben auf diese Art und Weise an. TheoretikerInnen sind meist stark analytisch orientiert und schätzen stringente Argumentation und klare Darstellung.

TheoretikerInnen lernen am besten, wenn...	TheoretikerInnen lernen weniger, wenn...
Sie mit komplexen Situationen konfrontiert werden, in denen sie ihr Wissen und ihre analytischen Fähigkeiten einsetzen können	Sie Entscheidungen auf Basis von wenig Information und mehr Gefühl treffen sollen
Das Aufgabenprofil und das Ziel klar ist	Die Aufgabenstellung unstrukturiert und offen ist
sie komplexe Zusammenhänge erfassen können auch wenn diese für die Problemlösung nicht unbedingt nötig ist	Sie eine Aufgabe erledigen sollen, ohne Hintergrundinformationen zu bekommen
Sie die Möglichkeit bekommen, Dinge kritisch zu hinterfragen und ihre Ideen auszuprobieren	Sie zu einer Konsensmeinung kommen sollen, die ihren Einsichten zuwiderläuft

„**PragmatikerInnen**“ oder „**Entscheider**“ erproben Gelerntes anhand von praktischer Umsetzung mit dem Hintergrund der Nützlichkeit. PragmatikerInnen werden leicht ungeduldig, wenn Diskussionen ausufern und ihnen der Sinn dahinter verborgen bleibt.

PragmatikerInnen lernen am besten, wenn	PragmatikerInnen lernen weniger gut, wenn
Die Verbindung zwischen Gelerntem und der eigenen Praxis klar ist	Die Sinnhaftigkeit der Aufgabe unklar bleibt
Sie Dinge ausprobieren und kritisches Feed-back erhalten	Die praktischen Anleitungen unklar bleiben
Ihnen einfache und erfolgsversprechende Techniken vermittelt werden	Der Nutzen des Lernen und die damit verbundenen Gewinne diffus bleiben
Sie sich an klaren Rollenvorbildern oder FachexpertInnen orientieren können	Die Lerninhalte zu theoretisch bleiben

h. Die Zielgruppenorientierung

Zielgruppenorientierung kann als eine Grundhaltung partizipativer Lernprozesse angesehen werden. Bildung auf gleicher Augenhöhe kann nur dann stattfinden, wenn die Erfahrungen und das Wissen der TeilnehmerInnen den entsprechenden Raum bekommen und systematisch in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen werden. Dieser Perspektivenwechsel bleibt nicht ohne Konsequenz für den/die Vortragende. FachexpertInnen gehen häufig davon aus, dass die Qualität ihrer ReferentInnen-tätigkeit an der möglichst umfassenden Vermittlung des Fachwissens gemessen wird. Dies führt nicht selten dazu, dass sie bei der Übermittlung des Fachwissens von ihrem eigenen ExpertInnenblick ausgehen und die TeilnehmerInnen mit der Informationsflut überfordern. Partizipative Lernprozesse gewinnen vielfach an Qualität, wenn Inhalte auf die Nützlichkeit für die TeilnehmerInnengruppe streng überprüft werden. Nicht selten führt dies zu einer drastischen Reduzierung, die jedoch unter dem Motto „weniger ist mehr“ gute Lernerfolge mit sich bringt.

Die zentralen Fragen, die sich jede/r ReferentIn im Vorfeld oder während des Seminars oder Workshops stellen sollte, sind folgende.

Zielgruppenanalyse:

- Wer genau ist meine Zielgruppe?
- Was ist die Besonderheit der Zielgruppe?
- Wie kann ich diese Aspekte berücksichtigen?
- Wie ist die Sprache meiner Zielgruppe?
- Welche Vorerfahrungen bringen sie mit?

Lernzielanalyse:

- Welche Lernziele verfolge ich? Welche sind die wichtigsten?
- Welche Lernziele vermute/weiss ich, dass die Zielgruppe hat?
- Inwiefern decken seine meine Lernziele mit den prognostizierten Lernzielen der Gruppe?

Sachanalyse:

- Was ist genau das Thema des Seminar/Vortrags?
- Was sind die wichtigen Inhalte, die vermittelt werden müssen?
- Was ist ein schlüssiger Aufbau von Themen und Subthemen? (Mindmap)
- Was ist mein Beitrag zur Vermittlung der Inhalte? Welche Erfahrungen habe ich dazu?
- Welche Zusammenhänge mit anderen Themen ergeben sich- sollen dargestellt werden?
- Welche Theorien helfen mir das Thema zu untermauern?
- Welche Erfahrungen können geteilt werden?

Didaktisch-methodische Analyse?

- Welche Methoden kann ich einsetzen, um das Gelernte zu verankern?
- Wie kann das Wissen erlebbar gemacht werden?
- Wo und wie sollen die TeilnehmerInnen das Wissen anwenden? Wie kann ich dies im Seminar simulieren?

- Welche Erfahrungen der TeilnehmerInnen können geteilt und genutzt werden?

Die Beantwortung dieser Fragen sind ein wesentlicher Schritt zur umfassenden Konzeption von Seminaren und helfen

1. Die zentralen Inhalte herauszuarbeiten
2. Ein schlüssiges Gesamtkonzept zu erstellen
3. Die besten Lernmethoden zu wählen
4. Die TeilnehmerInnen selbst bei der Entwicklung und Definition ihrer Lernziele und der Evaluierung dieser zu unterstützen

3. Die Rolle des/der TrainerIn:

Die Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen des Erwachsenen-Lernens macht deutlich, dass die Aufgabe die damit auf ReferentInnen und SeminarleiterInnen zukommt, eine sehr umfassende ist. Diese geht weit über das Bild der ReferentIn als reine Wissensvermittlerin hinaus. Sollen konstruktive Lernprozesse bei Erwachsenen unter den besprochenen Prämissen geleitet werden, geht dies mit einer Veränderung der Haltung derjenigen mit sich, die diese Lernprozesse planen und begleiten. Das Aufgabenprofil des/der TrainerIn wird umfassender und es bedarf zusätzlicher Kompetenzen, die nur selten im Rahmen der Fachausbildung vermittelt werden.

Auch wenn das Fachwissen des/der Trainerin weiterhin ein zentrales Element darstellt und die Qualität des Training sicherstellt, ist der/die TrainerIn gefordert die TeilnehmerInnen mit ihren jeweiligen Erfahrungen einzubeziehen. Diese wollen ebenso in ihrer professionellen Rolle ernst genommen werden und Lernprozesse auf gleicher Augenhöhe erleben. Die Hierarchie zwischen TrainerIn und Teilnehmenden wird dadurch aufgelöst oder reduziert, was zu einem neuen Rollenverständnis führt mit dem sich TrainerInnen nicht immer unhinterfragt anfreunden können. Aufgrund mangelnder Rollenvorbilder aus der eigenen Bildungsgeschichte sind solche ziel- und erfahrungsorientierten Prozesse nicht immer einfach umzusetzen und führen zu einem Trainingsbedarf indem diese am besten „on-the-job“ entwickelt werden können.

a. Das Rollenverständnis

Die Vielzahl der gebräuchlichen Begriffe die die Rolle der ErwachsenenbildnerIn beschreiben, macht deutlich, dass unterschiedlichste Zugänge das Selbstverständnis des Trainers bestimmen. Wird im herkömmlichen schulischen Lernsetting von LehrerInnen gesprochen, so wurde dieser Begriff in der Erwachsenenbildung von Begriffen wie TrainerIn, ReferentIn, SeminarleiterIn abgelöst. Hintergrund dafür ist eine Veränderung des Rollenverständnisses. TrainerInnen sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern imstande sein den Lernprozess anzuregen und zu begleiten. So kommen weitere Begriffe wie ProzessberaterIn, LernbegleiterIn oder Coach ins Spiel, die auf diese zusätzlichen Aufgaben der TrainerIn hinweisen. Die Erweiterung der TrainerInnenkompetenzen geht somit stark in Richtung Gestaltung einer nachhaltigen und umfassenden Lernerfahrung. Die TrainerIn hat die Aufgabe den Prozess zu moderieren und nicht nur Wissen zu vermitteln. Diese auch als „Facilitator“ bezeichnete Rolle macht deutlich, dass das Aufgabenfeld des Trainers anders abgesteckt wird. Es ist seine/ihre Aufgabe die TeilnehmerInnen im Finden von „Wissensteilen“, die an ihre eigenen Erfahrungen anschließen und diese erweitern zu unterstützen. Erfahrungs- und problemlösungsorientierte Lernmethoden unterstützen diese Vorgangsweise, indem der/die

Trainerin sehr bewusst entscheidet, durch welche Lernangebote das Wissen übermittelt und vertieft werden soll.

b. Die Rolle als TrainerIn in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wird der Bildungsbegriff durch eine zusätzliche Dimension erweitert. Die Effekte des Lernprozesses gehen dabei über die unmittelbare Trainingssituation hinaus und bekommen gesellschaftspolitische Relevanz. Durch den Einsatz von beteiligungsorientierten Lernmethoden wird die Fähigkeit zu Mitbeteiligung an gesellschaftlichen Entwicklungen gestärkt und eingeübt. Die Bildungsarbeit wird somit zu einem zentralen Instrument der politischen Mitwirkung, wodurch TrainerInnen eine zusätzliche Verantwortung übernehmen.

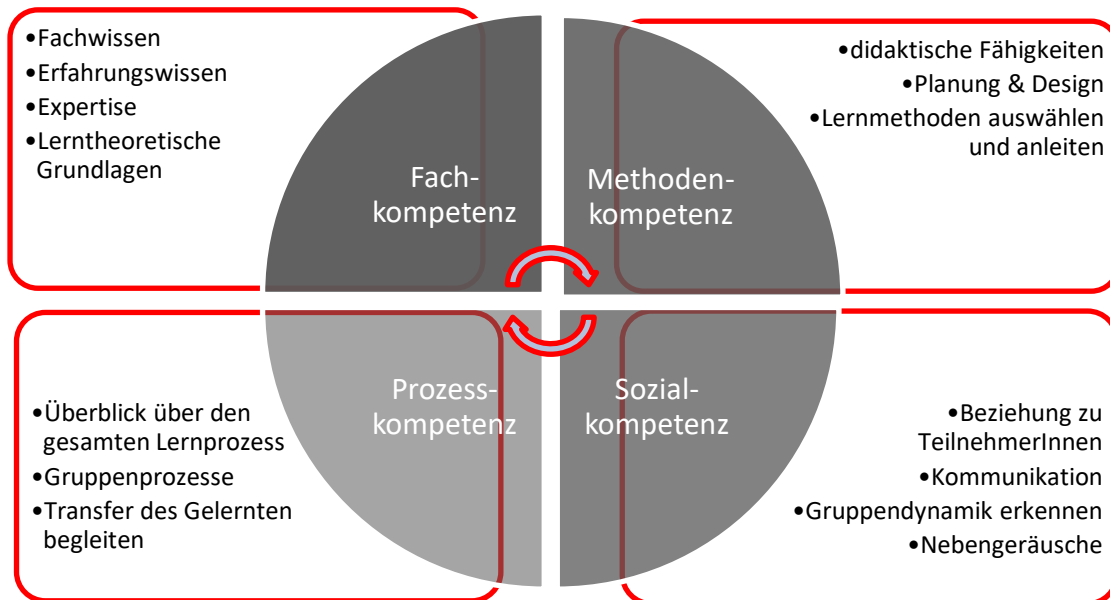
„Das erfordert von Akteuren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Handlungsprobleme als Lernherausforderungen zu verstehen, Gesellschaftsprobleme in Lernaufgaben zu transformieren (vgl.: Seitz 2000:109), und sich die Zeit und den Raum zu nehmen diese im Rahmen von Lernprozesse zu bearbeiten.“ Diese Fähigkeit einer breiteren gesellschaftspolitischen Verortung der Bildungsmaßnahmen wird im Konzeptpapier der Refak als „Gewerkschaftskompetenz“ bezeichnet und ergänzt das unterstehende Kompetenz-Profil.

c. TrainerInnenprofile: Fachkompetenz allein ist nicht genug

Die Fähigkeiten, über die TrainerInnen verfügen sollen, können entlang der Rollendefinition und der Methodenfrage diskutiert werden. Da Vielfalt an Lernmethoden jedes Training ausmachen, beinhaltet das TrainerInnenprofil vielfältige Fähigkeiten, die an verschiedenen Stellen des Trainings in unterschiedlicher Weise zum Einsatz kommen, aber auch sicherstellen, dass ein gutes Gesamtkonzept für das Training vorhanden ist.

TrainerInnenprofile laufen oft Gefahr, als unrealistisch und überzogen empfunden zu werden. Diese geben einen Überblick über die verschiedenen Teilbereiche. Es kann jedoch keineswegs erwartet werden, dass jede Person alle Fähigkeiten in sich vereint. Sie können dazu beitragen, dass sich die TrainerInnen selbst über ihre bestehenden Fähigkeiten klar werden. Weiters können Trainingsprofile aber auch zum Entwicklung eines persönlichen Entwicklungsplanes dienen, der zur systematischen Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten beitragen kann.

Das Fähigkeiten-Profil der TrainerIn beinhaltet folgende vier Kompetenzstränge:



Dieses erweiterte Kompetenzprofil führt bei vielen TrainerInnen zu einem Gefühl der Überforderung. Sie vertreten die Meinung, dass sie als FachexpertInnen engagiert wurden und auch als solche agieren. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Aneignung der „weichen“ Kompetenzen auf einer anderen Ebene stattfindet und selten als Teil der Ausbildung erworben wurde.

Die Veränderung des Rollen- und Aufgabenbildes bringt Unsicherheit, Ängste oder Gefühle der Ablehnung mit sich. Die umfassende Schulung dieser Kompetenzen kann gemeinsam mit der bewussten Reflexion zur Erweiterung des Kompetenzprofils beitragen.

Ein paar Beispiele für häufige Bedenken der Einstellungs- und Verhaltensänderung:

- Ich verliere meinen ExpertInnenstatus, wenn ich von der Wissensvermittlung weggehe.
- Ich beherrsche die neuen Methoden nicht und habe nicht die Zeit mich damit auseinanderzusetzen.
- Mit neuen Methoden mache ich mich lächerlich und werde nicht (mehr) ernstgenommen.
- Ich bin Fachexperte. Mit dem ganzen Prozesskram kann ich nicht umgehen.

Die Änderung und Auflösung von Einstellungen und Bedenken ist ein Prozess, der durch die aktive Auseinandersetzung vorangetrieben werden kann. Trainings, in denen diese Themen systematisch aufgegriffen werden, können ebenso hilfreich sein, wie verschiedenste begleitende Maßnahmen, die entweder durch eine externe ExpertIn angeleitet werden oder auch durch den Austausch auf kollegialer Ebene stattfinden.

TrainerInnenwerkstatt:

- Reflexion der eigenen Lernerfahrungen
- Erweiterung der Methodenkompetenz
- Übung und Ausprobieren in einem sicheren Umfeld

Begleitende Maßnahmen zur Kompetenzerweiterung:

- Coaching: professionelle Begleitung des eigenen Entwicklungsprozesses

- Reflexion und Diskussion schwieriger Situationen in der Kollegenschaft
- Lerntandems: gegenseitiges Beobachten mithilfe von Beobachtungsbögen und konstruktives, kollegiales Feed-back
- Kollegiale Fallbearbeitung: bearbeiten von abgegrenzten Situationen

Arbeitet man mit interaktiven Lernformen, ist es besonders bei großen Gruppen ideal in einem TrainerInnenteam zu arbeiten. Daraus ergeben sich folgenden Vorteile:

- Mehr Ideen und gemeinsame Vorbereitung
- Besserer Überblick über die Gesamtgruppe und Gruppenprozesse
- Wechseln der „Leitung“ bringt Abwechslung für TeilnehmerInnen
- Nutzen der Stärken der jeweiligen TrainerIn
- Gemeinsame Reflexion unterstützt die Entwicklung der TrainerInnenfähigkeiten

d. Der Umgang mit der Gruppe

Verändert man den eigenen Lehrstil von einer stärker auf Wissensvermittlung zentrierten Vorgehensweise hin zu einem stärker teilnehmerorientierten Vorgehen, wird es umso wichtiger die **Gruppendynamiken, die entstehen zu erkennen und zu steuern.**

Lernen hängt zu einem guten Teil auch davon ab, wie sicher sich die einzelnen TeilnehmerInnen in der Gruppe fühlen. Diese Aspekte werden wesentlich von der Beachtung der Grundbedürfnisse der Lernenden beeinflusst. Diese können laut Michele Borba (1989) wie folgt festgehalten werden:

1. Sicherheit

Ein Gefühl von starker Zuversicht. Beinhaltet, sich wohl zu fühlen und sicher zu sein: zu wissen, was erwartet wird; fähig sein, sich auf Personen und Situationen zu verlassen und Regeln und Grenzen zu verstehen.

2. Man-Selbst-Sein

Ein Gefühl von Individualität. Selbsterkenntnis erwerben, was eine genaue und realistische Selbstbeschreibung einschließt in Bezug auf Rollen, Attribute und körperliche Merkmale und Eigenschaften.

3. Zugehörigkeit

Ein Gefühl des Dazugehörens, der Akzeptanz, besonders in Beziehungen, die als wichtig erachtet werden. Sich anerkannt fühlen, geschätzt und von anderen respektiert werden.

4. Mission

Ein Gefühl der Sinnhaftigkeit und Motivation im Leben; Self-Empowerment, indem man realistische und erreichbare Ziele setzt, und eine Bereitschaft, Verantwortung für die Konsequenzen seiner Entscheidung zu übernehmen.

5. Kompetenz

Ein Gefühl von Erfolg und Leistung in Dingen, die als wertvoll oder wichtig erachtet werden.
Bewusstsein von Stärken und die Fähigkeit, Schwäche zu akzeptieren.

Wird eines oder mehrere dieser Grundbedürfnisse im Lerngeschehen nicht erfüllt, kommt es häufig zu Spannung, die teilweise offen, teilweise sehr verdeckt ans Tageslicht kommen. In vielen Gruppensituationen ergeben sich daraus klassische Rollen, die von einzelnen TeilnehmerInnen eingenommen werden und den Gruppenprozess beeinflussen. Die Auflistung dieser Rollen stellt diese exemplarisch dar, soll aber auch zur Reflexion der eigenen Beobachtungen und möglicher Strategien anregen.

Rolle	Verhalten	Ideen für Strategien
Der/die „ZuspätkommerIn“	Kommt regelmäßig zu spät	Grundregeln vereinbaren Pünktliches Beginnen ohne sich vom Zuspätkommer stören zu lassen
Der/die „FrühgeherIn“	Stört die Gruppe durch zu frühes Gehen und Schaffen einer Aufbruchstimmung	Teilnahme zu Beginn diskutieren
Der/die notorische WiederholerIn	Wiederholt ähnliche Argumente in unterschiedlichen Kontexten	Themen an die Gruppe zurückspielen und Diskussionswille erfragen
Der zweifelnde „Jakob“	Zweifelt an Inhalten und Methoden	Sich nicht irritieren lassen und Räume für Evaluierung schaffen
Der/die KopfschüttlerIn	Schüttelt häufig den Kopf, behält Details für sich	Auf Kopfschütteln reagieren und um Wortmeldung bitten
Der/die Zurückgezogene	Nimmt nur rudimentär am Gruppengeschehen teil	In der Kaffeepause Gespräch suchen
Der/die DebattiererIn	Bricht ständig Diskussionen vom Damm	Eine spezielle Rolle zuweisen
Der/die StreberIn	Versucht dem/der TrainerIn zu gefallen	Eine spezielle Rolle zuweisen
Der/die Wichtige	Bekommt ständig Anrufe und checkt Emails	Wichtigkeit des Erfahrungsschatzes dieser Person für das aktuelle Training herausstreichen
Der/die Alles-WisserIn	Stellt Dinge in Frage und zweifelt Details an	Fachliche Expertise anerkennen
Die Klatschtante	Kommentiert das Gruppengeschehen und das Verhalten von TeilnehmerInnen in der Pause	Zurückhaltung und nicht auf Diskussion einsteigen
Der Intepret	Spricht für andere	Wege finden die helfen, dass jeder für sich spricht Bsp. Ball

Gruppen und Prozesse zu leiten, ist eine herausfordernde Aufgabe, der häufig zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wie Gruppenprozesse ablaufen und was eine Gruppe oder die einzelnen TeilnehmerInnen brauchen, um eine optimale Lernumgebung zu erleben, ist ein sehr komplexer Prozess. Einfache Rezepte zum Umgang damit sind daher immer nur bedingt hilfreich bzw. übertragbar. Die beste Art und Weise, die eigene Prozesskompetenz zu stärken, ist die

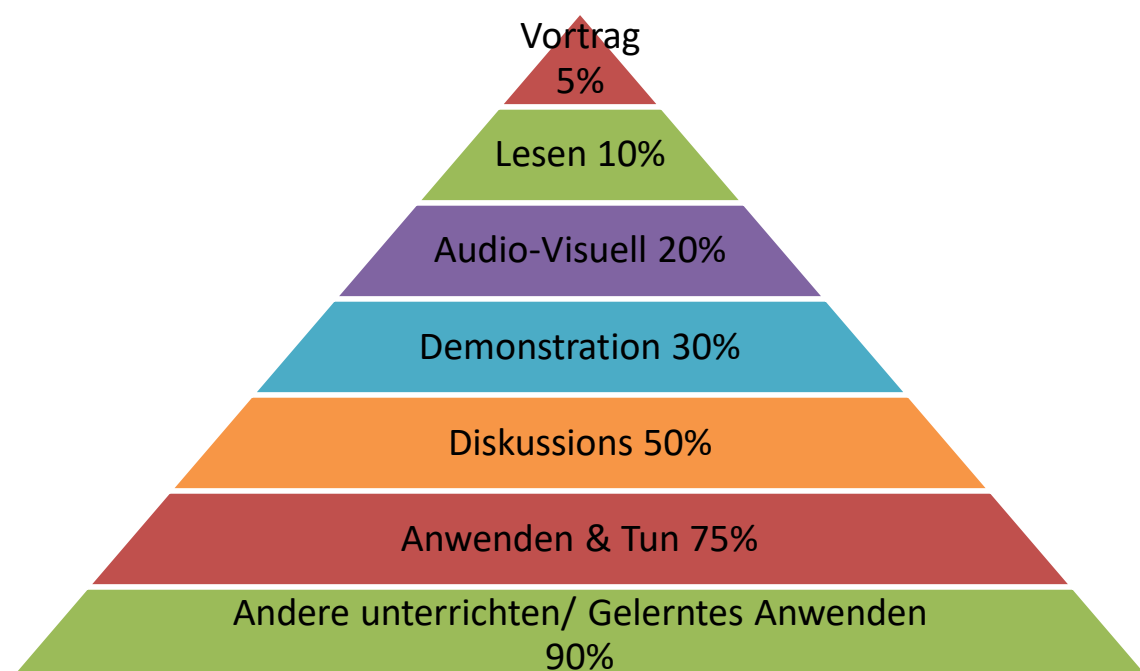
Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion. Das Arbeiten in einem TrainerInnenteam kann hilfreich sein, um komplexe Gruppenprozesse besser beobachten und in der Folge gemeinsam reflektieren zu können. Verschiedenste Einsichten aus der Gruppendynamik können nützlich sein, um das Zusammenspiel der Individuen besser verstehen zu können und diesen auch im Lerngeschehen Raum zu geben.

4. Welche Methoden fördern das erwachsenengerechte Lernen?

„Lernen Dinge selber zu tun“, ist das Motto und der Hintergrund einer Anzahl von Methoden, die interaktives und zielgruppenorientiertes Arbeiten fördern wollen. Wissen soll dabei nicht nur vermittelt werden, sondern die TeilnehmerInnen sollen die Gelegenheit bekommen dieses an praktischen Beispielen zu erproben. Durch Selbstständigkeit und Mitbestimmung werden herausfordernde Lernsituationen gestaltet, die die TeilnehmerInnen zu aktiven Entwickeln von brauchbaren Strategien anregen und sie aus der bequemen Rolle des passiven Konsumenten von Wissen herausholen. Welche Methoden, wann und wie am besten eingesetzt werden, kann nur durch sorgfältige Planung von Seminareinheiten entschieden werden. Diese sollen dem Inhalt entsprechen und zur Erreichung der Lernziele beitragen. So ist es die Aufgabe des/der TrainerIn eine Komposition aus den passenden Methoden bewusst auszuwählen. Die Erstellung eines detaillierten Ablaufplanes ist ein wesentliches didaktisches Planungswerkzeug. In diesem werden nicht nur Zeiten, sondern auch Inhalte, Methoden, Gruppenkonstellation und Lernmaterialien in einer übersichtlichen Weise dargestellt und werden so zu einem wichtigen Hilfsmittel im Trainingsablauf.

e. Lernpyramide nach Green

Greens Lernpyramide stellt dar, welche Methoden für das nachhaltige Verarbeiten der Lerninhalte erfolgsversprechender sind als andere. In dieser Lernpyramide wird sehr deutlich, dass gerade die Methode der klassischen Wissensvermittlung, wie Vortrag und Lesen Gefahr laufen, dass nur ein sehr kleiner Prozentsatz des Wissens hängen bleibt und schlussendlich in der Praxis umgesetzt wird.



Lernpyramide nach Green/ Green 2006:26

Die Methoden, die im Rahmen von Trainings und Seminaren zum Einsatz kommen können, sind vielfältig und es würde den Rahmen des Handouts sprengen, diese im Detail darstellen zu wollen. Zudem gibt es sehr umfassendes Material auf das zurückgegriffen werden kann (siehe Linkliste am Ende).

In der Folge sollen einige wichtige Methoden überblicksmäßig dargestellt und Anwendungsmöglichkeiten diskutiert werden. Die Einteilung der Methoden erfolgt hier nach dahinterliegenden lerntheoretischen Überlegungen. Methoden sind Werkzeuge und leben von der stetigen Weiterentwicklung und Anpassung an den gegebenen Trainingskontext.

f. Problemorientiertes Lernen & Methoden

Die Idee des problemorientierten Lernens geht auf Sokrates zurück. Die Lernenden werden hierbei mit einer offenen Fragestellung, einem Problem konfrontiert, dessen Lösung von Gruppe erarbeitet wird. Die TeilnehmerInnen identifizieren ihren Lernbedarf selbst und identifizieren Wege, wie sie diesen decken können. Wichtig dabei ist, dass die Lernenden das Problem selbst identifizieren, Lösungen dafür finden und diese umsetzen. Der Lernprozess wird damit flexibel an die Bedürfnisse der Individuen angepasst und somit ins Zentrum gestellt.

Ablauf und Aufbau einer problemorientierten Lerneinheit (nach Barrow) :

1. Wahrnehmung und Analyse des Problems
2. Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe
 - Hypothesenbildung (Ideen / Annahmen)
 - Lernzielformulierung
3. Selbststudium
 - Informationsakquise / Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten
4. Ergebnisdiskussion der Lerngruppenmitglieder in Bezug auf das Problem mit offenem Ende
 - Überprüfung und Modifikation der Hypothesen
 - Lösungsvorschlag als vorläufige Synthese

Beispiele für Methoden:

- Fallstudien
- „Critical Incidents“

g. Erfahrungsorientierte Methoden:

"Die beste Lehrerin der Welt hat einen Namen: Sie heißt Erfahrung." Es ist etwas anderes ob man jemanden die Schwerkraft erklärt oder ob er die Erfahrung macht, dass ihm ein Apfel auf den Kopf fällt. Je mehr Sinne aktiviert werden, desto mehr Neuronen sind aktiv- deshalb kann das Wissen anders verankert werden. (Wehrle 2017, S. 20)

Erfahrungsorientierte Methoden zielen darauf ab, Handlungen, die die TeilnehmerInnen aus ihrem Berufs- und Alltagssituationen kennen spielerisch darzustellen. Dabei ergeben sich neue Reflexionsmöglichkeiten, die die Grundlage für anschließende Diskussionen bieten. Rollenspiele sind meist kürzere Darstellungen von überschaubaren Situationen, die teilweise auch wiederholt durchgeführt werden, sodass ein Übungseffekt entsteht. Das Rollenspiel eignet sich besonders, wenn Konfliktfälle aufgezeigt sowie Lösungsmöglichkeiten gefunden und geübt werden sollen. Rollenspiele können auch mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschließend gemeinsam analysiert werden.

Simulationen oder Planspiele sind erweiterte Rollenspiele, bei denen komplexe Situationen nachgespielt werden. Die TeilnehmerInnen erhalten dabei klare Rollen und eine gemeinsam zu lösende Aufgabe. Die Komplexität führt zu einer umfassenden Darstellung von beruflichen Herausforderungen, wobei umfangreiche Beobachtungs- und Übungsmöglichkeiten entstehen.

Beispiel für Methoden:

- Rollenspiele
- Simulationen
- Planspiele

h. Diskussionsorientierte Methoden:

Um den TeilnehmerInnen die Gelegenheit zu geben, vermitteltes Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen zu verknüpfen bzw. auch von anderen TeilnehmerInnen zu lernen, eignen sich verschiedenste Methoden, die den Austausch in der Gruppe fördern. Dabei können auch Wissens- und Verständnislücken aufgedeckt und bearbeitet werden. Der/die SeminarleiterIn erarbeitet eine klare Aufgabenstellung, die die Diskussion strukturiert und den Fokus der Gruppe auf relevante Inhalte sicherstellt. Ansonsten lässt die SeminarleiterIn, die Gruppe autonom arbeiten, sollte aber für mögliche Fragen zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden meist den anderen Teilnehmenden in einer ansprechenden, kreativen Form präsentiert.

- Paararbeit, Lern-Tandems
- Gruppenarbeit
- Murrelgruppen
- World-Café
- Open-Space
- Transfer-Spaziergang

i. Wie entscheide ich welche Methode passt?

Die meisten Lernprozesse profitieren von einer Methodenvielfalt. Diese müssen nichts desto trotz sorgfältig ausgewählt werden und sich in das Gesamtkonzept des Seminar einpassen. Ein wichtiges Kriterium ist auch die Ausgewogenheit zwischen aktiven Übungen und Reflexion. Da das eigentliche Lernen vor allem in der Phase der Reflexion stattfindet, ist es wichtig dieser genügend Raum zu geben und nicht im reinen Tun stecken zu bleiben. Je nach Übung ist es nötig 10-30 Minuten für das Feed-back und die Diskussion der Lernerfahrungen anzuberaumen.

Die folgenden Fragen können hilfreich hierbei hilfreich sein.

- Passt die Methode zum Thema?
- Dient die Methode der Erreichung der Lernziele?
- Ist das Material relevant für die Gruppe (Bsp. Rollenspiel, Fallbeispiel)?
- Passt die Methode in den Ablauf? (manche Methoden eignen sich besser zu Beginn, andere zum Abschluss)
- Kennen die TeilnehmerInnen die Methode? (Manche Methoden (Spiele) können nur durchgeführt werden, wenn sie neu sind, andere profitieren von der Vertrautheit)
- Fühle ich mich als Trainerin sicher genug die Methode einzusetzen?
- Kann ich die TeilnehmerInnen zur Teilnahme motivieren?
- Kann die Aufgabe von der Gruppe oder der Einzelperson im vorgegebenen Zeitrahmen gelöst werden?

- Kann ich die Aufgabenstellung klar und präzise vermitteln?
- Gibt es genügend Zeit für die Reflexion?
- Habe ich genügend Vorgaben für die strukturierte Reflexion der Lernerfahrungen?

Methoden und Werkzeuge werden ständig erweitert und weiterentwickelt. Jede/r TrainerIn ist aufgefordert solche selbst entwickelt, aber auch das eigens Methodenrepertoire immer wieder kritisch zu durchforsten und durch neues Übungen zu ergänzen. In diesem Sinne sollen an dieser Stelle eine Reihe von interessanten Ressourcen aufgelistet werden, die bekannte, aber auch neue Methoden im Detail erklären.

5. Tipps zur konkreten Seminarplanung:

In der Praxis ist es gängig, dass ReferentInnen sich mit einer Powerpoint-Präsentation perfekt vorbereitet fühlen. Die Reduktion der Vorbereitung auf die Sachebene führt dazu, dass methodische und zeitliche Aspekte vernachlässigt werden. Die genaue Planung des Seminars, egal ob dieses wenige Stunden oder mehrere Tage dauert, ist ein wesentlicher Schritt der erfolgreichen Umsetzung. Die Seminarplanung beginnt mehr Definition von Lernzielen und der Auswahl der relevanten Lerninhalte. Im Rahmen der Seminarplanung wird nach einer ersten Grobkonzeption, die Feinplanung der einzelnen Einheiten vorgenommen.

j. Erstellen eines Ablaufplanes:

Ein Seminarplan umfasst die, in der Tabelle beispielhaft aufgelisteten Aspekte und unterstützt die TrainerInnen dabei, sich strukturiert über den Ablauf den Seminars Gedanken zu machen.

Zeit	Lernziele	Inhalt	Methode	Gruppensettin g	Material
TAG 1					
9- 10.15 Uhr	Die TeilnehmerInnen sind mit dem Aufbau und Inhalten vertraut und reflektieren ihre eigenen Erwartungen	Vorstellung Programm-Outline Ziele & Erwartungen Lernprozess und Aufgaben	Erwartungsabfrage mit Moderationskarten (3 Farben), sammeln und auf Pin-Wand präsentieren Erwartungen an: TrainerIn Gruppe Mich selbst	Gesamtgruppe	Flipcharts Willkommensplakat Programm Ziele
Pause					
10.30 - 11.30 Uhr	Die TeilnehmerInnen erkennen die Komplexität von Lernprozessen und verstehen, welche	Meine Rolle als TrainerIn	<ul style="list-style-type: none"> • Storytelling: „Der/die ReferentIn ist mir bis heute in Erinnerung geblieben....“ • Erzählen der „Geschichten“ in Erzähl tandems 	Tandems für Geschichten-Erzählen Gesamtgruppe	Moderationskarten Flip-Chart: Fähigkeiten-Modell Punkte

	Kompetenzen nötig sind		<ul style="list-style-type: none"> • Betitelung der Geschichte • Präsentation in Gesamtgruppe • Analyse der Erfolgsfaktoren • Vergleich und Abstrahieren • Einordnen in das Fähigkeiten-Modell 		
11.30 – 12 Uhr		Erfolgsfaktoren & persönliche Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexive Übung • Präsentation 	Einzelreflexion	Karten Symbole

Bei der Seminarplanung ist immer das Prinzip der Vielfalt zu beachten. Dieses sorgt nicht nur für Abwechslung, sondern ermöglicht die Verarbeitung der Lerninhalte auf unterschiedlichen Sinnesebenen.

Dabei ist die Orientierung an Kolb's Lerntypen hilfreich. Folgende Elemente sollten in jedem Seminartag vorkommen.

- Ausprobieren, Erfahrungen sammeln
- Aktives Umsetzen oder Umsetzung in der eigenen Praxis planen
- Beobachten, reflektieren, verarbeiten
- Theoretische Einordnung – abstraktes Konzeptualisieren

Die in der folgende angeführte Checkliste gibt einen Überblick über alle Bereiche, die bei der Seminarplanung beachtet werden sollen.

k. Checkliste zur Seminarplanung in 6 Schritten

Schritt 1: Auftragsklärung:

Klären des Kontextes der Bildungsveranstaltung

- Was ist der inhaltliche Schwerpunkt der Bildungsveranstaltung?
- Warum findet diese statt? Ist die Bildungsmaßnahme Teil eines umfangreichen Qualifizierungsprozesses?
- Wenn ja: Was sind die übergeordneten Ziele? Welche Maßnahmen sind vorangegangen, welche folgen?
- Was sind die Inhalte/Ziele der einzelnen (anderen) Seminare?
- Ist dieses oder ein ähnliches Seminar schon einmal gelaufen?
- Wenn ja: Wie waren Ziele, Ablauf, Inhalte und Resultate?
- Klärung des Kontextes: Wer beauftragt das Seminar? Welche typischen „Gepflogenheiten“ und Umgangsformen gibt es?

Klären von Fragen zu den TeilnehmerInnen

- Wie viele TeilnehmerInnen sind zu erwarten/angemeldet?
- Was bringen sie mit? Mit welchen Erwartungen kommen die TeilnehmerInnen?
- Welche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen haben die TeilnehmerInnen?
- Was sind ihre aktuellen Aufgaben und Arbeitsfelder?
- Was wissen die TeilnehmerInnen bereits über das Ziel des Seminars und die TrainerInnen?
- Welche Vorerfahrung haben die TeilnehmerInnen mit dem geplanten methodischen Arbeiten?
- Was erwarten sich die TeilnehmerInnen vom Besuch des Seminars?
- Nehmen die TeilnehmerInnen freiwillig teil, oder werden sie geschickt?
- Wie schaut die konkrete Zusammensetzung der Gruppe aus? Wie gut kennen sich die TeilnehmerInnen?
- Welche informellen Rollen und Hierarchien gibt es in den Gruppen? (z.B. Vorgesetzte/r und MitarbeiterInnen unter den TeilnehmerInnen)
- Welche latenten und offenen Konflikte sind zu erwarten/könnten auftreten?

Schritt 2: Grobplanung

Seminar-Organisation:

- Wo genau wird das Seminar stattfinden?
- Sind die Räume inkl. Zusatzräume und Ausstattung für die methodische Umsetzung geeignet?
- Wer übernimmt die Seminarorganisation?
- Welche Infrastruktur kann genutzt werden? (Kopierer, Kantine, Bibliothek)
- Wer verfasst der Ausschreibungstexte?
- Bewerben der Bildungsveranstaltung
- Welche Zeitvorgaben (Anmeldefristen) sind zu beachten?
- Klärung der vertraglichen Rahmenbedingungen für TrainerIn

Zuständigkeiten

- Wer ist die AnsprechpartnerIn für inhaltliche Fragen?
- Wer ist die AnsprechpartnerIn für organisatorische Fragen?
- Klärung: wer übernimmt Administration der Anmeldungen
- Wer nimmt, wann mit den TeilnehmerInnen Kontakt auf?
- Trainiere ich alleine oder im Team?
- Rollenklärung und Erwartungen im Team klären
- Wer kann bei der Vorbereitung der Materialien (Kopien) unterstützen?

Grobplanung

- Was sind die genauen Lernziele? Wie lassen sich diese konkretisieren? Was bedeuten diese für die Umsetzung des Seminars?
- Was sind die wichtigsten Lerninhalte? Decken sich diese mit meinem Fachwissen? Fühle ich mich sattelfest oder brauche ich Vertiefung/Unterstützung?
- Tragen die Lerninhalte zum Erreichen der Lernziele bei? Stimmen diese überein?
- Sind die Lernziele erreichbar?
- Ist es realistisch die geplanten Inhalte zu vermitteln im vorgegebenen Zeitrahmen zu vermitteln? Wo kann/darf ich reduzieren? Was ist besonders wichtig?
- Was sind die wichtigsten Themen? Gibt es bestehende Unterlagen?
- Wie kann ich diesen Themenüberblick in einen groben Zeitplan (1 Überthema pro Seminareinheit) übersetzen?
- Wie ist der logische Ablauf: Was kommt zuerst? Was später?
- Wo braucht es Raum für Wiederholung und Praxistransfer?

Schritt 3: Feinplanung

Planung der einzelnen Seminarsequenzen

- Wie leite ich das Thema ein? Kann ich die zentrale Botschaft in einer Geschichte vermitteln?
- Was sind die zentralen Inhalte? Wie mache ich diese sichtbar (z.B. Flipcharts)?
- Welches Vorwissen ist vorhanden? Kann ich TeilnehmerInnen zum Teilen ihres Vorwissens einladen?
- Wie kann ich am besten an das Vorwissen der TeilnehmerInnen anknüpfen und dieses erweitern?
- Welche Methode/Werkzeuge fallen mir ein? (Brainstorming)
- Welche Methoden unterstützt die Vermittlung der Lerninhalte am besten?
- Wo platziere ich diese Methode im Seminarablauf?
- Welche Gruppenkonstellation ist für die jeweilige Einheit sinnvoll?
- Gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Zusammenarbeit (Tandems, 3-Gruppe, halbe Gruppe)?
- Soll die Gruppeneinteilung frei gewählt oder von mir vorgegeben werden?
- Wie abwechslungsreich sind die verwendeten Methoden in Hinblick auf das gesamte Seminar?
- Spreche ich unterschiedliche Lerntypen an?
- Gehe ich auf unterschiedliche Wissensniveaus ein?

- Wo plane ich Aktivierungen? Unterstütze ich bewegtes Lernen?
- Gibt es genügend Gelegenheit das Gelernte auszuprobieren?
- Werden die Inhalte wiederholt? (z.B. Rückblick, Einstieg, ...)
- Unterstützen die geplanten Methoden das Erreichen der Lernziele?

Schritt 4: Konkrete Vorbereitung

- Präsentationsmaterial vorbereiten (Flipcharts, Powerpoint)
- Arbeitsaufträge für Gruppenarbeiten etc. vorbereiten
- Arbeitsmaterialien erstellen (z.B. Fallbeispiele, Praxisbeispiele)
- Raumstellungen überlegen und mit Organisationsteam absprechen
- Gruppeneinteilungen für jede Einheit überlegen
- Kontakt zu TeilnehmerInnen (was mitbringen?)
- Unterlagen ausdrucken
- Ev. Pausenversorgung

Schritt 5: Durchführung

Vor dem Eintreffen der TeilnehmerInnen

- Sind alle Arbeitsunterlagen bereitgestellt?
- Sind die Tische und Stühle entsprechend der Planung arrangiert?
- Sind genügend Pin-Wände und Flip-Charts vorhanden?
- Funktionieren die Marker?
- Ist der Raum gelüftet?
- Funktioniert die Technik?
- TeilnehmerInnenliste noch mal durchgehen und Namen einprägen
- Tagesablauf überfliegen
- TeilnehmerInnen willkommen heißen

Während des Seminars

- Wie geht es den TeilnehmerInnen? Nehmen alle aktiv teil? Wenn nein: Was kann ich tun, um alle ins Boot zu holen?
- Was ist der rote Faden? Wann will ich Diskussionen fördern und zulassen, wann ist es besser diese zu kanalisieren?
- Stimmt mein geplanter Ablauf mit den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen überein?

In den Pausen:

- Lüften
- Ev. Wie geht es uns als TrainerInnen-Team?
- Gibt es Bedarf für Einzelgespräche mit TeilnehmerInnen (z.B. inhaltlichen Fragen, Gruppendynamik?)
- Vorbereiten der Materialien für nächste Einheit
- Adaptieren des Raumes
- Sichtbarmachen von Ergebnissen der Lerneinheiten (Flipcharts aufhängen)
- Für eigenes Wohl sorgen

Ende des Seminartages:

- Reflexion: Was ist gut gelaufen? Was nicht so gut? Warum?
- Braucht es Änderungen? Wie können diese konkret aussehen?
- Konnten die Lernziele erreicht werden? Ist was zu kurz gekommen?
- Wo können noch Lücken gefüllt werden?

Schritt 6: Nachbereitung

- Interne Nachbesprechung oder Reflexion im Team
- Aktualisieren und Anpassen der Seminarplanung für weitere Durchführung
- Erstellen und versenden des Flipchart-Protokolls
- Versprochene Zusatzmaterialien zur Verfügung stellen (z.B. Lernplattform)
- Versenden der Evaluierungsbögen
- Nachbesprechung mit BildungsexpertInnen und/oder AuftraggeberInnen

Zusammenfassung

„Lebensbegleitendes Lernen“ ist zu einem Thema geworden, das die Mehrheit der Bevölkerung betrifft. Wer beruflich erfolgreich sein will, ist aufgefordert sein Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten. Neben den „hard skills“ sollen aber auch die „soft skills“ – sprich die Team-Fähigkeit, die Kommunikationskompetenz und Führungsstrategien geschult und erweitert werden, da diese für den beruflichen Erfolg ebenso wichtig sind. Doch wer sind die Personen, die diese Lernprozesse von Erwachsenen steuern und mit welchen Methoden kann dies effektiv bewerkstelligt werden?

Gewerkschaften sehen ihren politischen Auftrag unter anderem als Bildungsauftrag, da gerade diese die Grundlage für die Teilhabe an gesellschaftsrelevanten Themen ist. Die ReferentInnen dieser Fortbildungseinrichtungen tragen wesentlich zur Qualität dieser Maßnahmen bei und sollen in der Professionalisierung ihrer Rolle unterstützt werden. Auch wenn das Fachwissen die Grundlage der ReferentInnentätigkeit bildet, braucht es zusätzliche Methoden – und Prozesskompetenz, die erst durch gezieltes Training entwickelt werden kann.

Um Erwachsene in ihren Lernprozessen optimal unterstützen zu können, ist ein Grundlagewissen über Erwachsenen Lernen notwendig. Aufbauend auf diesem Grundwissen können Seminare, aber auch Vorträge zielgenauer konzipiert und durchgeführt werden. Erwachsene Lerner stellen durchaus eine Herausforderung für TrainerInnen und ReferentInnen dar. Da diese über eigene Berufs- und Lebenserfahrungen verfügen, gleichen sie das neue Wissen sofort mit dem ab, was sie aus der eigenen Erfahrung kennen. Unnötiges Wissen wird sofort ausgesiebt. Erwachsene wissen in vielen Fällen auch genau, wo ihre Lücken sind und wie sie diese füllen wollen. Sie gehen deshalb zielorientiert an Lernsituationen heran. Motivation ist, im Unterschied zu schulischen Lernprozessen, meist klar vorhanden, doch man ist als ReferentIn gefordert, diese durch eine ansprechende Darbietung der Inhalte zu nutzen. Es besteht grundsätzlich die Bereitschaft sich und die eigenen Erfahrungen in das Lerngeschehen einzubringen, was aber auch neue Anforderungen an die ReferentInnen und TrainerInnen mit sich bringt. Die VermittlerInnenrolle bezieht sich hierbei nicht nur auf das Fachwissen, sondern auch auf den Gruppenprozess. Geht man davon aus, dass Menschen am besten lernen, wenn sie das Gehörte auch im praktischen Tun erproben und reflektieren können, ergeben sich neue Rollenbilder und Aufgaben. Die ReferentIn wird zur LernbegleiterIn, die gekonnt auf vorhandenes Wissen der TeilnehmerInnen eingeht und dieses für die Gruppe anzapft, aber auch „Wissenlandkarten“ zur Verfügung stellt, die der Strukturierung des Wissens dienen.

Lernen ist als ein subjektiver Prozess zu betrachten. Die Konsequenz, die sich daraus für ReferentInnen ergibt ist, dass Inhalte von der Person entsprechend dem vorhandenen Wissen aufgenommen und verarbeitet werden. Dieses Vorwissen ist zwangsläufig bei jeder TeilnehmerIn anders, beeinflusst jedoch das Lerngeschehen. Umso wichtiger ist es Methoden anzubieten, die den Rückbezug auf vorhandenes Wissen systematisch in die Trainingssituation einbauen und den Transfer des neuen Wissens in die Praxis in gleicherweise ermöglichen. Das Methodenrepertoire, das dafür zur Verfügung steht, kann in problemzentrierte, erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden eingeteilt werden. Jeder Gruppe kann eine große Zahl an Werkzeugen und Übungen zugeordnet werden. Grundlage dafür bietet immer das Bewusstsein, dass passives Zuhören nur wenig Chance auf

bleibende Verankerung des Gelernten hat und Lernprozesse deshalb umfassender konzipiert werden müssen.

Ein Modell, das wichtige Anhaltspunkte für das Verstehen des Zuganges der einzelnen TeilnehmerInnen, aber auch für die umfassende Konzeption von Seminaren bietet, ist das Lernstil-Modell nach Kolb (1975). In diesem werden die Bedeutung von Erfahrung, Reflexion, theoretischen Hintergrundwissen und praktischer Umsetzung systematisch dargestellt. Daraus ergeben sich vier Lernstile, die einerseits die Präferenz der Individuen darstellt und wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion von Lernprozessen bietet. Die vier Felder zeichnen aber auch einen idealen Lernzyklus nach, der sowohl Elemente von Reflexion, als auch Theorie und praktische Umsetzungsmöglichkeiten beinhalten soll. In dieser Weise bietet das Modell eine konstruktive Grundlage für die Entwicklung von Seminaren, die dazu dient, dass einerseits auf die unterschiedlichen Zugänge der TeilnehmerInnen eingegangen, andererseits die Verankerung der Inhalte durch den 4-dimensionalen Zugang gewährleistet wird. Die Veränderung des Lehrstils von einer ExpertInnenorientierung hin zu einer Zielgruppenorientierung bringt in vielen Fällen eine drastische Reduzierung der Inhalte mit sich, die durch eine klare Definition der Lernziele sowohl durch ReferentInnen wie TeilnehmerIn ergänzt wird.

Das Fähigkeiten-Profil der TrainerIn beinhaltet folgende Kompetenzstränge: Fach-, Methoden-, Sozial- und Prozesskompetenz. Diese sollten in einer ausgewogenen Form vorhanden sein bzw. entwickelt werden. Basis für diesen Entwicklungsprozess bildet die Bereitschaft zur Reflexion, die in Form von Selbstreflexion, aber auch im Team mit KollegInnen oder einem professionellen Coach stattfinden kann. In diesem Reflexionsprozess können herausfordernde Gruppensituationen ebenso besprochen, wie gemeinsam der Einsatz von neuen Werkzeugen erörtert werden.

Die Steuerung der Gruppenprozesse zählt mitunter zu den schwierigsten Aufgaben der TrainerInnentätigkeit, insbesondere, wenn diese nicht als integrativer Bestandteil der Arbeit, sondern als lästiges Extra empfunden werden. Ein grundlegendes Verständnis von Dynamiken, die das Gruppengeschehen beeinflussen, kann hilfreich sein, um bestehende Ängste aufzulösen und Strategien zu entwickeln, die den Lernprozess bereichern.

Methoden und Werkzeuge bilden den Lebensquell von erfahrungs- und zielorientiertem Lernen. Diese werden ständig erweitert und ergänzt und nicht selten von den „Erfindern“ nicht nur als Flaggschiff verwendet, sondern zudem mit einem jeweils eigenen Namen versehen. Die Folge ist ein Wald von Methoden und Werkzeugen, der Übersichtlichkeit vermissen lässt. Ein Blick hinter die Kulisse kann helfen, den Hintergrund der verschiedenen Werkzeuge besser verstehen zu können. Der Vorschlag der Aufgliederung in problemorientierte, erfahrungsorientierte und handlungsorientierte Methoden soll eine bessere Strukturierung anbieten. Die Durchmischung der Methoden kann je nach Inhalt, aber auch nach Zielgruppe variieren. Auch wenn es wichtig ist, dass sich TrainerInnen vorab ein Bild über die möglichen Zugänge der TeilnehmerInnen machen, sollten die eigenen Bedenken über die Angemessenheit der Methode an die Zielgruppe kritisch hinterfragt werden.

Neue Methoden einzusetzen, bedarf einer Portion Mut und Offenheit. Der Einsatz von interaktiven Lernmethoden macht das Training weniger kalkulierbar und TrainerInnen fühlen sich in durch die Offenheit des Lernprozesses verunsichert. Doch schlussendlich zählt die Frage: Gibt es eine authentischere Möglichkeit erfahrungsorientierte Lernprozesse zu steuern, als sich selbst diesem Lernprozess zu stellen? Und dabei ist so gut wie sicher: Es ist das beste Rezept gegen Langeweile- für den Referenten selbst und auch für die TeilnehmerInnen.

6. Ressourcen:

I. Methodenlinks:

<http://blog.refak.at/category/tools-tipps-fuer-trainerinnen/methoden/>

http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/meth_tech_instr.php

http://www.sowi-online.de/praxis/methode/handlungsorientierte_methoden.html#abb6

<https://www.sowi-online.de/methoden/uebersicht.html>

<http://www.methodenpool.uni-koeln.de>

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/ARBEITSTECHNIKEN/default.shtml>

http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/frameset_uebersicht.htm

http://www.lehridee.de/data/doc/id_149/POL.pdf

<http://www.spieledatenbank.de/>

<http://www.ikud.de/handbuch.htm>

<https://wb-web.de/>

<http://blog.gpa-djp.at/betriebsversammlung-aktiv/category/methoden/>

<http://www.partizipation.at/methoden.html>

<https://www.orbium.de/methodensammlung/>

<http://www.ideenfindung.de>

http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/26271/mod_resource/content/1/Arbeitsraum%20Differenzierungsstrategie%20Werkzeuge.pdf

http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2013-Methodensammlung-fu%CC%88r-Referent_innen.pdf

m. Weiterführende Artikel und Literatur:

Arnold, Rolf (2012): **Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.** 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Systemische Pädagogik).

Arnold, Rolf (2012): **Wie man lehrt, ohne zu belehren.** 29 Regeln für eine kluge Lehre ; das LENA-Modell. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl (Systemische Pädagogik).

Borba; Michele (1989): **Esteem Builders: A K-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate,** Jalmar Publishing

Dürschmidt, Peter (2012): **Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer.** 8. Aufl. Bonn: Manager Seminare-Verl. (Edition Training aktuell).

Green, Norm; Green, Kathy; Heckt, Dietlinde Hedwig (2006): **Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium.** Das Trainingsbuch. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gruber, Elke (Hg.) (2007): **Lernen mit Erwachsenen. Grundlage für KursleiterInnen.** Die Wiener Volkshochschulen GmbH. Wien: Verband Wiener Volkshochschulen. Online verfügbar unter http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Lernen_mit_Erwachsenen.pdf, zuletzt geprüft am 16.04.2013.

Hackl, Wilfried; Friesenbichler, Bianca (Hg.) (2011): **Wie lernen Erwachsene. Neuere & bewährte Erkenntnisse zum Lehren und Lernen Erwachsener kurz zusammengefasst.** Institut EDUCON. Graz. Online verfügbar unter http://educon.co.at/Neues_aus_Andragogik-InstitutEDUCON2011.pdf.

Knowles, Malcolm S.; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A. (2007): **Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen.** 6. Aufl. Hg. v. Reinhold Jäger. München: Elsevier.

Meier-Gantenbein, Karl F.; Späth, Thomas (2012): **Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zwölf Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung.** 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Weiterbildung und Qualifikation).

Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2006): **Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung.** Bielefeld: Bertelsmann (DIE-spezial).

Schmidt, Siegfried J. (2003): **Was wir vom Lernen zu wissen glauben.** In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin: Manuskriptdruck (QUEM-report Heft, 82), S. 11–26.

Wehrle, Martin (2017): **Handbuch Fantasiereisen.** Für Training, Coaching, Beratung, Jugendarbeit und Therapie. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz, J.

Weidenmann, Bernd (2011): **Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen.** 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Weiterbildung - Training).