



Fakultät für Humanwissenschaften
Institut I – Bildung, Beruf und Medien
Bildungswissenschaft: cultural][engineering

(Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

Abschlussarbeit zur Erlangung des Mastergrades

vorgelegt von: Claudia Theilmann
Matrikelnummer: 168657

Erstgutachterin: Dr. Anna Shkonda
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Renate Girmes

Magdeburg, September 2016



*So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig,
man muß sie für fertig erklären,
wenn man nach Zeit und Umständen das Möglichste getan hat.*

Johann Wolfgang von Goethe

(Autobiographisches. Italien. Reise, 2. Teil, in Caserta, 16. März 1787)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
I. Einleitung.....	- 7 -
1. Ausgangslage.....	- 7 -
2. Ziel und Anspruch.....	- 8 -
3. Aufbau der Arbeit.....	- 10 -
II. Begriffs- und Verständnisklärung.....	- 12 -
1. Lernen	- 12 -
(a) ... als Kognitionsprozess	- 12 -
(b) ... in verschiedenen (Bildungs-)Kontexten	- 16 -
(c) ... im Erwachsenenalter.....	- 18 -
2. Quartäre Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung	- 21 -
3. Lebenslänglich? - Gesellschaftlicher Stellenwert des Lernens.....	- 26 -
III. Settingmodell nach Girmes und Grundlagen zur Dimensionierung von Lehr-Lernsettings	- 29 -
IV. Andragogische Prinzipien als Settingorientierungen bei der (Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings	- 32 -
V. Konzept für eine systematisierte (Re-)Konstruktion	- 36 -
1. Vorgehen zur Datengewinnung und Kategorienbildung.....	- 36 -
2. Lern(er)würdig: Kriterien... ..	- 40 -
(a) ... in Bezug auf Themen und Inhalte (Gehalt).....	- 40 -
(b) ... in Bezug auf die Räumlichkeit(en) (Gestalt)	- 52 -
(c) ... in Bezug auf Prozessorganisation und -struktur (Format).....	- 59 -
(d) ... in Bezug auf die Interaktion und Kommunikation (Impuls).....	- 70 -
VI. Zusammenfassung und resümierender Rückblick	- 85 -
1. Mehrwert und Potenziale des Konzepts.....	- 85 -
2. Persönliches Schlusswort.....	- 87 -
Literaturverzeichnis	V
Anhangsverzeichnis	XIX
Anhang 1: Operationalisierung des Gehalts.....	A-1
Anhang 2: Operationalisierung der Gestalt.....	A-9
Anhang 3: Operationalisierung des Formats.....	A-20
Anhang 4: Operationalisierung des Impulses	A-29
Anhang 5: Exkurs: Lernzieltaxonomien in verschiedenen Bereichen.....	A-40
Anhang 6: Wirkung von Farben	A-43
Anhang 7: Raum- und Sitzordnung.....	A-44
Anhang 8: Erweitertes Settingmodell.....	A-45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	10 -
Abbildung 2: Tabellarische Aufbereitung der Dimensionen.....	11 -
Abbildung 3: Lerntheorien und ihre Kernaussagen	12 -
Abbildung 4: Bildungsarten im Überblick	17 -
Abbildung 5: Maßgebliche Bildungseinflüsse nach Altersgruppen	18 -
Abbildung 6: Drei konstituierende Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildung.....	22 -
Abbildung 7: Hochschulweiterbildung als eine Mischform aus Hochschulbildung und außerhochschulischer Weiterbildung.....	23 -
Abbildung 8: Marktübliche Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	24 -
Abbildung 9: Inhalte und Themen von Hochschulweiterbildung und deren Nutzung durch Hochschulabsolventen verschiedener Fachrichtungen.....	25 -
Abbildung 10: Zirkulärer Zusammenhang zwischen Vorerfahrung, Wissen, Lernen und Handeln.....	28 -
Abbildung 11: Dimensionen von Lernsettings	29 -
Abbildung 12: Sechs andragogische Prinzipien nach Knowles	32 -
Abbildung 13: Aggregationsstufen innerhalb der Dimensionen	36 -
Abbildung 14: Vorgehen zur Datengewinnung und -strukturierung.....	37 -
Abbildung 15: Kategorienbildung in Anlehnung an Girmes	39 -
Abbildung 16: Operationalisierung der Dimension Gehalt	49 -
Abbildung 17: Operationalisierung der Dimension Gestalt.....	53 -
Abbildung 18: Haftwert- und Behaltenssteigerung durch handlungsorientierte Lernaktivitäten.....	64 -
Abbildung 19: Kriterien der Dimension Format	69 -
Abbildung 20: Shift from Teaching to Learning.....	71 -
Abbildung 21: Vier-Felder-Matrix zur Darstellung der Lernautonomie	73 -
Abbildung 22: Operationalisierung der Dimension Impuls.....	84 -
Abbildung 23: Weiterentwicklung der Bloomschen Taxonomiestufen.....	A-41
Abbildung 24: Kriterienbasiertes Settingmodell zur (Re-)Konstruktion von Lehr- Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	A-45

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lerntheoretische Unterschiede im Überblick	- 16 -
Tabelle 2: Tabellarische Übersicht der Dimension Gehalt.....	A-1
Tabelle 3: Tabellarische Übersicht der Dimension Gestalt.....	A-9
Tabelle 4: Tabellarische Übersicht der Dimension Format.....	A-20
Tabelle 5: Tabellarische Übersicht der Dimension Impuls	A-29
Tabelle 6: Gegenüberstellung verschiedener Lernzieltaxonomien.....	A-42
Tabelle 7: Psychologische Wirkeffekte von Farben und Farbkombinationen auf den Menschen.....	A-43
Tabelle 8: (Aktivierungs-)Potentiale ausgewählter Sitzordnungsvariationen	A-44

Abkürzungsverzeichnis

[sic]	so, wirklich so/ <i>indiziert, dass ein vorangegangener Rechtschreibfehler aus dem Original übernommen und nicht korrigiert wurde</i>
aktual.	aktualisiert/-e
Aufl.	Auflage
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
bspw.	beispielsweise
CHEERS	Career after Higher Education – a European Research Study
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EDV	elektronische Datenverarbeitung
erg.	ergänzt/-e
f.	folgende
ff.	fortlaufend folgend
HRG	Hochschulrahmengesetz
Hrsg.	Herausgeber
hrsg.	herausgegeben
HSG LSA	Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
IFLW	Institut für integratives Lernen und Weiterbildung (Berlin)
IT	Informationstechnologie
IuK-Technologie	Informations- und Kommunikationstechnologie
KMK	Kultusministerkonferenz
KVP	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
u.v.m.	und vieles mehr
WB	wissenschaftliche Weiterbildung
zit.	zitiert
z.T.	zum Teil

Gender Erklärung:

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung auf die gleichzeitige Verwendung der männlichen und weiblichen Sprachform verzichtet. Im Sinne einer genderneutralen Formulierung wurde stattdessen vermehrt die Partizipialkonstruktion genutzt. An Stellen, wo diese weniger elegant klingen, wird die Sprachform des generischen Maskulinums verwendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig zu verstehen ist.

I. Einleitung

1. Ausgangslage

Aktuelle demografische Entwicklungen und der damit einhergehende Fachkräftebedarf sowie die fortschreitende Digitalisierung stellen gesellschaftlich gesehen drastische und vor allem rasante Veränderungen dar. An sich sind diese Wandlungsprozesse keine neuartige Erscheinung. Neu beziehungsweise ungewohnt ist die enorme Schnelligkeit mit der sich Rahmenbedingungen verändern. Technisierung und Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelten verlangen den Menschen zunehmend mehr Flexibilität, Wandlungs- und Veränderungsbereitschaft ab – „höher, schneller, weiter, besser“ scheint die verhohlene Losung der heutigen Gesellschaft. Längst sind Wissen und Kompetenzen zu bedeutenden Produktionsfaktoren avanciert; sie gelten als Schlüssel, diese neuen Herausforderungen zu meistern. Und so betrachten Unternehmen und Organisationen den Aus- und Aufbau von wissensbasierten Fertigkeiten und Kompetenzen zunehmend als einen strategischen Wettbewerbsfaktor. Wer also bislang glaubte, Lernen höre auf, wenn sich Pforten der Schule, Ausbildungsstätte oder der Universität geschlossen haben, sollte sich bewusst werden: Lernen ist in der heutigen Zeit längst eine Lebens(begleit)aufgabe. Das Argument: Stetige Innovationen und die zunehmende Komplexität und Verflechtung in der privaten und beruflichen Lebenswelt führen dazu, dass sich auch die Halbwertszeit des persönlichen Wissens drastisch verkürzt – das einmal Gelernte und erworbene Wissen büßt im Laufe der Zeit an Aktualität ein; es veraltet. Keine Erstausbildung – sei es Lehre oder Studium – vermag auf alle potentiellen Herausforderungen eines künftigen Lebens- und Karrierewegs im Vorhinein hinreichend vorzubereiten. Qualifizierte und vielseitig kompetente Menschen – wie sie von der Arbeitswelt als Fach- und Kompetenzkräfte gebraucht werden – sind imstande, die unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitslagen zu meistern; vorausgesetzt sie bilden und entwickeln sich weiter.

Soweit so gut!; oder vielleicht doch nicht? Zeugt diese Perspektive vielleicht nicht doch von Trivialität und Einseitig-, wenn nicht sogar Kurzsichtigkeit? Effizienz, Produktivität, Wettbewerbsfähigkeit, Fortschritt und Innovation – haben wir nicht etwas außer Acht gelassen? Richtig – der Mensch in seiner Individualität, in seinem ureigenen Sein. Bei allem Fortschritt, aller Innovation und allen Lern- und Kompetenzanforderungen sollte eines nicht vergessen werden: Die Art und Weise, *wie* wir arbeiten, *wie* wir lernen und *wie* wir das Leben organisieren und an welchen Maßstäben wir uns orientieren. Natürlich haben die Menschen seit jeher gearbeitet. Seitjeher lernen wir. Doch blicken wir in die Vergangenheit: Ging es dabei immer menschlich bzw. tatsächlich angemessen zu? – Mitnichten.

2. Ziel und Anspruch

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die vielfach ein Schattendasein führenden sogenannten weichen – d.h. menschlichen und sozialen – Aspekte im Diskurs um ein stetiges „höher, besser, schneller, weiter“ im Bereich des Lernens Erwachsener zu betrachten. Ausgehend vom Anspruch – es sei an dieser Stelle erlaubt, diesen stark vereinfacht auszudrücken – stetiges Lernen sei der Garant für die Erwerbs- und Arbeitsfähigkeit des Einzelnen und beflügelt gleichsam den gesellschaftlichen Fortschritt und die Innovationsfähigkeit, sollen die Bedarfe und Bedürfnisse der Menschen stärker als bisher berücksichtigt werden, statt sie als einen Produktionsfaktor zu trivialisieren.

Am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Frage nachgegangen

Welche lernförderlichen Aspekte konstatieren verschiedene Wissenschaftsdisziplinen abseits der klassischen effizienz- und effektivitätsorientierten Parameter, die die Lernwirksamkeit sowie einen Lern- und Transfererfolg für erwachsene Lerner im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung begünstigen?

Initial, diese Frage im Rahmen dieser Arbeit zu beantworten, war der folgende Gedanke: Schlagen Absolventen oder berufserfahrene Praktiker den Weg ins universitäre Lehrgeschehen ein, indem sie Lehraufträge oder -aufgaben übernehmen, geschieht das häufig aus dem Grund: Sie verfügen über fachliches Knowhow. Allerdings verfügen sie als Koryphäen ihres Fachs eher selten über (hochschul-)didaktisches Hintergrundwissen; zumindest wird dies nicht vorausgesetzt. Auch von Grundkenntnissen, wie Erwachsene lernen und über die damit einhergehenden Anforderungen an die (lernadäquate) Gestaltung von Lehr-Lernsettings kann in den seltensten Fällen ausgegangen werden. Allerdings liegt auch in diesem Wissen und Bewusstsein – als Ergänzung zur fachlichen Expertise – der Schlüssel, dass aus Fachexperten vortreffliche Lerngefährten und Kursgestalter werden können, so dass Erwachsene mit Spaß, Freude, Interesse und Begeisterung im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungen lernen (können).

»Lehrer sind heute [mehr denn je] gefragt als „Lernbegleiter“, „Lernmoderatoren“ und „Lernprozessdesigner“. Sie müssen nicht nur fachlich fit sein, sondern sich auch hervorragend mit dem Lernen auskennen, um es gezielt zu fördern«
(Böss-Ostendorf 2014: 25).

Nun ist es grundsätzlich möglich, die oben formulierte Frage auf verschiedene Ebenen zu fokussieren, um sie zu beantworten:

- Die gesellschaftlich und bildungspolitische Ebene, die die Programmplanung in den gesellschaftlich-bildungspolitischen Diskurs – sowohl im europäischen, nationaler als auch im regionalen Kontext – einbettet und rechtliche Regelungen und Finanzierungsmodalitäten beleuchtet (vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 35ff.).

- Die strukturell-institutionelle Ebene beschäftigt sich mit Veränderungspotentialen, die auf der Organisationsebene angesiedelt sind. Diese umfassen bspw. übergreifende organisationale Abläufe, die strukturelle Einbettung des Weiterbildungsangebots in die Trägerstruktur, die auf die Bedarfe und Anforderungen der Teilnehmenden ausgerichtet werden können (vgl. Lengler& Davie 2015: 12f.; vgl. Bade-Becker 2005: 7-24; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 37; vgl. Shkonda 2010: 20-38).
- Ein weiterer Gestaltungsbereich ist der der Angebotsrahmung. Hier werden insbesondere den formalen Ablauf betreffende Planungsaspekte des konkreten Weiterbildungskurses berücksichtigt. In diesen Bereich fallen u.a. Leistungsanrechnung, Akkreditierung, Zertifizierung und Prüfungsmodalitäten (vgl. Lengler& Davie 2015: 13f.; vgl. Bade-Becker 2005: 25-29; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 37; vgl. Shkonda 2010: 20-38).

Diese Betrachtungsebenen sind vielfach in wissenschaftlichen Studien und Erhebungen¹ bearbeitet worden. Die Ebene der eigentlichen Angebotsdurchführung, in deren Zentrum das Lehr-Lerngeschehen und -handeln in einer konkreten Lernsituation steht, erfuh und erfährt hingegen weit weniger Aufmerksamkeit. Diese Lücke adressiert die vorliegende Arbeit, indem sie ein Konzept vorstellt, anhand dessen Lern-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Durchführungsebene systematisiert (re)konstruiert werden können; wobei die weichen – also sozial und menschenbezogenen – Aspekte ebenso berücksichtigt werden.

»Aufgaben zu bearbeiten und zu lösen meint also, Lücken zu sehen. Lücken als Lücken auch für sich zu begreifen, sich die Schließung der Lücke vorstellen zu können und nach eigener Einschätzung allein oder gemeinsam mit anderen über genug Potential zu verfügen, um an der Lückenschließung erfolgreich zu arbeiten«
(Girmes 2004: 19).

Einschränkend gilt es zu erwähnen, dass der Fokus auf einer detaillierten und systemischen Betrachtung des Lehr-Lerngeschehens und -handelns im Rahmen von offline Lernsequenzen und Kurseinheiten liegt. Angesichts der Aktualität und rasanten Entwicklung von neuartigen Lerntechnologien dürften bei einer holistischen (Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung virtuelle Lernräume und ergänzende digitale Lernangebote theoretisch nicht vernachlässigt werden. Allerdings liegt eine dimensionierte Anforderungsanalyse von online-gestützten Lernsequenzen und -medien² außerhalb der Aufgabenstellung und dem Betrachtungsfokus dieser Arbeit.

¹ Beispielhaft kann hier die Arbeit von Arnold et al. (2000) genannt werden, die die Institutionalisierung und die systemisch-politische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung thematisiert. Darüber hinaus gibt Shkonda (2010) auf die strukturelle Ausgestaltung und Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung ein. Auch die Arbeit von Bade-Becker (2005) zeigt – vor dem Hintergrund des Qualitätsdiskurses – länder- und hochschultypische Management- und Organisationsaspekte auf.

² Erste Ansätze bieten hier die Arbeiten von Krüger und Pfeffer. So formulierte Krüger unter dem Titel „Implementierung neuer Medien in die Hochschulbildung“ u.a. Qualitätsansprüche an online-Lernumgebungen auf Basis der konstruktivistischen

3. Aufbau der Arbeit

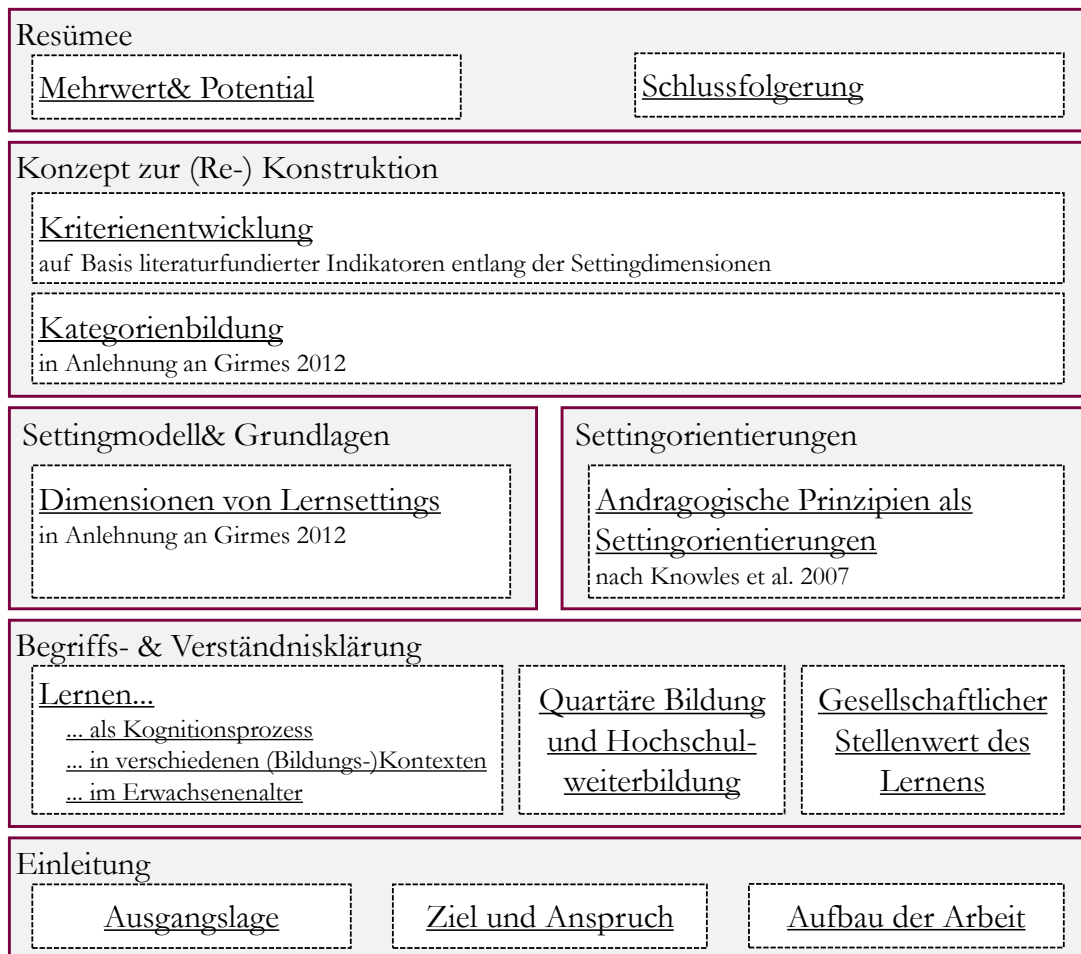


Abbildung 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit³

Ausgehend von dieser thematischen Einführung sollen im nachfolgenden Kapitel zunächst zentrale Begriffe er- und deren Zusammenhänge geklärt werden (Kapitel II). Dazu gehört zum einen, den Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung zu definieren und das gesellschaftliche Verständnis sowie den Stellenwert eines lebensumspannenden Lernen aufzuzeigen. Ausgehend davon beleuchtet der zweite Abschnitt des Kapitels II menschliches Lernen als eine kognitive und kontextbezogene Aktivität. Dazu werden verschiedene Lerntheorien vorgestellt und verschiedene Lernkontexte beschrieben. Der dritte und letzte Abschnitt des Kapitels II thematisiert physiologische Faktoren des Lernens und zeigt, wie diese das Lernen als Tätigkeit altersbedingt verändern.

Kapitel III stellt die Systematik als Basis für das im Rahmen der Arbeit zu entwickelnde Konzept vor. Dazu wird das Settingmodell von Girmes in seinen Grundzügen vorgestellt.

Lerntheorie und unter Bezug auf das Settingmodell nach Girmes. Pfeffer et al. beschreiben darüber hinaus die organisationalen Anforderungen und Aufgaben zur Implementierung² von e-Learning-Angeboten im Hochschulfbereich (vgl. Pfeffer et al. 2003: 7-74). Allerdings wäre zu untersuchen, inwieweit andragogische Gestaltungsprinzipien im Rahmen dieser Ausarbeitungen bei der Kriterienformulierung berücksichtigt wurden.

³ Eigene Darstellung

Um das Setting einer wissenschaftlichen Weiterbildung hinsichtlich seiner internen Gestimmtheit beschreiben zu können, werden im darauffolgenden Kapitel IV die andragogischen Prinzipien nach Knowles et al. 2007 vorgestellt. Diese fungieren als Orientierung, quasi Richtmaß für das Lehr-Lernsetting im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das sich daran anschließende Kapitel V widmet sich dem Konzept zur (Re)Konstruktion von Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der erste Abschnitt beschreibt das Vorgehen zur Datengewinnung. Anschließend wird die Kategorienbildung – quasi eine Feingliederung der vier Setting Dimensionen – erläutert. Der zweite Abschnitt dieses Kapitels beschreibt die Kriterien, die anhand literaturbasierter Indikatoren gebildet wurden. In der abschließende Zusammenfassung (VI) werden die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit bilanziert, indem einerseits der Mehrwert des Konzepts sowie andererseits (Weiter-)Entwicklungspotentiale resümierend skizziert werden. Im Rahmen der darauf folgenden Schlussfolgerung werden die Erkenntnisse in den thematischen Gesamtkontext eingebettet betrachtet und eine persönliche Bilanz gezogen.

Um den Diskurs dimensionsbasiert nachzeichnen zu können, verzichten die Ausführungen zur Kriterienentwicklung (Kapitels V.2) darauf, jeden Indikator einzeln und explizit zu benennen. Vielmehr werden diese in der tabellarischen Aufbereitung (Anhang 1-4) vollumfänglich aufgeführt, so dass die vier Dimensionen anhand aller herausgearbeiteten literaturfundierte Indikatoren kategorisiert und kriterienbasiert nachvollzogen werden können. Nachfolgende Abbildung 2 zeigt die entsprechende Tabellenstruktur:

DIMENSION	<i>Kurzbeschreibung der Dimension</i>		
Kategorie	<i>Name Kategorie 1</i>		
Kriterium	Indikator	Quelle	
[1] Kriterium 1	Indikator 1 des Kriteriums 1	Quelle Indikator 1	
	Indikator 2 des Kriteriums 1	Quelle Indikator 2	
	Indikator 3 des Kriteriums 1	Quelle Indikator 3	
[2] Kriterium 2	Indikator 1 des Kriteriums 2	Quelle Indikator 1	
Kategorie	<i>Name Kategorie 2</i>		
Kriterium	Indikator	Quelle	
[3] Kriterium 3	Indikator 1 des Kriteriums 3	Quelle Indikator 1	
[4] Kriterium 4	Indikator 1 des Kriteriums 4	Quelle Indikator 1	
	Indikator 2 des Kriteriums 4	Quelle Indikator 2	
	Indikator 3 des Kriteriums 4	Quelle Indikator 3	

Abbildung 2: Tabellarische Aufbereitung der Dimensionen⁴

⁴ Eigene Darstellung

II. Begriffs- und Verständnisklärung

1. Lernen ...

(a) ... ALS KOGNITIONSPROZESS

Wie verhält es sich nun mit dem Prozess kontextualisierten Lernens und Verknüpfens im Rahmen von Lehr-Lernsettings?

Das Verständnis über und vom Lernen hat sich im Laufe der Zeit gewandelt, so dass Lernen als kognitive Tätigkeit vielfach theoretisiert wurde. Nachfolgende Abbildung 3 veranschaulicht die Kernaussagen der wohl wichtigsten drei Lerntheorien; der in jedem Drittel der Grafik abgebildete Karton symbolisiert das menschliche Gehirn:

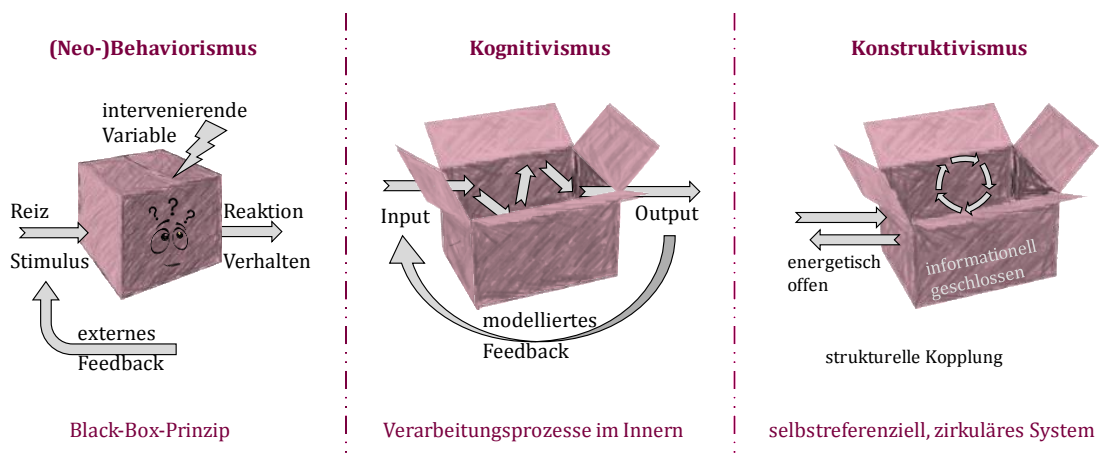


Abbildung 3: Lerntheorien und ihre Kernaussagen⁵

- Grundgedanke des **(Neo-)Behaviorismus** (linkes Grafikdrittel) ist, dass das Lernen einem stringent linearen Prozess folgt: Einem intendierten Reiz folgt ein konkretes Verhalten ohne Einbezug von Gefühlen. Ist die Reaktion auf den Reiz positiv zu bewerten, wird dieser durch Lob honoriert; das Prinzip der positiven Verstärkung greift. Entsprechend wird eine negative Bewertung der Reaktion mit Tadel sanktioniert. In einer so gearteten, rein objektiven Reiz-Reaktionskette kommt dem Lernenden selbst eine passive Rolle zu: Durch äußere Reize stimuliert, reagiert er lediglich reaktiv. Der Lehrende nimmt hingegen als Reizinitiator eine zentrale Rolle ein, indem er durch Reize und ein entsprechendes Belohnungssystem den Lernprozess steuert. Bei dieser Art des konditionierten Lernens spielen das Gehirn und die darin ablaufende Prozesse keine wesentliche Rolle; als sogenannte „Blackbox“ wird das Gehirn lediglich als Behältnis verstanden, das mit Inhalten gefüllt wird (vgl. Baumgartner 2003: 3). Kritisch ist

⁵ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Baumgartner 2003: 4.

anzumerken, dass diese Theorie nur jene Lernvorgänge zu erklären vermag, die auf externe Reize zurückzuführen sind. Allerdings schließt dies längst nicht alle Lernvorgänge ein. So zeichnen sich viele Lernprozesse – anders als der Behaviorismus es konstatiert – durch einen wesentlichen höheren Komplexitätsgrad aus (vgl. Baumgartner 2003: 3). Des Weiteren greift die Vorstellung eines passiv Lernenden, dessen Aufgabe alleinig die Wiedergabe von Informationen ist, nach dem heutigen (Lern-)Verständnis deutlich zu kurz (vgl. Bringer& Schumacher 2014: 20; vgl. Treumann et al. 2012: 48).

- Im Gegensatz zum behavioristischen Denkansatz geht der **Kognitivismus** erstmals von einem aktiven Lernenden aus, dessen Lerntätigkeit in einen individuellen Entwicklungsprozess eingebettet ist. Lernen folgt nach diesem Verständnis eben keinem äußeren Reiz, sondern resultiert aus dem Zusammenwirken von Handeln und Denken im Sinne einer erkennenden Erfahrung. Lernende beschäftigen sich aktiv mit ihrer Umwelt, reagieren auf sie (vgl. Treumann et al. 2012: 49f.) und

»[...] [passen] sich durch immer differenzierter strukturierende und sich organisierende kognitive Lernprozesse an die jeweiligen Gegebenheiten der Umwelt an. Piaget nennt diesen Prozess Akkommodation. Gleichzeitig nimmt der Organismus aus der Umwelt Informationen auf. Dieser Prozess heißt Assimilation. Zwischen beiden Prozessen stellt der Organismus ein Gleichgewicht her, das als Äquilibration bezeichnet wird. Sie befähigt den Menschen, aktiv in seiner Umwelt zu agieren [...]« (Kron& Sofos 2003: 54).

Forscher der kognitivistischen Lerntheorie sind bestrebt, all jene Prozesse zu verstehen, die sich im Gehirn vollziehen, während Lernende Dinge wahrnehmen, aufmerksam verfolgen, Entscheidungen treffen und versuchen, Probleme (denkend) zu lösen (vgl. Treumann et al. 2012: 50).

- Aus der Perspektive des **Konstruktivismus** - der Lerntheorie, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt – vollzieht sich Lernen als ein »individueller, aktiver selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess« (Reinmann-Rothmeier& Mandl 1998: 197) in dessen Verlauf Lernende Wissen, Können und Fähigkeiten erwerben. Lernen folgt keinem linearen Prozess, der vornehmlich durch vermittelndes Lehren gesteuert wird: Es geht nicht darum, dass Lehrende ihr Wissen und Informationen auf den Lernenden übertragen; wie es lange Zeit das Nürnberger Trichter-Modell⁶ beschrieb. Lernen bedeutet vielmehr, dass Lernende in einem individuellen Aneignungs- und Lern-

⁶ Der Ausdruck Nürnberger Trichtermodell ist zum geflügelten Inbegriff für die lehr- und lerndidaktische Auffassung des Behaviorismus

prozess⁷ fortwährend jenes Wissen konstruieren und rekonstruieren, das persönlich bedeutsam ist (vgl. Arnold & Lermen 2005: 53; vgl. Kerres 2013: 324; vgl. Hüther 2011: 93). Bei dieser Wissensvermehrung verknüpft das Gehirn neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen inhaltlich und strukturell zu einer Vielzahl thematischer Wissenskarten, die unter- und miteinander verbunden sind. Ihre Gestalt und Verknüpfungsdichte ändert sich stetig dadurch, dass neue Lernthemen und Sachverhalte an verschiedene Wissensgebiete anknüpfen, diese erweitern und neue Verknüpfungen entstehen (vgl. Spitzer 2000: 212, 256). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass neue Informationen anschlussfähig sein *müssen*, um vom Gehirn tatsächlich verarbeitet und abgespeichert werden zu können. Lernen kann also nur dann gelingen, wenn neue Informationen mit einer oder mehreren vorhandenen Wissenskarten sinn- und bedeutungskompatibel verbunden werden (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2014: 29). Böss-Ostendorf & Senft beschreiben diesen Prozess anschaulich in folgendem Bild:

»Wir bauen beim Lernen nicht einfach an unser Vorwissen an, wie man etwa eine Garage an ein Haus baut. Wir geben gleich dem gesamten Gebäude eine neue Gestalt. Und das setzt die Lernenden unter Stress. Verständlich. Denn – um im Bild zu bleiben – wer hat schon Lust, ständig sein ganzes Haus umzubauen? Sich einmal einrichten und in den vertrauten vier Wänden einfach nur wohl fühlen, ist zwar ein schönes Ideal. Aber als innere Haltung dem Lernen gegenüber ist dieses Bild kontraproduktiv – und veraltet. [...]« (Böss-Ostendorf & Senft 2014: 33).

Aufgrund persönlicher Lerndispositionen – d.h. individueller Erfahrungen, mentaler Modelle, Überzeugungen und Interessen – werden Wissensbestände so individuell verknüpft, dass Wissen und Erkenntnisse einzelner Teilnehmer sehr vielfältig ausfallen (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2014: 32). Oder – um das oben beschriebene Bild weiter zu zeichnen – bei den infolge von Lernprozessen entstehenden Häusern gleicht kein Haus dem anderen; weder im äußeren Erscheinen, noch in der Zimmerverteilung oder der Farbgebung. Die Unterschiedlichkeit der Lernergebnisse lässt sich neurowissenschaftlich damit erklären, dass das Lernen als Prozess dem Primat der persönlichen Bedeutsamkeit des Lernangebots folgt. Objektiv betrachtet ist zwar vieles wichtig. Doch das menschliche Gehirn differenziert nicht primär nach objektiven Kriterien:

»[Es] reagiert eben nicht auf das, was objektiv wichtig oder richtig ist, sondern nur auf das, was uns selbst aufgrund unserer eigenen, subjektiven Bewertung als wichtig und bedeutsam erscheint« (Hüther 2011: 94).

⁷ Spitzer betont, dass Lernen bereits während des aktiven Zuhörens einsetzt, da das menschliche Gehirn parallel bereits beginnt, das vorhandene – also bereits abgespeicherte - Wissen nach passenden Anschlussstellen zu durchsuchen, um neue Informationen ähnlich eines Puzzleteils an die passende Stelle setzen zu können. (vgl. Spitzer 2000: 147, 256)

So verschieden wie die Bedeutsamkeit von Informationen und Wissen von Mensch zu Mensch ist, so unterschiedlich sind auch lernerseitige Präferenzen in Bezug auf die Art und Weise der Darbietung und Umsetzung eines Lernangebots. Wenngleich unterschiedlichste Lerntypen-Typologien⁸ ebenso stark umstritten wie befürwortet scheinen (vgl. Looß 2001: 2-5), wird nicht angezweifelt, dass grundsätzlich Menschen sehr different auf die Repräsentation und Vermittlung von Lerninhalten – positiv wie negativ – reagieren. Die Beobachtung, »[...] dass Teilnehmer vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, dass sie etwas anderes lernen, was gar nicht gelehrt wurde, oder dass auch sehr erfolgreich gelernt wird, obwohl gar nicht gelehrt wurde« (Schäffter 2000: 77) ist also weit weniger überraschend, wenn man Lernen als – wie hier beschrieben – Prozess begreift, der einer konstruktivistischen Logik folgt. So unterschiedlich Lernprozesse verlaufen mögen, so unterschiedlich die Vorlieben in Bezug auf Lernarbeiten sind; gemein ist ihnen, dass

»Lernen [...] aber in allen Phasen problem- und handlungsorientiert ist und [...] von Anfang an aus einem Bündel aktiver Verarbeitungshandlungen [besteht]« (Böss-Ostendorf 2014: 50).

Diese aktiven Lernhandlungen erhöhen den Haftwert des Gelernten um ein Vielfaches, wenn der Stoff, das Thema und die Art, wie gelernt wird, im Lerner wahrhafte Begeisterung weckt:

»Nur das, was unter die Haut geht, führt auch im Hirn dazu, dass wirklich komplexe Netzwerke aktiviert werden. Und in jeder Erfahrung, die wir machen, steckt immer gleichzeitig ein kognitiver Anteil – nämlich, was haben wir erlebt – und ein emotionaler Anteil - nämlich, wie ist es uns dabei gegangen. Und das beides wird aneinander gekoppelt. Das hängt dann sozusagen als Erfahrung zusammen. Und auf einer Metaebene werden dann aus direkten Erfahrungen [...] Haltungen und Einstellungen« (Hüther 2009: Minute 33:40-34:22).

Das Wissen um Lernpräferenzen und eine darauf abgestimmte Methodenwahl ist also nicht das Allheilmittel für erfolgreiche Lernprozesse; wenngleich eine Situation gleich lernförderlicher erscheint, wenn der Lehrende seinen Lehrstil vielfältig zu variieren und anzupassen vermag, um über diese Varietät Lerner mit verschiedensten Lernpräferenzen anzusprechen. So liegt beim Lehrenden selbst, lernförderliche Lernbedingungen und Anlässe so zu arrangieren, dass Menschen in gehirngerechten Situationen durch ein

⁸ Während Vester (2014) vier Lerntypen – auditiv, optisch bzw. visuell, haptisch und intellektbetont – unterscheidet (vgl. Vester 2014: 214), hat bspw. Schröder-Naef diese Typologie adaptiert und geht von 5 Lerntypen aus: visueller Lerntyp, haptischer Lerntyp, Gesprächstyp, verbal-abstrakter Lerntyp, auditiver Lerntyp (vgl. Schröder-Naef 1992: 27f.). Das IFLW unterscheidet hingegen sechs unterschiedliche Lerntypen voneinander: auditiver, visueller, motorischer, kommunikativer, personenorientierter sowie medienorientierter Lerntyp (vgl. Falk-Frühbrodt (o. J.): o. S.)

kooperatives Miteinander lernend ihre Potentiale entfalten (vgl. Hüther 2011: 108-110; Reich 2006: 26f.).

Nachfolgende tabellarische Gegenüberstellung fasst die herausgearbeiteten wichtigsten Theorieunterschiede überblickhaft zusammen:

TABELLE 1: LERNTHEORETISCHE UNTERSCHIEDE IM ÜBERBLICK⁹

Lerntheorie	(Neo-)Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Prämisse	Reiz-Reaktion-Kette	Problemlösen	Konstruktion
Das Gehirn als ein	passiver Behälter	Informationsverwertender Apparat	informell geschlossenes System
Wissen wird	ablagert	verarbeitet	konstruiert
Neues Wissen entsteht	als Folge einer Input-Output-Relation	Infolge eines ideal, intern verlaufenden Verarbeitungsprozesses	durch die Fähigkeit, situationsspezifisch agieren zu können
Ziel des Lernens ist	Aneignung abrufbaren Wissens	Einsatz geeigneter Methoden bei der Antwortfindung	Bewältigung komplexer (Lebens-)Situationen
Die Lernenden	sind passiv bzw. reaktive Wissensbehälter	interagieren handlungsorientiert entdeckend mit Lehrenden	sind unabhängig und selbstgesteuert
Die Lehrenden	sind Wissens-vermittler und belehren Lernende	beobachten und unterstützen Lernende	beraten und leiten Lernende in kooperativer Art und Weise an

(b) ... IN VERSCHIEDENEN (BILDUNGS-)KONTEXTEN

Lernprozesse finden zu jeder Zeit und in verschiedenen Kontexten statt. Allerdings dominiert auch heutzutage die Auffassung, dass es insbesondere die institutionalisierte Bildung sei, die über staatlich anerkannte Titel die beruflichen und sozialen Chancen im Alltag maßgeblich bestimmt. Allerdings verkennt dieses Bildungs- und Lernverständnis, dass sich Lernen gleichsam auch in außer(hoch)schulischen Kontexten vollzieht. Selbstentfaltetes, individuelles Lernen fände gerade nicht in, sondern außerhalb **formalen** Bildungskontexten statt (vgl. Rohlfs 2011: 47). Außerhalb bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Menschen auch in **non-formalen** Bildungskontexten lernen; bspw. im Rahmen von Aktivitäten, die Menschen in verschiedenen Organisationen oder Vereinen gemeinsam planen und durchführen. Lernen in diesem non-formalen Kontext kennzeichnet, dass es meist zwanglos und freiwillig geschieht. Und schließlich sind auch solche Lernprozesse zu beachten, die in **informelle** Lern- und Bildungskontexte eingebettet sind und bei denen das Lernen

⁹ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Baumgartner& Payr 1994: 110

»indirekt und gewöhnlich anlassbezogen-sporadisch-zufällig, also situativ an akuten Einzelproblemen und deren Lösung orientiert, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch wie unkritisch-unreflektiert« (Rohlf's 2011: 39)

stattfindet.

Nachfolgende Abbildung 4 fasst die wesentlichen Merkmale verschiedener Lernkontexte zusammen:

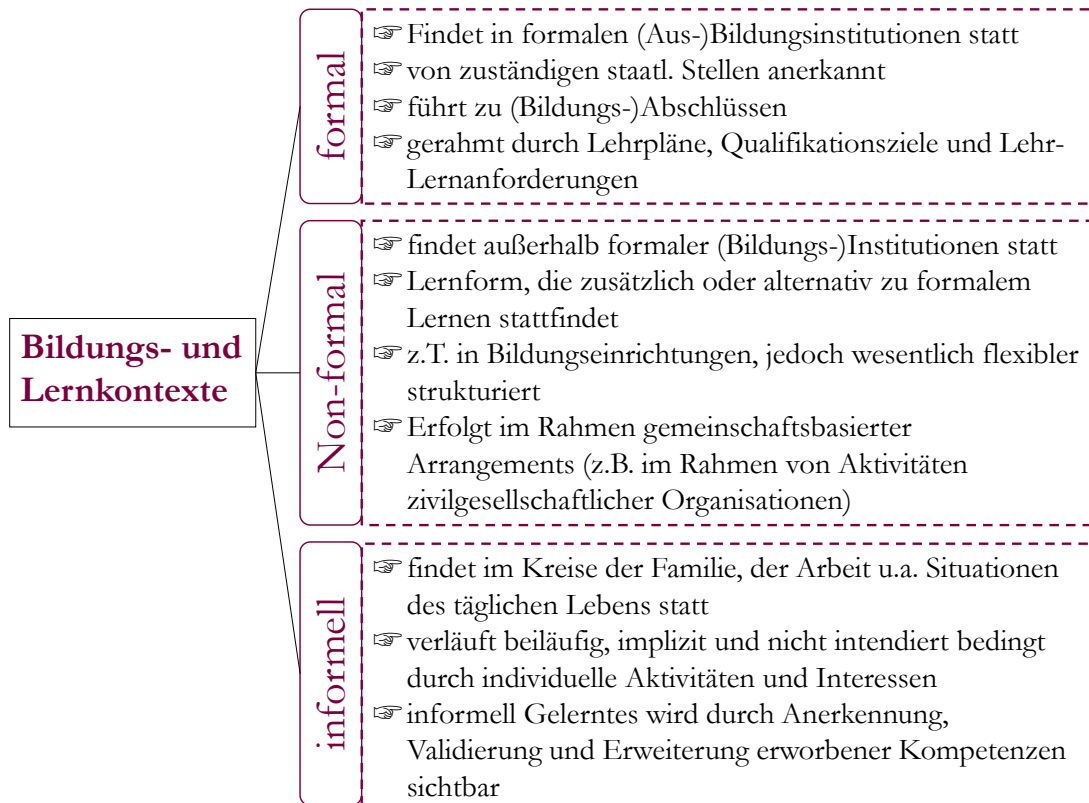


Abbildung 4: Bildungsarten im Überblick¹⁰

Im Verlauf ihres Lebens lernen Menschen unentwegt in verschiedenen Kontexten und erlangen so einen reichen Wissens- und Erfahrungsfundus. Bezogen auf den informellen Bildungskontext verändert sich die Bedeutsamkeit der Einflussgrößen im Verlauf des Lebens: Während im Kindesalter Eltern und Verwandte eine wichtige Quelle informellen Lernens sind, treten diese mit dem Älterwerden zunehmend in den Hintergrund. So rekurrieren informelle Lernerfahrungen bei jungen Erwachsenen vornehmlich auf (Neben-)Jobberfahrungen und die Nutzung neuer Medien. Wie sich die Bildungseinflüsse im Verlauf des Älterwerdens verändern veranschaulicht Abbildung 5.

¹⁰ Eigene Darstellung in Anlehnung an Rohlf's 2011: 41; UNESCO Institute for Lifelong Learning 2012: 8

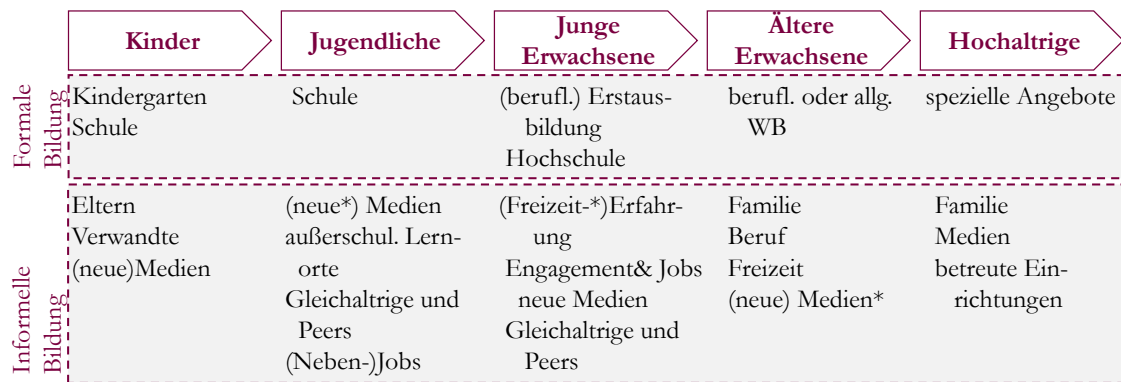


Abbildung 5: Maßgebliche Bildungseinflüsse nach Altersgruppen¹¹

Menschen lernen also von Anbeginn – von Kindesbeinen an bis ins hohe Alter - ihres (alltäglichen) Lebens in vielerlei Kontexten – sei es bewusst oder unbewusst. So gesehen kann das Leben als eine Aneinanderreihung von Lernsituationen und -begebenheiten verstanden werden, die wir wahrnehmen, verarbeiten und daraus schlussfolgernd Erfahrungen und Erkenntnisse ableiten. Das auf diese Weise Gelernte bestimmt unser Denken und Handeln, unsere Orientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 23; vgl. Hüther 2011: 67). In Anlehnung an Watzlawick kann also gesagt werden: Der Mensch kann nicht nur nicht-kommunizieren, sondern auch nicht nicht-lernen. Für den formalen Lernkontext bedeutet dies, Lernsituationen so zu arrangieren, dass sie nicht allein an formal erworbenes Wissen anknüpfen, sondern durch eine größtmögliche Varietät und Vielfalt von Lerngelegenheiten auch informelle Lernkontexte einbeziehen. (vgl. Schwarzer 2007: 13).

(c) ... IM ERWACHSENENALTER

Die Erkenntnis über eine prinzipielle Lern(leistungs)-fähigkeit (auch) im Erwachsenenalter ist relativ jung; lang und verhältnismäßig weit verbreitet war das

»[...] Erwachsene [...] sind lernfähig, jedoch unbelehrbar«
(Siebert 1994: 46).

Vorurteil, dass mit zunehmendem Alter die Fähigkeit zu lernen Einschränkungen unterworfen und schließlich in hohem Alter kaum vorhanden sei. Entgegen früherer Annahmen altert jedoch das menschliche Gehirn nicht in dem Maße, dass altersbedingt dramatische Leistungseinbrüche¹² zu erwarten wären. Vielmehr verändern sich die Vorgänge und Verarbeitungsprozesse im Gehirn: Die Aktivität und Leistungsfähigkeit – d.h. die Fähigkeit des Gehirns, neuronale Umgestaltungsprozesse zu vollziehen und die zuvor angesprochenen

¹¹ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Rauschenbach et al. 2004: 28-33; Mack 2007: 9-12; Tippelt 2014: 9; * kennzeichnen Ergänzungen der Autorin

¹² Physiologische Aspekte (bspw. das Gedächtnis beeinträchtigende Krankheiten) ausgenommen.

Wissenskarten beständig zu verändern – bleiben vom Altern nahezu unberührt¹³ (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 39f; vgl. Malabou 2006: 15; vgl. Hüther 2009: Minute 18:20-21:43). Allerdings beeinflussen altersbedingte physiologische Veränderungen die Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse im Gehirn:

- Wenngleich die grundsätzliche Wahrnehmungsfähigkeit des Auges auch im Alter gegeben ist, verändert sich das menschliche Auge mit dem Alter strukturell. Wissenschaftler gehen heute davon aus, dass das allgemeine *Sehvermögen* etwa ab dem 30. Lebensjahr schrittweise abnimmt. Zudem verengt sich das Sichtfeld – also der Bereich, den das Auge visuell wahrnehmen kann. Darüber hinaus benötigt das Auge grundsätzlich mehr Licht, wobei es ihm zusehends schwerer fällt, sich kurzfristig an sich schnell ändernde Lichtverhältnisse anzupassen (vgl. Werner 2005: 143f.).
- Auch die *Hörfähigkeit* verändert sich etwa ab dem dritten Lebensjahrzehnt. Da insbesondere höhere Frequenzbereiche vom menschlichen Ohr nicht mehr wahrgenommen werden können, verringert sich der Hörbereich. Allerdings nehmen Menschen diese Veränderungen kaum als Beeinträchtigung wahr, da sowohl die menschliche Kommunikation als auch Alltagsgeräusche eher selten in diesem hohen Frequenzbereich liegen (vgl. Werner 2005: 144).
- Neben Augen und Ohren ist auch das menschliche Gehirn altersbedingten Veränderungen ausgesetzt. So benötigt es einerseits mehr Zeit, Informationen zu verarbeiten und andererseits kann es in vorgegebener Zeit weniger Informationen verarbeiten. Zudem ist die Verarbeitungsleistung anfälliger gegenüber externen (Stör-)Einflüssen und Faktoren; dies wiederum schwächt die Konzentrationsfähigkeit. Außerdem büßt das Arbeitsgedächtnis mit zunehmendem Alter an Kapazität ein, so dass es zunehmend schwerer fällt, neue Inhalte im Langzeitgedächtnis zu speichern (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 42; vgl. Knowles et al. 2007: 4, 174-178; Böss-Ostendorf 2014: 27f.). Ebenso zeigen Untersuchungen, dass die menschliche Fähigkeit, sich gleichzeitig auf mehrere Elemente zu konzentrieren, im Verlauf des Lebens nachlässt (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 42).

Die hier erläuterten physiologisch bedingten Veränderungen äußern sich in einer allgemeinen Verlangsamung im Verhalten und in der Fähigkeit, sich neuen Situationen insbesondere unter zeitlichem Druck anzupassen (vgl. Werner 2005: 146). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Untersuchungen, die zeigen, dass die Fähigkeit mit zunehmendem

¹³ Dies setzt natürlich voraus, dass der erwachsene Lerner keine Alterskrankheiten hat und das Gehirn physiologisch als gesund eingestuft werden kann.

Alter zu lernen unter anderem vom Grad der sozialen Integration eines Menschen beeinflusst wird. So büßten soziale und gesellschaftliche Einzelgänger, die kaum kommunikations- und interaktionsreichen Situationen erlebten, eher an kognitiver Leistungsfähigkeit ein, als Erwachsene, die im Rahmen eines reichen Soziallebens stets vorhandenes Wissen und Erfahrungen im Gespräch mit anderen wiederkehrend abrufen, um es mit im Austausch anderen neu zu verhandeln und zu erweitern (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 40, 42; Kruse 2009: 833). Liebau unterstützt diese Erkenntnis und konstatiert, dass erwachsene Lerner

»[...] durch Praxis, durch Nachmachen und Mittun, durch Aneignung von Routinen und Gewohnheiten und durch die dementsprechende Entwicklung von Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmustern, die aus der Herkunftskultur stammen und in ihr Sinn haben [...]« (Liebau 2009: 47)

ein Leben lang lernen. Eventuell auftretende Wissensverluste können erwachsene Lerner durch einen reichen Erfahrungsfundus unter Rückgriff auf bewährte Bewältigungsstrategien kompensieren:

»Ältere Menschen lernen zwar langsamer als junge, dafür haben sie jedoch bereits sehr viel gelernt und können dieses Wissen dafür einsetzen, neues Wissen zu integrieren. Je mehr man schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen [...] Wissen kann helfen, neues Wissen zu strukturieren, einzuordnen und zu verankern« (Spitzer 2010: 220).

Eine entscheidende Prämisse der Lern(leistungs)fähigkeit liegt in erwachsenen Lernenden selbst begründet. Sie sei dann hoch, wenn erwachsene Lerner in und von dem, was sie lernen und lernend tun, begeistert sind. Diese Begeisterung bewirkt, dass Netzwerke und Verknüpfungen im Gehirn in Bewegung geraten, sich neu verschalten und bestehende Wissenslandkarten erweitert, modifiziert und ausgebaut werden (vgl. Masschelein& Simons: 2005: 15, 89; vgl. Hüther 2011: 94; vgl. Krämer& Walter 1994: 36). Im Umkehrschluss bedeutet dies: Sind Lernende weder interessiert noch affiziert, stagniert der Lernprozess bevor er überhaupt begonnen hat:

»Zweifellos gibt es *Lernwiderstände*, wenn die Lernenden die Bedeutung der Themen für ihre eigene zukünftige Weltverfügung nicht sehen [...]. *Lernschwierigkeiten* haben ihre Hauptursache in fehlenden Lerngründen oder in berechtigten Gründen, etwas nicht zu lernen, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist [...]« (Faulstich& Zeuner 2010: 76).

2. Quartäre Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung

Der Begriff der quartären Bildung ist in der wissenschaftlichen Literatur relativ jung. Definiert wird er vom Institut für Performance Management der Leuphana Universität Lüneburg als

»[...] die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung. Dies geschieht in der Regel parallel zu einer Erwerbs- oder Familientätigkeit und bietet eine praxisorientierte, berufsbildende und wissenschaftliche Weiterbildung, bis hin zu einem akademischen Abschluss [...]« (Leuphana Universität Lüneburg o. J. o. S.)

Wissenschaftliche Weiterbildungen – als eines von vielen Angebotsformaten im Bereich der quartären Bildung – werden von wissenschaftlichen Einrichtungen, also formalen Bildungsinstitutionen konzipiert und angeboten. Den erfolgreichen Abschluss belegt ein Zertifikat oder die Verleihung eines akademischen Grade (vgl. Abbildung 6). Ein weiteres Merkmal ist, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung nicht an Kinder oder Jugendliche, sondern an Personen ab dem jungen Erwachsenenalter richtet, die meist über eine berufliche Erstausbildung bzw. einen ersten Hochschulabschluss verfügen und mitunter elterliche Sorge tragen (vgl. Abbildung 6).

Interessant ist, dass bis heute verschiedene Begrifflichkeiten synonym für den Terminus »wissenschaftliche Weiterbildung (WB)« verwendet werden: Beispielsweise seien universitäre Weiterbildung, akademische Weiterbildung, weiterbildendes Studium oder auch weiterführende Studiengänge und Hochschulweiterbildung¹⁴ genannt (vgl. Wolter 2011: 10; vgl. HSG LSA 2010: § 16).

Wenngleich sich bis zum heutigen Tage keine allgemein anerkannte Definition etablieren konnte, rekuriert die wissenschaftliche Literatur im deutschsprachigen Raum auch heute noch auf die Auslegungen des Deutschen Bildungsrats. Dieser beschrieb 1970 Weiterbildung als

»[...] Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; dabei ist die Hausfrau den Erwerbstätigen zuzurechnen [...]« (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

In ihren Ausführungen zur wissenschaftlicher Weiterbildung folgt die Kultusministerkonferenz (KMK) weitgehend dieser Definition mit der Erweiterung, dass »[...] das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschu-

¹⁴ Im Rahmen dieser Arbeit wird vornehmlich der Begriff der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ genutzt.

le [...]« (KMK 2001: 2) zu entsprechen habe. Wittpoth (2001) führt in seinem Definitionsansatz beide Perspektiven zusammen und konstatiert, dass wissenschaftliche Weiterbildung

»[...] interdisziplinär organisierte Studiengänge mittlerer Dauer [sind], die sich auf Problemlagen einzelner Berufsfelder beziehen, von den Adressaten berufsbegleitend flexibel nutzbar sind und neben Hochschulabsolventen auch solchen Interessenten offenstehen, die entsprechende Voraussetzungen im Beruf oder auf anderer Weise erworben haben [...]« (Wittpoth 2001: 340).

Anhand dieser definitorischen Ansätze lassen sich drei Hauptcharakteristika herausarbeiten, die das Angebotsformat der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Bildungsangeboten abgrenzt:

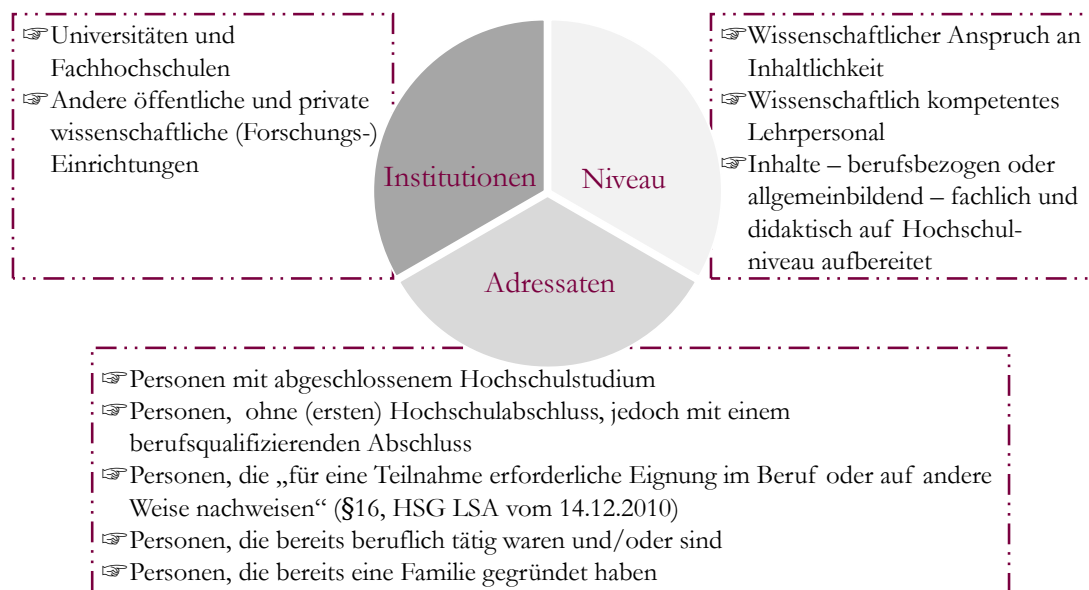


Abbildung 6: Drei konstituierende Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildung¹⁵

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

»[...] Wissenschaftliche Weiterbildung also [...] nach Abschluss der Erstausbildung statt[findet], die aber nicht gleichbedeutend mit einem Hochschulabschluss sein muss. Sie setzt in der Regel berufliche Praxis voraus Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung können häufig berufsbegleitend studiert werden. Sie sind entweder berufsbezogen oder allgemeinbildend. Zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung zählen auch Angebote wie das Studium universale und die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere [...]« (Bloch 2006: 7).

¹⁵ Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolter 2011: 11; Bloch 2006: 7; Leuphana Universität Lüneburg 2012: 6; KMK 2001: 2, 6; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Abt. Bildung/ Berufliche Bildung 2007: 9f. Die KMK sieht in ihren Strukturvorgaben vor, dass weiterbildende Master-Angebote ausschließlich Personen mit erstem Hochschulabschluss offenstehen. Berufliche Quereinsteiger oder Personen mit beruflichem Abschluss und Berufserfahrung wären demzufolge von wissenschaftlichen Weiterbildungen ausgeschlossen. Allerdings weicht bspw. das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt von dieser Regelung ab (siehe Abb. Abbildung 6) und lässt ausdrücklich auch solche Personen zu hochschulischen Weiterbildungsangeboten zu, die nicht über einen ersten Hochschulabschluss, wohl aber über entsprechende Berufserfahrung verfügen. (vgl. HSG LSA 2010: § 16; Bloch (2006): 14f.

Den Zweck bzw. die Sinnhaftigkeit von wissenschaftlichen Weiterbildung hebt Graeßner hervor, indem er feststellt, dass weiterbildende Hochschulangebote

» [...] der Erneuerung, Erweiterung, Vertiefung etc. des in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbenen Wissens dienen oder Erwachsene auf neben- und nachberufliche Tätigkeiten vorbereiten [...]« (Graeßner 2006: 7).

Ein weiteres Wesens- bzw. Differenzierungsmerkmal ist, dass wissenschaftliche Weiterbildung – wie Abbildung 7 zeigt – im (Spannungs-)Feld zwischen zwei Bildungsformen – nämlich die der allgemeinen Hochschulbildung einerseits und die der Weiterbildung außerhalb der Hochschule andererseits – zu verorten ist (vgl. Müskens & Lübben: 123 f.):



* Latour umschreibt die Notwendigkeit der wissenschaftliche Referenzkette bildlich mit einer Kühlkette, die niemals unterbrochen werden darf (vgl. Latour 1993: S. 119).

Abbildung 7: Hochschulweiterbildung als eine Mischform aus Hochschulbildung und außerhochschulischer Weiterbildung¹⁶

Aktuell werden wissenschaftliche Weiterbildungen in vielen Formen angeboten: Neben Weiterbildungsstudiengängen¹⁷, die mit wissenschaftlichen Abschlüssen beendet werden, gibt es sogenannte Zertifikatskurse oder -programme (vgl. Schaeper et al. 2006: 8). Die derzeit gängigsten Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung fasst nachfolgende Grafik zusammen (vgl. Abbildung 8):

¹⁶ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Müskens& Lübben 2015: 124.

¹⁷ Hierzu zählt u.a. ein erstes Studium für Berufsausbildungsabsolventen mit beruflicher Erfahrung und ein zweites Studium, das sich an ersten Hochschulabschluss anschließt und parallel zur Berufstätigkeit verlaufen kann. Weiterbildungsstudiengänge schließen in der Regel mit einem Masterabschluss ab. Wenngleich die KMK keine Ausführungen zu weiterbildenden Bachelorstudiengängen macht, gibt es mittlerweile einige wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge, deren Teilnehmer einen Bachelor-Abschluss anstreben. So bietet u.a. die Hochschule Magdeburg-Stendal an ihren Standorten fünf weiterbildende Bachelorstudiengänge an (Stand: Sept. 2016; vgl. <https://www.hs-magdeburg.de/studium/weiterbildung.html>)



Abbildung 8: Marktübliche Angebotsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung¹⁸

Während die Dauer von Studiengängen im Weiterbildungsbereich mit etwas mehr als einem Jahr¹⁹ veranschlagt wird, haben Zertifikatskurse eine weitaus kürzere Laufzeit. Erhebungen im Rahmen einer Deutschlandstudie ergaben, dass »[...] knapp 85 Prozent der Angebote [...] auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr, elf Prozent auf bis zu zwei Jahren und drei Prozent auf mehr als zwei Jahre angelegt [sind]« (Faulstich& Oswald 2010: 14). Darüber hinaus gibt es Angebote, die gemeinschaftlich mit nicht-hochschulischen Einrichtungen konzipiert und angeboten werden (vgl. Wolter 2011: 11).

Neben der Heterogenität der Angebotsformate zeichnet den Markt der wissenschaftlichen Weiterbildungen eine immense Themenvielfalt aus. Einen Einblick über inhaltliche Schwerpunkte Hochschulweiterbildungsangebote gewähren Ergebnisse²⁰ der Studie CHEERS (vgl. Abbildung 9) aus den Jahren 1994/1995 (vgl. Schaeper et al. 2006: 107).

¹⁸ Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolter 2011: 11 und Müskens& Lübben 2015: 123

¹⁹ Meist ist eine Laufzeit von etwa zwei Jahren veranschlagt, wengleich ein Teilzeitstudium studienzeitverlängernde Wirkung hat.

²⁰ Aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen aus den Fachrichtungen der Sozial- und Verhaltenswissenschaften sowie der Informatik sind Teilnehmer dieser Fachrichtungen in dieser Statistik nicht aufgeführt (vgl. Schaeper et al. 2006: 107). Darüber hinaus geht die Autorin davon aus, dass sich das Angebot hinsichtlich der Themen und Inhalte in den zurückliegenden Jahren stark weiterentwickelt und verändert hat. Allerdings konnte im Rahmen der Recherche keine neuere Datenbasis erschlossen werden.

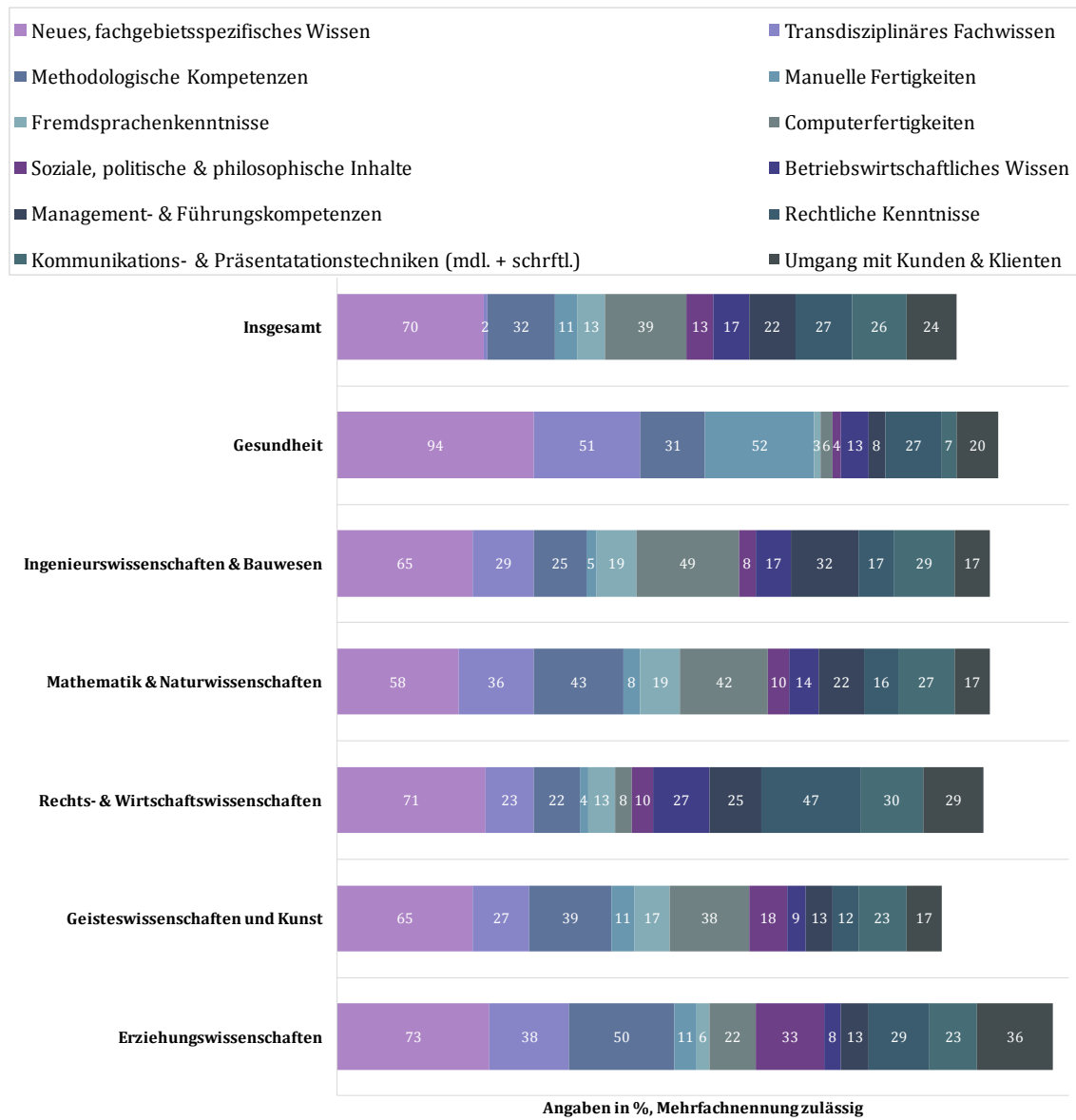


Abbildung 9: Inhalte und Themen von Hochschulweiterbildung und deren Nutzung durch Hochschulabsolventen verschiedener Fachrichtungen²¹

²¹ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Schaeper et al. 2006: 107.

3. Lebenslänglich? - Gesellschaftlicher Stellenwert des Lernens

Wie eingangs erwähnt umfasst Lernen weit mehr, als nur zu Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten Wissen lediglich zu akkumulieren. Längst hat sich im deutschsprachigen Raum ein Begriff etabliert, der Lernen als eine, verschiedene Lebensbereiche umspannende Aufgabe umreißt: Lebenslanges Lernen²² (vgl. Siebert 2000: 49; vgl. Geldermann et. al. 2009: 14; vgl. Schwarzer 2007: 7). Obwohl diesem Begriff eine leicht bedrohlich Konnotation nicht gänzlich abgesprochen werden kann – immerhin gilt „lebenslänglich“ umgangssprachlich als verkürzte Umschreibung für eine lebenslang zu verbüßende Haftstrafe – deutet er doch auf ein Umdenken in Bezug auf den geflügelten Lehrspruch »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« (Schwarzer 2007: 7) hin. Anders als es dieser Spruch suggeriert, ist dem Lernen nach Erlangung formaler Bildungsabschlüsse kein Stoppschild gesetzt. Vielmehr lernen Menschen Sachverhalte, Fähigkeiten und Kompetenzen auch oder vielleicht sogar gerade dann, wenn aus dem Hänschen längst ein in Lohn und Brot stehender Hans geworden ist. Gesellschaftlich betrachtet orientiert sich dieses Verständnis an einer sich stetig verändernden Gesellschaft, die uns Menschen als Um- und Lebenswelt umgibt. Die fortschreitende Digitalisierung, Technisierung und die demografische Entwicklungen in der Bevölkerungsstruktur sind beispielhafte Indizien für diese stetigen Wandlungsprozesse. Sie bedingen unter anderem stetig neue und auch steigende Ansprüche, um die sich stetig wandelnden Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt bewältigen zu können. So ist nicht nur die Gesellschaft als Ganzes, sondern auch jeder Einzelne gefordert, berufsnotwendige Kompetenzen nicht mehr ausschließlich zu erhalten, sondern diese stetig und den vielfältigen Wandlungsprozessen Rechnung tragend aus- und weiterzuentwickeln. Angesichts dessen scheint es unausweichlich, sich von der Vorstellung, die Lernkarriere sei mit dem erfolgreichen Abschluss von Ausbildung, Lehre oder Universität beendet, zu verabschieden (vgl. Arnold & Schübler 1996: 184f.). Während es früher kaum vorstellbar war, den Beruf häufiger zu wechseln, geht man heutzutage immer weniger davon aus, Zeit seines Lebens am gleichen Arbeitsplatz zu verweilen.

Um diesen Anforderungen hinreichend Rechnung zu tragen, müsste – so fordert es die Bund-Länder-Kommission (BLK) – auch das Format der (wissenschaftlichen) Weiterbildung als formal organisiertes Lernangebot die individuellen und vielfach informellen Lernprozesse stärker berücksichtigen, um hinsichtlich der Lebens- und Arbeitswelt der erwachsenen Lerner tatsächlich anschlussfähig sein (vgl. BLK 2004: 14 zit. nach Geldermann et. al. 2009: 16). Wenngleich ein lebenslanges – im Sinne eines lebensbegleitendes – Lernen

²² Es wird von abgesehen, das diesen Begriff umspannende Konzept im Rahmen dieser Arbeit in aller Breite und Tiefe darzulegen, um vom eigentlichen Fokus der Arbeit nicht abzuschweifen.

absolut notwendig erscheint, sollten Bildungsangebote für erwachsene Lerner so gestaltet werden, dass diese weder als Zumutung noch als zwanghafte Notwendigkeit, sondern als bedarfsgerechte und mehrwertstiftende (Weiterentwicklungs-)Angebote wahr- und angenommen werden. Die Wissenschaft sei entsprechend aufgefordert, ihren „Elfenbeinturm“ zu verlassen und sich auf die erwachsenen Lerner zuzubewegen, um ihrer Aufgabe, ein lebensbegleitendes Bildungsangebot anzubieten, gerecht zu werden:

»Das Bemühen, dem erwachsenen Menschen ein wohlbegründetes Sachwissen von den elementaren Zusammenhängen seines Lebens und ein selbstständiges kritisches Urteil zu vermitteln, führt die Erwachsenenbildung an die Seite der Wissenschaft. Die zunehmende Rationalisierung, die alle Gebiete des Lebens ergreift, zwingt dazu, rationale Methoden allgemein zugänglich zu machen, und die Spezialisierung des Wissens und des gesellschaftlichen Handelns, die mit einer zunehmenden Verflechtung aller Lebens- und Wissensgebiete zusammengeht, macht es notwendig, dass jeder Mensch, der seine Zeit verstehen und auf sie wirken will, sich den Blick auf das Ganze öffnet und weitet [...]. Das hier geforderte Bündnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft bedeutet also weder eine unechte Akademisierung des Volkes – „Halbbildung“ – noch eine Verwässerung der Wissenschaft – „Popularisierung“ –, sondern ein Umdenken der Wissenschaft auf die Lebenswelt des Laien« (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966: 914f. zit. nach Gräßner 2010: 34).

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sollten also dazu beitragen, dass häufig realitätsfern geglaubte Wissenschaftserkenntnisse für Lerner attraktiv werden; es gelte Bedarfe, Bedürfnisse und Potentiale gleichermaßen zu berücksichtigen, damit kontextualisiertes, bedeutsames und anschlussfähiges Lernen möglich wird (vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 76; vgl. Siebert 1998: 40). Nachfolgende Grafik veranschaulicht den beschriebenen zirkulären Zusammenhang, der zwischen kontextualisiertem, an (Vor-)Erfahrung anschließendem Lernen und einem veränderten Handeln besteht:

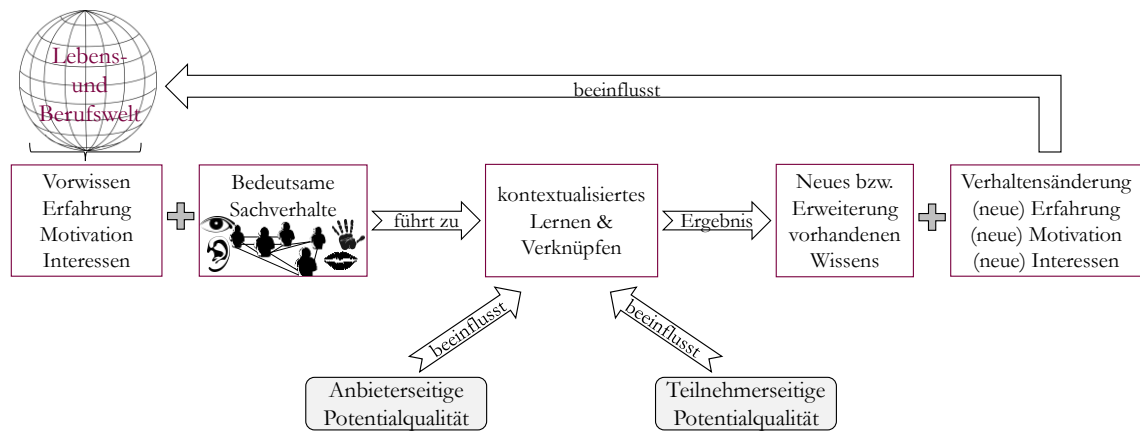


Abbildung 10: Zirkulärer Zusammenhang zwischen Vorerfahrung, Wissen, Lernen und Handeln²³

Damit kontextualisiertes Lernen und Verknüpfen die Lerner²⁴ in ihrer Lebens- und Arbeitswelt tatsächlich bereichert, empfiehlt es sich, stets zwei wichtige Perspektiven verschränkend (mit)zu (be)denken: Einerseits sind anbieterseitige Potentiale, d.h. infrastrukturelle, strukturelle und personelle – letztgenannte beinhaltet u.a. das Kontaktpotential – als wesentliche Einflussgröße zu nennen. Andererseits stellen auch die teilnehmerseitige Potentiale²⁵; u.a. die Fähigkeit, sich in interaktive Lehr-Lernprozesse zu integrieren und in der Situation zu interagieren, einen essentiellen Parameter dar (vgl. Meyer& Mattmüller 1987: 192). Erst die Berücksichtigung beider Perspektiven ermöglicht es, Lehr-Lernsettings stimmig für alle Beteiligten mehrwertstiftend konzipieren zu können, so dass Lernende tatsächlich aufmerksam werden und verbunden mit positiven Emotionen lernen. Schließlich – und dies belegen Erkenntnisse aus der Hirnforschung – seien Motivation, Engagement und Begeisterung durch den Lehrenden zentrale Stimuli, die Lernen zum Erfolgserlebnis für erwachsene Lerner werden lassen (vgl. Jouly 2007: 14; vgl. Hüther 2009: Minute 38.15-38:30). Diesen Aspekt betont auch Schlutz und konstatiert, dass wissenschaftliche Weiterbildung eine hochwertige Dienstleistung ist und Lehrenden entsprechend diesem Verständnis eine große Verantwortung zukommt. So seien wissenschaftliche Weiterbildungen

»[...] im Vergleich mit anderen Dienstleistungsarten auf der Skala der Leistungsdimensionen als relativ aufwändig und anspruchsvoll [...]. Die von Bildungsanbietern erwartete Leistung ist nämlich in der Regel: eine personenbezogene Leistung mit starker Integration und möglichst individueller, jedenfalls flexibler Behandlung des Nutzers und seiner Erwartungen, insgesamt eine wissensintensive, tendenziell innovative Leistung mit einem immateriellen Endergebnis« (Schlutz 2012: 24).

²³ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Pohl 2014: 47 ergänzt mit Siebert 1998: 40 und Meyer& Mattmüller 1987: 192

²⁴ Mittig dargestellter Container in Abbildung 10.

²⁵ Auf teilnehmerseitige Aspekte des Lernens geht der dritte Abschnitt des nachfolgenden Kapitels näher ein.

III. Settingmodell nach Girmes und Grundlagen zur Dimensionierung von Lehr-Lernsettings

Ausgangspunkt für die systemische Betrachtung und (Re-)Konstruktion von Lern-Lehrsettings auf der Durchführungsebene ist das von Girmes (2012) entwickelte Settingmodell. Dieses umfasst die vier Dimensionen: Gehalt, Gestalt, Format und Impuls, die ein Lehr-Lernsettings konstituieren. Ausgehend von einer Vielzahl an Wissensbeständen kommt dem Lehrenden die Aufgabe zu, das verfügbare Wissen unter Berücksichtigung der vier Dimensionen so aufzubereiten und darzubieten, dass es für die Lerner zugänglich wird. Im Zuge von Lern-, Aneignungs- und Interaktionsprozessen erreichen die Lernenden Lernergebnisse, die ihre persönliche Entfaltung fördern und einen bedeutsamen (Mehr-)Wert schaffen (vgl. Girmes 2012: 171 ff.). Diesen Prozess veranschaulicht nachfolgende Abbildung 11:

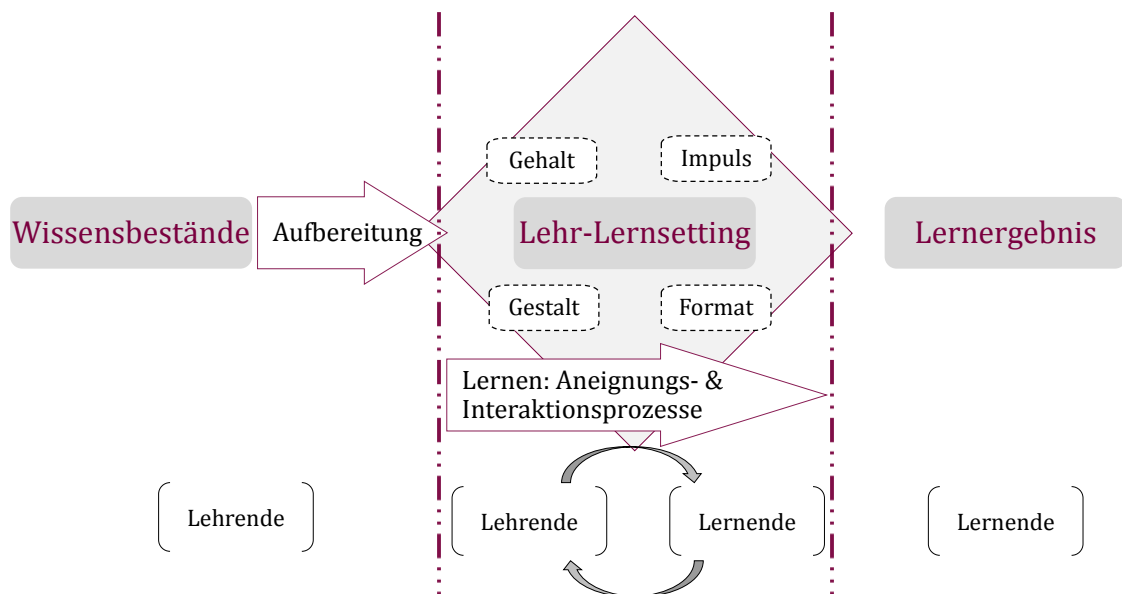


Abbildung 11: Dimensionen von Lernsettings²⁶

Die in der Abbildung dargestellten Trennlinien indizieren keineswegs eine strukturelle oder sequentielle Abgrenzung. Vielmehr sollen sie die unterschiedlichen Wirkbereiche der Akteure – des Lehrenden und des Lernenden – aufzeigen: Während die Wissensaufbereitung und grobe Konzeption der Lehrangebots vom Lehrenden übernommen wird, zeichnet das Lernangebot – also das eigentliche Lehr-Lernsetting – die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden aus. Das konkrete Lernergebnis – bezogen auf die Aneignung neuen Wissens – erzielt der Lerner.

Werden nun Veranstaltungsangebote hinsichtlich der soeben genannten vier Dimensionen aufgegliedert betrachtet, bezieht sich die Dimension **Gehalt** auf neue Inhalte und (Lern-)

²⁶ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Kerres 2013: 324; Girmes 2012: 174

Zusammenhänge; auch Lernobjekte genannt. Diese setzen sich aus »[...] ‚Objekten‘ der *Affizierung*, also [...] den Inhalten und der Organisation der ‚Denkwelt‘ als inhaltlicher Arbeitsbasis für Anregung, Strukturangebot und Progression zum ‚Fortschreiten‘/ Wachsen / Entfalten/ Sich-Bilden [...]« zusammen (ebd.: 174, Hervorhebung im Original). Die Dimension Gehalt umfasst darüber hinaus die Materialien, Aufgaben und Aktivitäten (vgl. ebd.: 175), die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Lernobjekten stehen.

Die zweite Dimension ist die der **Gestalt**. Sie beschreibt die Beschaffenheit und Ausgestaltung des Raumes als »[...] *errichtete[n]* ‚Raum‘ als Präsentations- und Bearbeitungsort der Denkwelt/ der Objekte mit einer räumlichen Anmutung [...]« (ebd.: 174, Hervorhebung im Original). Unter Bezug auf die Raumtheoretisierungen von Schmitz und Bollnow gliedert sich die Dimension wie folgt auf:

- Ortsraum als physisch gegebener Raum, der sich in der Verbindung von Punkten dreidimensional aufspannt, so dass ihn eine bestimmte flächenmäßige Größe, Höhe und Tiefe sowie Türen und Fenstern ausmachen. Nach diesem Verständnis existiert Raum unabhängig von der An- oder Abwesenheit von Menschen oder Gegenständen (vgl. Mistele& Trolle 2006: 5),
- Richtungsraum als relationale Anordnung und Positionierung von verschiedenen Raumelementen und Gegenständen (bspw. Arbeitsflächen, Möbel, Hilfsmittel etc.)
- Weiteraum als die körperliche Erfahrung von Klang, Geruch, Licht, Klima, Materialien und Farben, die die Atmosphäre des Raums widerspiegeln und
- Sozialraum, der dreierlei beschreiben kann: das Verhalten im und mit dem Raum, die Bedeutungskonstitution von Raum sowie daraus resultierende Gefühle wie bspw. Angst, Glück oder Zufriedenheit (vgl. Girmes 2012: 179f.)

Im Hinblick auf diese Gestaltungsdimension eines Lehr-Lernsettings ist zu beachten, dass ein Lernraum immer auch »[...] ein erlebter Raum [ist] [sic] der auf Grund seiner räumlich und sozialen sowie emotionalen Gestaltung vom Individuum als geeignet gesehen wird, Wissen und Fähigkeiten selbstbestimmt, aktiv und aus dem Kontext heraus zu erwerben« (Mistele& Trolle 2006: 6).

Die dritte Dimension ist die des **Formats**, die die »soziale *Organisation* [...] in einem Bildungsraum und derjenigen Prozesse, die sich darin vollziehen« (Girmes 2012: 183, Hervorhebung im Original) umfasst und sich »[...] u.a. auf Homogenität/ Heterogenität der Zusammensetzung und Art der angeregten Arbeitsweise/ Teambildung/ Gruppenorganisation [...]« (ebd.: 174) beziehen.

Die vierte Dimension eines Lernsettings ist die des **Impulses**. Sie umfasst die » [...] im Gefüge von Raum und Organisation herrschende Interaktion und Kommunikation als Art der

Begleitung und Kommentierung [...]« (ebd.: 174) sowie » [...] ggf. Dokumentation der Aktivitäten der Settingnutzer [...]« (ebd.: 187).

Betrachtet man die Wirksamkeit der einzelnen Dimensionen relational auf das auszugestaltende Lernangebot, so konstatiert Girmes,

» [...] dass an dieser Stelle die durch ‚Gehalt‘, ‚Gestalt‘ und ‚Format‘ ‚erichtete Bühne‘, als der angebotene ‚Spielraum‘, *bespielt wird* [...]« (Girmes 2012: 190, Hervorhebung im Original).

So wirkten die Dimensionen Gehalt, Gestalt und Formats eher mittelbar; die Dimension Impuls hingegen unmittelbar auf das Lernangebot.

Wenngleich die einzelnen Dimensionen nicht absolut trennscharf voneinander abgegrenzt werden können – beispielsweise sind die Dimensionen des Format und des Impulses in der Literaturlauswahl oftmals eng verwoben und gleichzeitig beschrieben – dient das Settingmodell im Rahmen der Arbeit dazu, Kriterien und Indikatoren aus der Literatur verschiedener Wissenschafts- und Forschungsbereiche²⁷ im Sinne einer (Neu-)Versammlung systemisch aufzubereiten.

Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt es nachfolgend Orientierungen herauszuarbeiten, die als die Maxime für eine adäquate bzw. angemessene Inszenierung verstanden werden sollen (vgl. Girmes 2012: 190).

²⁷ *Einschränkend ist anzumerken, dass die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgewählte Literatur lediglich eine Auswahl des aktuellen Wissens- und Erkenntnisstandes darstellt. Eine vollumfängliche Aus- und Aufbereitung ist im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich.*

IV. Andragogische Prinzipien als Settingorientierungen bei der (Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings

Ausgangspunkt der andragogischen Disziplin ist die zuvor erläuterte Erkenntnis, dass Erwachsene anders lernen als dies Kinder tun; eine Erkenntnis, die lange Zeit in der Wissenschaft ein Schattendasein führte und erst in den letzten 40 Jahren an Bedeutung gewann. Wenngleich sich der Begriff der Andragogik im deutschsprachigen Raum auch bis heute kaum durchgesetzt hat²⁸ (vgl. Jelenc 2004: 32), sind ihre Grundprinzipien inzwischen zum integralen Bestandteil der Erwachsenenpädagogik arriviert (vgl. Knowles et al. 2007: 3). So geht die Andragogik primär der Frage nach, wie Lernsituationen und -prozesse unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Zielgruppe erwachsener Lerner zugeschnitten werden können. Basis des Konzepts sind drei Annahmen zur Unterschiedlichkeit von kindlichem und erwachsenem Lernen:

1. das Selbstkonzept des erwachsenen Lerner,
2. die Bedeutung von lernerseitigen Vorerfahrungen und schließlich
3. die Orientierung und Einstellung zu lernen (vgl. Knowles et al. 2007: 3).

Diese drei Prinzipien bilden die Basis für die von Knowles entwickelten sechs andragogischen Prinzipien (vgl. Abbildung 12):

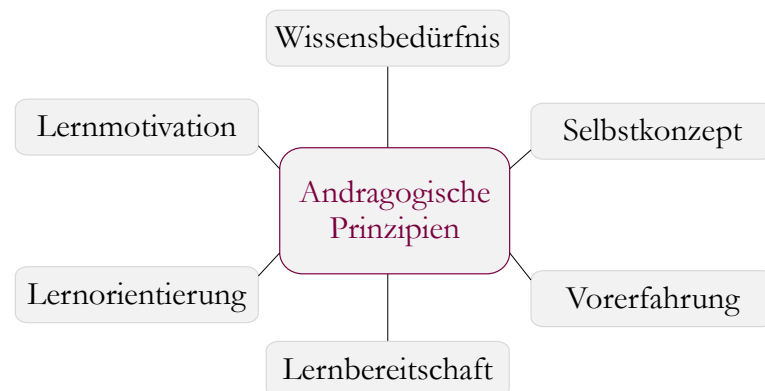


Abbildung 12: Sechs andragogische Prinzipien nach Knowles²⁹

Mit dem ersten Prinzip – das des *Wissensbedürfnisses* des erwachsenen Lerner – konstatiert Knowles die wohl wesentliche Prämisse: Erwachsene Lerner sollten zunächst wissen, *warum* sie lernen sollen, ehe sie der eigentlichen Lernsituation ausgesetzt werden. Lernstimulierend wirkten dabei Erlebnisse und Situationen

»[...] in denen die Lernenden die Kluft zwischen dem, wo sie derzeit stehen, und dem, wo sie gerne wären, für sich selbst entdecken« (Knowles et al. 2007: 59; Hervorhebung durch die Autorin).

²⁸ Lange Zeit unterschätzte die Wissenschaft die Bedeutung der Andragogik, behandelte sie gar stiefkindlich bzw. nahm sie als eigene Disziplin kaum ernst (vgl. Reischmann 2008: 2f.; vgl. Filla 2009: 3; vgl. Nühlen 2010: 38).

²⁹ Eigene Darstellung in Anlehnung an Knowles et al. 2007: 3

Diesem Argument folgend wäre es kaum erfolgsversprechend, erwachsenen Lernern die Notwendigkeit zu lernen anhand objektiver Argumente aufzeigen zu wollen. Lohnender sei es laut Knowles, aus der Perspektive des Lernenden heraus persönliche Argumente anzuführen, um einen Selbsterkenntnisprozess in Gang zu setzen. Zu Beginn eines Lernprozesses könne es also förderlich sein, dem erwachsenen Lerner zu erläutern, was und wie gelernt wird und mit welchem, für ihn persönlich bedeutsamen Ziel (vgl. Knowles et al. 2007: 167f.).

Das zweite Prinzip – das *Selbstkonzept* des Lerners – geht davon aus, dass Lerner mit fortschreitendem Alter ein zunehmendes Bedürfnis verspüren, unabhängiger und eigenständiger zu lernen. Fernab von Notenhysterie und Leistungsstreben treibt und trägt erwachsene Lerner das Bedürfnis,

»[...] sich selbst zu steuern, die erworbene Lernerfahrung einzusetzen, die eigene Lernbereitschaft zu bestimmen und das Lernen entsprechend den Herausforderungen des eigenen Lebens zu organisieren [. Dieses Bedürfnis] nimmt während des Reifeprozesses eines Menschen von der Kindheit bis zur Präadoleszenz stetig, in der Adoleszenz dann rapide zu« (Knowles et al. 2007: 56).

Diesen Entwicklungsprozess gilt es zu respektieren, indem sich beispielsweise die Lehrpraxis – wie es der Titel des Buchs von Brinker & Schumacher (2014) vortrefflich beschreibt – vom Belehren ab- und einem Befähigen des Lerners zuwendet. Dies erfordere einen Verständniswandel in Bezug auf die Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen³⁰: Statt primär den Lehrprozess starr durchzutakten, solle primär der lernerseitige Lernprozess fokussiert werden. Um diesen Verständniswandel vollziehen zu können, seien Lehrende aufgefordert, die Rolle des klassischen Wissensvermittlers abzulegen und die des Lernbegleiters für sich anzunehmen, um die Eigenaktivität und Lernautonomie der Lernenden vielfältig unterstützen zu können (vgl. Siebert 2000: 106):

»Lehrende haben nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln – das leisten vielfach apersonale Medien besser; Lehrende haben vor allen die Aufgabe, Zugänge zu Wissen zu eröffnen, die Lernenden beim Aufbau von relevanten Wissensschemata zu unterstützen und ihnen die Auswahl und Bewertung von Informationen zu erleichtern« (Siebert 2000: 268).

Im dritten andragogischen Prinzip untersuchte Knowles die Bedeutung von *lernerseitigen Erfahrungen* in Bezug auf den Lernprozess. Anders als bei Kindern und Jugendlichen greifen Erwachsene auf einen reichen Erfahrungsschatz zurück, den sie im Verlauf ihres Lebens gesammelt haben. So werden und wurden Situationen im Verlauf des Lebens sehr komplex verarbeitet, indem kognitive, emotionale und praktische Situationselemente verinnerlicht

³⁰ Auf den hier angerissenen Aspekt wird im Rahmen der kriterienbasierten Operationalisierung in Bezug auf Prozessorganisation und -struktur (Format) näher eingegangen.

werden. Wissen, Können, Haltungen, Wertvorstellungen, Gefühle, Überzeugungen und Deutungsstrukturen sind so kontinuierlichen (Weiter-)Entwicklungen ausgesetzt. Vor allem Erfahrungen beschreiben im Erwachsenenalter das, was einen Menschen in seinem tiefsten Innern ausmacht. Eigene Erfahrung(-swerte) und die anderer werden zusammen mit mentalen Modellen zu elementaren Lernressourcen, die insbesondere bei der Wissensaneignung und -speicherung eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Knowles et al. 2007: 60, 176, 178). Für die Gestaltung von erwachsenengerechten Lernsituationen und -prozessen bedeutet dies, »dass in jeder Situation, in der die Erfahrungen der Teilnehmer ignoriert und abgewertet werden, sie das nicht nur als Ablehnung ihrer Erfahrung, sondern ihrer selbst als Person wahrnehmen« (Knowles et al. 2007: 60).

Das vierte andragogische Prinzip erklärt die sich im Lebensverlauf entwickelnde Bereitschaft zu lernen. Erwachsene zeigen diese *Lernbereitschaft*, wenn das zu Erlernende – seien es Konzepte oder Methoden – sinnvoll, notwendig und geeignet (er)scheinen, um sich auf stetig verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen einstellen und diese meistern zu können. Die Herausforderung bestehe also darin, Lernprozesse und Lernaufgaben so zu konzipieren, dass sie zeitlich und inhaltlich aus der realen Lebens- und Entwicklungssituation des Lerners heraus bedeutsam sind und er mit dem Gelernten seine Leistung und sein Wissen hinsichtlich der Wirksamkeit und Effektivität bereichern kann (vgl. Knowles et al. 2007: 60, 178f.).

Das fünfte Prinzip thematisiert die *Lernorientierung*. Anders als Kinder und Jugendliche – diese lernen im Rahmen der schulischen Bildung meist inhaltsfokussiert – favorisieren Erwachsene vor allem aufgaben- und problemorientiertes, also ein lebens(welt)nahes Lernen. Werden Lernaufgaben und neue Sachverhalte in den Kontext des realen Lebens eingebettet, ist der Lernerfolg höher (vgl. Knowles et al. 2007: 181). So sind »Erwachsene [...] in dem Maße zum Lernen motiviert, in dem sie darin eine Hilfe für die Ausführung ihrer Aufgaben und bei der Bewältigung von Problemen sehen, denen sie sich in ihren Lebenssituationen stellen müssen« (Knowles et al. 2007: 61).

Das sechste andragogische Prinzip beleuchtet die *Lernmotivation*, die bei Erwachsenen stärker intrinsisch begründet ist. In diesem Kontext spielen vor allem ein erhöhtes Selbstwertgefühl, das (Selbst-)Vertrauen und die Anerkennung, die von erfolgreichen Leistungen kommen, eine zentrale Rolle. So begünstigt vor allem ein ausgeprägtes Wissensbedürfnis und eine Lernsituation, die insbesondere dem lernerseitigen Selbstkonzept hinreichend berücksichtigt, die Lernmotivation (vgl. Knowles et al. 2007: 183f.). Förderlich sei darüber hinaus, wenn die Lernsituation insbesondere in Bezug auf die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden so gestaltet ist, dass Lernende begeistert sind zu lernen; und dies

bleiben. Dies könne jedoch nur dann gelingen, wenn Lehrende selbst auch begeistert und motiviert sind und dies ausstrahlen:

»Jeder kleine Sturm der Begeisterung führt gewissermaßen dazu, dass im Hirn ein selbsterzeugtes Doping abläuft. [...] Das Gehirn entwickelt sich so, wie und wofür es mit Begeisterung benutzt wird. Deshalb ist es entscheidend, sich als Heranwachsender oder Erwachsener diese Begeisterung zu bewahren« (Hüther 2016: o. S.).

Diese grundlegenden subjekt- bzw. teilnehmerbezogenen Orientierungen sind in jeder Lernsituation, die für erwachsene Lerner konzipiert wird, als Handlungsmaxime anwendbar (vgl. Knowles et al. 2007: 3).

Bemerkenswert ist, dass insbesondere die Neurowissenschaft diese Grundprinzipien durch ihre Erkenntnisse ergänzen kann. So erweitert sie bspw. das Prinzip der Lernmotivation um den Aspekt der Emotionalität und konstatiert, dass gehirngerechte, sinnstiftend und bedeutsame Angebote Lernen als eine ganzkörperliche Erfahrung verwirklichen, so dass alle Sinne angesprochen werden und das Gelernte infolge einer emotionalen Affizierung geradezu „unter die Haut“ geht. Darüber hinaus fördere es Einblicke, (Er-)Kenntnisse und Fähigkeiten, deren Einsatz und Anwendung im alltäglichen Leben grundsätzlich möglich sind und sich zudem als lohnend – auch im Sinne des persönlichen Wachstums und Fortkommens – erweisen (Vgl. Hüther 2009a: 22; vgl. Hüther 2010: 5)

Um diese Orientierungen umzusetzen sei es erforderlich

»[...] Abschied zu nehmen von dem Missverständnis, Lehre würde automatisch Lernen zur Folge haben, es heißt, sich zu verabschieden von reinen Lehr-Veranstaltungen, wie z.B. Vorlesungen, ellenlangen Referat-Monologen, Frontalunterricht oder PowerPoint-Präsentationen. Stattdessen gilt es, auf die Kraft der denkbaren Lern-Subjekte zu setzen und für sie Lern-Möglichkeiten zu inszenieren, in denen sie dazu angeregt werden, sich im Hinblick auf die in Frage stehenden Kenntnisse und Fertigkeiten selbst auf die Lernreise zu machen« (Meueler 2011: 976).

Angemessen, teilnehmerorientiert, adäquat – Formulierungen, die durch Unschärfe und Vagheit bestehen. Doch wie könnte diese Angemessenheit konkretisiert werden? Was genau ist unter „adäquat für erwachsene Lerner“ zu verstehen?

Damit Lehrende diese Prinzipien tatsächlich beden-

ken und im Rahmen von Lehr-Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung umsetzen können, werden im Rahmen des nächsten Kapitels fassbare und anschauliche Indikatoren in Kriterien subsummiert herausgearbeitet.

»Nur wenn wir biologisch sinnvoll lernen, werden wir das Gelernte auch biologisch sinnvoll anwenden, und das heißt: eine lebenswertere und lebensfähigere Welt vorbereiten« (Vester 2014: 237).

V. Konzept für eine systematisierte (Re-)Konstruktion

1. Vorgehen zur Datengewinnung und Kategorienbildung

Die Vielfalt der in der wissenschaftlichen Literatur genannten Indikatoren macht es erforderlich, die vier Dimensionen des Settingmodells in strukturelle Untergruppen zu kategorisieren, um einzelne Kriterien diesen zuordnen zu können. Ziel dieses Arbeitsschrittes war es, ähnliche Indikatoren in Kriterien so sinnstiftend zusammenzufassen, dass einerseits die Indikatoren die Kriterien und andererseits die Kriterien wiederum die Kategorien als nächsthöhere Ordnungseinheit in ihrer Qualität beschreiben (vgl. Abbildung 13).

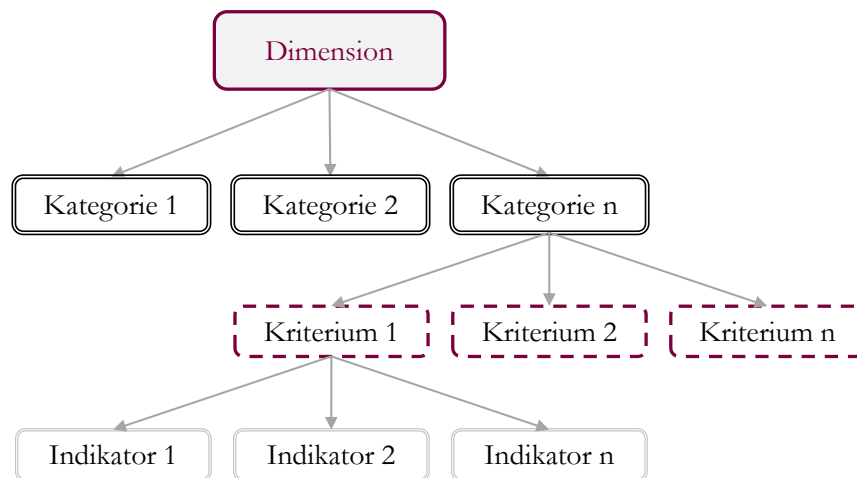


Abbildung 13: Aggregationsstufen innerhalb der Dimensionen³¹

Dazu wurde in einem ersten Schritt die Literatur gesichtet, anschließend konkrete Indikatoren herausgearbeitet, um diese dann zunächst grob den vier Dimensionen zuzuordnen. Die einzelnen Schritte von der Literatursauswahl bis hin zur Entwicklung der Feinstruktur beschreibt der Prozess, den Abbildung 14 in drei Schritten nachfolgend zeigt:

³¹ Eigene Darstellung



Abbildung 14: Vorgehen zur Datengewinnung und -strukturierung³²

Der Schritt der Indikatorensammlung und -zuordnung gestaltete sich aufgrund der mitunter nicht trennscharfen Dimensionen schwieriger als zuvor angenommen. So wäre es möglich und begründbar gewesen, einzelne Indikatoren mehreren Dimensionen zuzuordnen. Allerdings hätte dies eine Mehrfachnennung von Kategorien in verschiedenen Dimensionen zur Folge gehabt und das Gesamtmodell ungewollt verkompliziert. Das nachfolgende Beispiel soll diesen Sachverhalt verdeutlichen: Während das Settingmodell die Kategorie der Lerntätigkeiten der Dimension Gehalt zuordnet (vgl. Girmes 2012: 174), beschreibt die Literaturlauswahl vornehmlich Indikatoren, die die Art und Weise und die Beschaffenheit der Lerntätigkeiten beschreiben. Da die Ausführungen primär den Prozesscharakter der Lerntätigkeit, folglich das ‚wie‘ statt das inhaltliche ‚was‘ des Lehr-Lernsettings beschreiben, sind Lerntätigkeiten der Dimension Format – nämlich der Kategorie ‚Arbeitsweisen und Lernprozesse‘ in der Dimension Format – zugeordnet.

Darüber hinaus bedient sich der Diskurs um die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen häufig des Begriffs der Lehr- oder/und Lernkultur. Lernkulturen sind nach Arnold & Schüßler

³² Eigene Darstellung

»[...] in und durch Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse immer wieder aufs Neue hergestellte Rahmungen, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten« (Arnold & Schüßler 1998: 4f. zit. nach Schüßler & Thurnes 2005: 20).

Erpenbeck erweitert diese Definition um den Kompetenzaspekt, indem er Lernkultur im engeren Sinne³³ als

»[...] kognitives, kommunikatives und sozialstrukturelles Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen beschäftigte Sozialität [ge]fasst. Die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Selbstorganisationsdispositionen sind Kompetenzen« (Erpenbeck 2003, S. 8 ff.).

Diese definitorische Auslegung legt den Schluss nahe, dass das Konzept der Lern- und/oder Lehrkultur verschiedene Aspekte und Faktoren in sich vereint, die weiter, d.h. über die Durchführungsebene hinaus, gefasst sind. Um die für den Betrachtungsgegenstand wichtigen Faktoren des Konzepts dennoch berücksichtigen zu können, musste das Konzept der Lern- und/oder Lehrkultur als solches im Rahmen der Kriterienentwicklung aufgelöst werden. Entsprechend des Betrachtungsgegenstandes wurden ausschließlich jene Gestaltungselemente berücksichtigt, die den Settingdimensionen zugeordnet werden können: Prozesshafte Indikatoren flossen in die Dimension Format ein und Indikatoren, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrenden beschreiben, wurden in der Dimension Impuls berücksichtigt. Einflussgrößen, die das Lehr-Lernsetting nicht unmittelbar beschreiben und beispielsweise übergeordnete organisationale Voraussetzungen und das institutionelle Handeln mittelbar beschreiben, blieben im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt (vgl. Weinberg 1999: 82; vgl. Siebert 2000: 52f.).

Darüber hinaus zeigte die Literatursichtung, dass die Dimension des Raumes nicht hinreichend thematisiert wird. Zwar betont insbesondere Siebert (2000) die Bedeutung von Handlungsorientierung und führt aus, dass sowohl der Lernprozess als auch das -ergebnis stets bezogen auf aktives Tun und Handeln stattfinden sollte (vgl. Siebert 2000: 150). Allerdings finden sich in seinen Ausarbeitungen keinerlei Indikatoren oder Anhaltspunkte, anhand derer konkrete Raumkriterien hätten formuliert werden können. Aus diesem Grund rekuriert die Kriterienentwicklung der Dimension Gestalt auf Literatur aus den Bereichen der Raumsoziologie und -didaktik. Darüber hinaus ist Kategorie der Raumsozialität in sehr engem Bezug zu den im Rahmen der Dimension entwickelten Kriterien zu sehen:

³³ Im weiteren Sinne umfasst die Definition der Lernkulturen unter anderem die Gestaltungsaspekte des Arrangements und der Organisation, die Gesamtheit des Lernangebots mitsamt Materialien und Lernmöglichkeiten und folglich Aussagen zu Veranstaltungsformaten und -formen. Da diese weitere Begriffsauslegung alle Dimensionen des Settingmodells umfasst und eine trennscharfe Aufgliederung verschiedener Anforderung kaum möglich ist, findet dieser eher weit gefasste Definitionsbegriff keine Anwendung.

So konstituiert sich ein Raum hinsichtlich seiner Sozialität vornehmlich in der Interaktion zwischen den Teilnehmenden, die unter anderem auf Anlässe und Stimuli durch den Lehrenden zurückgeführt werden kann.

Bei der Kriterienentwicklung in der Dimension Impuls konnte auf profunde Forschungserkenntnisse von Reimann (2012) zurückgegriffen werden, die auf Basis verschiedener Erhebungs- und Messverfahren Trainer- und Lehrendenqualitäten im Zusammenhang mit einem messbaren Lern- und Transfererfolg herausarbeiten (vgl. Reimann 2012: 89ff.).

Trotz der hier beschriebenen Abwandlungen orientiert sich die Entwicklung der Settingkategorien im Wesentlichen an den konzeptionellen Ausführungen von Girmes zum Settingmodell (vgl. Girmes 2012: 171-190). Im Ergebnis umfassen die Dimensionen Gehalt, Format und Impuls jeweils drei und die Dimension Gestalt vier Kategorien (siehe Abbildung 15):

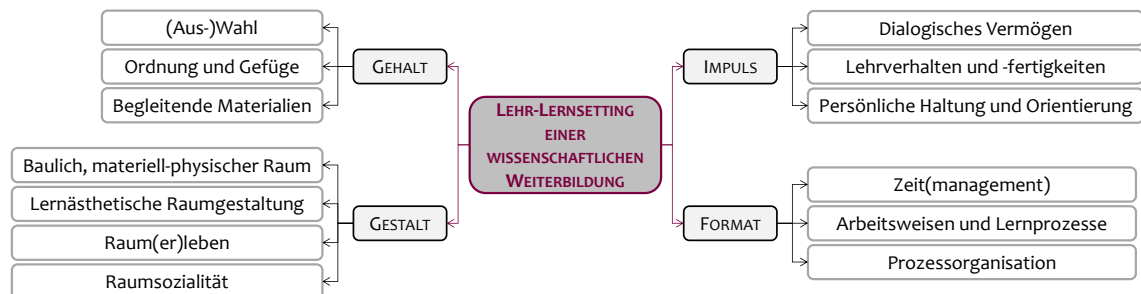


Abbildung 15: Kategorienbildung in Anlehnung an Girmes³⁴

Ausgehend von den zuvor erläuterten lerntheoretisch-konstruktivistischen Grundlagen und den andragogischen Orientierungen und Maximen einer erwachsenengerechten wissenschaftlichen Weiterbildung wird nachfolgend die Kriterienentwicklung hinsichtlich der Angebotsinhalte, des Raums, der Prozesse und Strukturen sowie in Bezug auf die Interaktion und Kommunikation vorgestellt. Für eine bessere Orientierung innerhalb des Textes sind die in Abbildung 15 dargestellten **Kategorien fett-farbig** hervorgehoben, wobei die jeweils untergeordneten *Kriterien kursiv-farbig*³⁵ im Text hervorgehoben sind.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, jeden Indikator einzeln³⁶ im Fließtext ausführlich zu erläutern; vielmehr liegt der Fokus des nachfolgenden Kapitels in deren Herleitung und Darstellung des thematischen Bezugsrahmens.

³⁴ Eigene Darstellung in Anlehnung an Girmes 2012: 174-190.

³⁵ Aus Gründen der Leserlichkeit wurde die Nummerierung in eckigen Klammern aus den tabellarischen Aufstellungen im Anhang im Fließtext nicht übernommen.

³⁶ Einen Überblick über alle literaturfundierte Indikatoren gibt der Anhang 1-4.

2. Lern(er)würdig: Kriterien...

Bei der Sichtung und Ausarbeitung von Kriterien war vor allem die Frage handlungsleitend, *welche* Gestaltungsparameter – diese sind Rahmen dieser Arbeit als Kriterien formuliert – anhand welcher *spezifischen und greifbaren* literaturbasierten Anforderungen und Bedarfe – in dieser Arbeit als Indikatoren aufgeführt – konkretisiert werden können, um entsprechend der andragogischen Orientierungen dem Anspruch, lern(er)würdig zu sein, gerecht zu werden.

Die in den nachfolgenden Abschnitten grafischen Darstellungen zu den mit Kriterien unteretzten Kategorien beschränken sich aus Gründen der Lesbarkeit einzig auf die im Abschnitt beschriebene Dimension. Das erweiterte Settingmodell, das die Gesamtheit aller Indikatoren und Kriterien in allen Dimensionen zeigt, ist im Anhang 8 abgebildet.

(a) ... IN BEZUG AUF THEMEN UND INHALTE (GEHALT)

Werden Angemessenheit und Richtigkeit der Sachverhalte eines Lernangebots betrachtet, fällt auf, dass im Diskurs um Erwachsenenbildung und -lernen das Thema der Inhaltlichkeit weitaus nachrangiger thematisiert wird als beispielsweise das Thema der erwachsenengerechten Didaktik und Methodik³⁷. Diese

»Das menschliche Gehirn ist für das Lernen optimiert und kann nichts besser und tut nichts lieber« (Spitzer 2002: 14); »vorausgesetzt man geht ‚richtig‘ mit ihm um und liefert ihm die richtigen Sachverhalte« (Beck 2003: 3).

Auffassung teilen Nolda und Schiersmann³⁸ und merken kritisch an, dass das Thema der Inhaltlichkeit und des Wissens bereits zu weit im Schatten der Thematik einer angemessene Vermittlung stehe (vgl. Nolda 2001: 101, vgl. Schiersmann 2007: 179). Diese Problematik greift auch Wittpoth auf und beanstandet, dass »[an] die Stelle einer ursprünglichen Lerninhalts- und Themen- [...] eine Situations- und Subjektorientierung getreten [ist]« (Wittpoth 1997: 64f.).

Betrachtet man den aktuellen Diskurs lassen sich folgende – auffallend geprägt durch eine hohe Subjektfokussierung – Kriterien herausarbeiten: Der aktuelle Diskurs um die (Lern-)Inhalte rückt die Teilnehmenden als Prosumenten³⁹ des Angebots in den Fokus. Um einer

³⁷ Dieser Diskursstrang wird im Rahmen der Arbeit in den Dimensionen Format und Impuls aufgegriffen.

³⁸ Sigrid Nolda ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dortmund und beschäftigt sich vorrangig mit der Geschichte der Erwachsenenbildung. Prof. Dr. Christiane Schiersmann leitet am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Heidelberg den Lehrstuhl für Weiterbildung und Beratung.

³⁹ Ausgehend von den zuvor geschilderten konstruktivistisch-lerntheoretischen Grundlagen sind Teilnehmende in ihrer Rolle als selbständige Lerner, nicht ausschließlich als Konsumenten des Weiterbildungsangebots zu verstehen. Lernerorientierung, aktive Partizipation und (Mit-)Gestaltung bedingen, dass die Teilnehmenden gleichermaßen das Lernangebot dadurch „mitproduzieren“, dass Lernaktivitäten eigenständig – d.h. als Leistung der Teilnehmenden - stattfinden. Aus diesem Grund schlagen verschiedene Autoren vor, Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten im Bereich der quartären Bildung nicht mehr ausschließlich

subjektorientierten **(Aus-)Wahl der zu vermittelnden Sachverhalten** (Dimension Gehalt) gerecht zu werden, sei in erster Linie »Zielgruppenarbeit« (Siebert 2000: 89) auf Seiten der Lehrenden erforderlich. Diese gewährleisten, dass die Teilnehmenden, ihre Lebenswelt und ihre persönliche Situation mitsamt ihrer Motivation zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht würden; sowohl während der Veranstaltungsplanung als auch im Rahmen der Durchführung. So zeichneten sich *ziel- und anspruchsgruppengerechte Angebote* u.a. dadurch aus, dass sie genderkonform sind und unter anderem Alter, Geschlecht, Vorkenntnisse und die Zusammensetzung der Lern- bzw. Teilnehmergruppe berücksichtigen (vgl. Brinker & Schumacher 2014: 43, vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 76; vgl. Lengler & Davie 2015: 14; vgl. Kerres 1999: 3). So würde der Lernerfolg gefährdet, wenn

»[...] der Einfluss von Sozialstatus, der Milieus, des Schulabschlusses, der Berufstätigkeit, des Gesundheitszustandes und der Lebenszufriedenheit, familiärer und andere Sorgen, biografische Erfahrungen oder auch die Auseinandersetzung mit vielen Lebensthemen nicht berücksichtigt [werden]« (Faulstich & Zeuner 2010: 76).⁴⁰

Insbesondere der Diskurs der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung steht in engem Zusammenhang mit den von Knowles et al. (2007) formulierten Prinzipien der Vorerfahrung und Lernerorientierung sowie dem lernergebnisorientierten Wissensbedarf auf Seiten des erwachsenen Lerner. Lernerorientierte Angebote zeichneten sich entsprechend durch eine *inhaltlich-fachlich Passfähigkeit*⁴¹ aus. So sollten teilnehmerseitige berufliche Erfordernisse, Fachkenntnisse- und Praxiserfahrung einerseits und persönlichen Lernerfahrung der Teilnehmer sowie ihre Interessenslagen andererseits zum Ausgangspunkt für die inhaltliche Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots werden (vgl. Egger 2016: 3f.; vgl. Siebert 2000: 97). Egger (2016) konstatiert kaum zu Unrecht, dass der Grund für eine aktuell mangelnde Akzeptanz von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten unter anderem im als ungenügend empfundenen Bezug zum Beruf begründet läge (vgl. Egger 2016: 3f.). Inhaltlich-fachlich passfähige Angebote gelten jedoch als Garant für Anschlusslernen, da sich der erwachsene Lerner mit

»Je fremdbestimmter hingegen andere über das entscheiden, was sie [Lerner oder Teilnehmer] lernen, wissen, behalten sollen, umso weniger wird die Selbsttätigkeit auf eine Basis eigenen Begehrens, eigener Überzeugung, einer subjektiven Einschätzung von Wichtigkeit und Bedeutsamkeit gestellt« (Reich 2006: 138).

als Konsumenten, sondern zugleich als Produzenten – also als Prosumenten – zu verstehen. (vgl. Schöll 2011: 433; vgl. Dinckelaker 2015: 49)

⁴⁰ Auch Broek (2014) betont, dass bei der Themen- und Inhaltswahl insbesondere die Herkunft und Werdegang der Teilnehmer besondere Berücksichtigung erfahren sollten, um den individuellen Erfahrungen als Lernressource Rechnung tragen zu können (vgl. Broek 2014: o. S.). Angesichts zunehmender Migrationsbewegungen darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle Weiterbildungsteilnehmer aus dem gleichen Kulturkreis stammen. Daher muss auch die Themenwahl der der kulturellen Vielfalt der Teilnehmer Rechnung tragen, um Anschluss- und Lernfähigkeit gewährleisten zu können.

⁴¹ Der Umstand, dass die Teilnehmer unter Umständen die Weiterbildung aus eigenen finanziellen Mitteln bestreiten (müssen), misst dieser Anforderung ein großes Gewicht bei.

dem inhaltlichen Angebot identifizieren kann. Fachlich-thematische Schnittmengen eröffnen bedeutsame (Weiter-)Entwicklungswege, so dass persönliches und fachliches Wachsen gleichermaßen ermöglicht werden kann (vgl. Rudolf 2016: 6; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 74; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 28, 30; vgl. Siebert 2000: 97; vgl. Löw 2001: 158).

Aus neurowissenschaftlicher Sicht wird dieser Anspruch mit dem Argument des bedeutungsvollen Problem- oder Anschlusslernens im Licht von *Authentizität und Sinnbezug* gestützt:

»Die wichtigsten Erfahrungen machen Menschen immer dann, wenn sie gezwungen sind, bestimmte Probleme eigenständig zu bewältigen. Dabei eignet sich jeder Mensch neben bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Wissen an, das er für die Lösung künftiger Probleme nutzen kann. Das funktioniert umso besser, je häufiger eine Person mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert ist, mit Problemen, die sie betreffen machen, die sie innerlich aufwühlen, emotional berühren und die gelöst werden müssen« (Hüther 2011: 71).

So belegen Untersuchungserkenntnisse, dass emotionsgeladenes Anschlusslernen unter Beachtung und Einbezug teilnehmerseitiger Interessen und Probleme der Schlüssel dafür ist, dass »interesseleitete, aktive Aneignung [und Mitvollzug] von Welt« (Faulstich& Zeuner 2010: 91) im Rahmen von selbstbestimmtem Lernen gelingt. Darüber hinaus begünstige und gewährleiste es den Wissenstransfer und stelle den notwendigen (beruflichen) Praxisbezug dar (vgl. Leuphana Universität Lüneburg 2012: 21; vgl. Masschelein& Simons 2005: 67; vgl. Egger 2016: 3f.). Darüber hinaus zeigen Untersuchungen, dass Anschluss- bzw. Erfahrungslernen mögliche altersbedingte Leistungseinschränkungen⁴² abmildern kann: Bekanntes Wissen vertiefend auszubauen, Inhalte durch neue Bezugskontexte anzureichern und Analogien aufzudecken falle Erwachsenen deutlich leichter, als sich Themengebiete von Grund auf neu und erstmalig anzueignen⁴³. Neues Wissen und Lernerfahrungen, die an einen reichen Erfahrungs- und Wissensfundus anknüpften, könnten hingegen leichter und nachhaltiger von erwachsenen Lernern memoriert und angewen-

»Der erwachsene Hans kann rasch und leicht lernen, neues Wissen erwerben und neue Fähigkeiten entwickeln, wenn er erkennt, daß er ohne diesen Einsatz in seinem Beruf, in seiner Lebensgestaltung, in seinem Umgang mit anderen und all denjenigen, die ihn als Geschäftsleute und Politiker benutzen wollen, nicht weiter kommt« (Meueler 1992: 13).

⁴² In Rückbezug auf Ausführungen in Kapitel II. 3.

⁴³ Neurowissenschaftlich wird dieses Phänomen damit erklärt, dass anders als beim kindlichen Gehirn, was relativ fluide, d.h. wendig und strukturell agil organisiert ist, Gehirne Erwachsener mit zunehmendem Alter über ein ausgereiftes Ordnungssystem verfügen, dass in seiner (Grund-)Struktur kaum bis schwer veränderbar ist. Die Fähigkeit, diese Struktur umzubauen nimmt tendenziell ab dem zweiten Lebensjahrzehnt ab. Die Leistungsminderung der sogenannten fluiden Intelligenz können Gehirne erwachsener Lerner durch die ausgeprägte kristalline Intelligenz, die auf Erfahrungen und bereits erworbenem Wissen beruht, kompensieren. Denn das Ein- und Zuordnen sowie das Verknüpfen und das Abrufen von Sachverhalten ist von einem gesunden Gehirn mit zunehmendem Alter aufgrund eines reichen Erfahrungswissens sogar besser zu bewerkstelligen als von kindlichen Gehirnen (vgl. Schwarzer 2007: 12; vgl. Kullmann& Seidel 2005: 41).

det werden (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 42; vgl. Knowles et al. 2007: 4, 174-178; Böss-Ostendorf 2014: 27f.). So sollten abstrakte Problemszenarien, die für Lernende weder einen aktuellen noch einen zukünftigen Realitäts- oder Handlungsbezug aufweisen, als Gegenstand von Lernangeboten vermieden werden (vgl. Mandl et al. 2004: 33, vgl. Schübler& Thurnes 2005: 40; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 47, vgl. Knowles et al. 2007: 177). Auch die konstruktivistische Lernauffassung stützt diesen Anspruch: Da Lernen untrennbar mit Handeln verknüpft sei, äußerten sich Lernerfolge erst durch und im Handeln selbst. Ein inhaltlich nicht angemessenes Angebot könnte jedoch keine vielseitigen Tätigkeiten und Handlungen initiieren, da schlicht die Sinnfreiheit eines Angebots den Lerner nicht zu aktivem Tun ermuntern könne (vgl. Siebert 2000: 150f.). Es gilt daher, Inhalte mit klarem Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden auszuwählen, so dass die Lernenden Zusammenhänge und Interdependenzen im Sinne einer persönlichen Bedeutsamkeit erkennen (vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 75). Dies gelingt bzw. kann dadurch gefördert werden, dass Inhalte und Themen *in vielfältigen Kontexten und aus verschiedenen Perspektiven* dargestellt werden und

»[...] ein und derselbe Gegenstand – zumal dann, wenn er lebenswichtig ist, [...] im Lauf des menschlichen Lebens *mehrmals* zum Anlass von Bildung [wird] und [...] sich jeweils in einer völlig neuen, vorher noch nicht erkannten Dimension [erschließt]. Daran wird ersichtlich, dass jede Sache, die zum Bildungsinhalt wird, *mehrdimensional* geartet ist« (Pöggeler 1974: 162 zit. nach Siebert 2000: 133, Hervorhebungen nach Siebert).

Je perspektiven- und kontextreicher⁴⁴ Wissenslandkarten gezeichnet würden, desto eher sei es erwachsenen Lernenden möglich, Wissen in neuen Situationen flexibel abzurufen, anders – d.h. bspw. auf einer neuen Erfahrung beruhend – wieder zusammenzusetzen und weiterzuentwickeln (vgl. Siebert 2000: 133, vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 34). Studien belegen beispielsweise, dass die Transferleistung und Anwendungsfertigkeiten von Lernenden höher waren, wenn diese zuvor Sachverhalte von verschiedenen Standpunkten und Perspektiven anwendungsorientiert behandelten (vgl. Mandl& Kopp 2005: 7). Gelingt es also, Inhalte perspektivenreich anzubieten, lebensweltliche Aspekte und Interessenkonflikte anzusprechen und diese von verschiedenen Standpunkten aus zu reflektieren, begünstigt dies unter anderem die Wandelbarkeit mentaler Modelle. Erwachsene Lernende könnten aus sich heraus – anstatt durch Belehrung und

»Je mehr Arten der Erklärung angeboten werden, desto fester wird das Wissen gespeichert, desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden, desto mehr [...] [Lernende] werden den Wissensstoff begreifen und ihn später auch wieder erinnern« (Vester 2014: 51,53).

⁴⁴ Pöggeler spricht in diesem Zusammenhang von „Mehrdimensionalität“ (Siebert 2000: 132).

Zwang – und auf Basis eigener Erkenntnisprozesse fest verankerte Wertungs- und Beurteilungsklischees verwerfen und ihre Haltung und Orientierungen verändern (vgl. Herzig 1999: 10; vgl. Siebert 1999: 13).

Ein letzter, inhaltlich relevanter Aspekt bei der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten ist das Kriterium der *Wissenschaftlichkeit*. Wiesemüller argumentiert, dass wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sich durch:

1. Objektivität – d.h. sachliche Richtigkeit wissenschaftlicher Aussagen, die über die Nachprüfbar- und Replizierbarkeit sichergestellt wird –,
2. Reliabilität – d.h. die Zuverlässigkeit des gewählten Mess- und Erhebungsverfahrens – und schließlich
3. Validität – d.h. die Gültigkeit des gemessenen bzw. erhobenen Ergebnisses – aus (vgl. Wiesemüller et al. 2003: 14).

auszeichnen sollten. Darüber hinaus seien aktuelle Forschungserkenntnisse und -diskurse bei der inhaltlichen Ausgestaltung einzubinden und die Praxiserfahrung der Teilnehmer mit der wissenschaftlichen Theoriebildung zu verknüpfen (vgl. Herm et al. 2003: 15; vgl. Berendt 2000: 253; vgl. Reiber 2006: 7). Allerdings sollten ausschließlich solche wissenschaftlichen Inhalte zum inhaltlichen Gegenstand gemacht werden, die »eine *Übersetzung in die Laienmentalität* vertragen, ohne ihren Wahrheitsgehalt zu verlieren - etwa durch unzuträgliche Vereinfachung von komplizierten Sachzusammenhängen« (Kuypers& Leydendecker 1982: 67; Hervorhebung durch die Autorin). Diese Übersetzung erfordere auf Seiten der Lehrenden ein neues Professions- und Aufgabenverständnis; ein Aspekt, der im letzten Abschnitt⁴⁵ dieses Kapitels näher betrachtet wird.

So konstatiert Siebert, dass eine ständige Wissensaktualisierung angesichts fortschreitender Entwicklungen absolut (über-)lebensnotwendig sei; allerdings helfe es nicht, Wissenschaft abseits von Verständlichkeit, Realitäts-, Praxis- und Lebensweltbezug der Teilnehmenden vermitteln zu wollen (vgl. Siebert 2000: 217; vgl. Schäffter 2000: 82).

Anhand der zweiten Kategorie können Inhalte hinsichtlich ihrer **Ordnung und des Gefüges** zueinander beschrieben werden. Insbesondere die *Verknüpfung und Kombination* von zuvor ausgewählten Inhalten beeinflusst die Lernbarkeit des Stoffes. So sollten Inhaltselemente einer sinnstiftenden Logik⁴⁶ folgen (vgl. Brinker& Schumacher 2014: 9; vgl. Siebert 1998: 39; vgl. Papenkort 2001: 1), um vom Gehirn tatsächlich verarbeitet werden zu können. Lernhemmend wirke, neue Begriffe aus dem Kontext herauszulösen, statt sie in Be-

⁴⁵ Der Abschnitt steht unter dem Titel „Kriterienentwicklung in Bezug auf die Interaktion und Kommunikation (Impuls)“.

⁴⁶ Welche Logiken sich anbieten, um Inhalte angemessen zu ordnen, ist im Anhang 1 in der Kategorie „Ordnung und Gefüge der Inhalte und Themen“ näher ausgeführt

ziehung zu bereits bekannten Begriffen und Termini darzustellen (vgl. Herzig 1999: 10; vgl. Girmes 2012: 175). Demgegenüber wirkten transparent vorstrukturierte Inhaltsangebote lernförderlich, da Lernende diese Struktur erkennend die dargebotenen Sachverhalte zu bereits vorhandenem Wissen in Beziehung setzen, sie entkoppeln und neu zusammensetzen können (vgl. Malabou 2006: 65f., 68; vgl. Herzig 1999: 10). Die Notwendigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse zum inhaltlichen Gegenstand von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu machen, erfordere allerdings, dass wissenschaftliche Erkenntnisse als *komplementäre* Wissensressource zu dem teilnehmerseitigen Erfahrungswissen und vorhandenem Praxiswissen der Teilnehmenden begriffen wird. Allerdings kann konstatiert werden, dass bis dato beide Systeme – d.h. das Wissenschafts- und das Praxissystem – sich ohne gegenseitigen Rückbezug nahezu losgelöst voneinander (weiter-)entwickelt haben. So

»[orientiert] einerseits die Wissenschaft die Produktion von wissenschaftlichem Wissen nicht primär an praktischem Handlungswissen [...] und andererseits [ist] praktisches Handeln nur selten von wissenschaftlichem Wissen gleitet. [...] Wissenschaft und Praxis [können] als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme [verstanden werden], die sich gegenseitig nur im Sinne von Resonanzen beeinflussen können. Die beiden Systeme sind als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichtenden Leitdifferenz verhaftet« (Walber& Jütte 2015: 49f.)

Um dieser kaum rückbezügliche Entwicklung beider Systeme entgegenzuwirken und »eine Überwindung der Dualität von Wissenschaft und Praxis« (ebd: 50) einzuleiten, sei es erforderlich, teilnehmerseitige Praxis- und Vorerfahrung mit der wissenschaftlichen Theoriebildung zu sinnstiftend verknüpfen. Auf diese Weise könnten Teilnehmende den wissenschaftlichen Inhalten eine tatsächliche und persönliche Bedeutsamkeit beimessen (vgl. Siebert 2000: 219f.; vgl. Reiber 2006: 7; vgl. Sander 2009: 5; vgl. Walber& Jütte 2015: 50).

Auch die *Dosierung und Portionierung* der Inhalte hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Lernbarkeit der Inhalte. So gilt es hinsichtlich der Menge eine angemessene Balance zwischen Unterforderung und einer „Überflutung“ mit fachlichem Detailwissen zu finden, so dass die Fülle bzw. das Maß tatsächlich vom Gehirn verarbeitet und memoriert werden kann (vgl. Mandl et al. 2004: 31; vgl. Kießner 1999: 65; vgl. Reimann 2012a: 177). Insbesondere der Prozess des Behaltens und Memorierens könne dadurch positiv beeinflusst werden, das Faktenwissen mit prozeduralem Wissen kombiniert werde. Diese Verbindung von Inhaltsbausteinen – wobei thematische Schwerpunkte stets in Einklang mit den teilnehmerseitigen Wissensbedarfen und Interessen stehen sollte⁴⁷ – sollte gewährleisten, dass Lernen-

⁴⁷ Dieses Kriterium steht in direktem Bezug zu den vorgenannten Kriterien der Kategorie „Auswahl der Inhalte und Themen“.

de die zentralen Konzepte und Methoden des gewählten Themenbereichs verstehen können (vgl. Mandl et al. 2004: 31; vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 103):

»Wenn wir unbekannte, neue Sachverhalte nicht von vornherein bei Seite schieben, sucht unser Gedächtnis fast automatisch nach Bekanntem und nach möglichen Ansatzpunkten, um sie zu verstehen. Dabei baut es an das gesammelte Vorwissen an. Es sucht nach vorhandenen Analogien, die zu den neuen Erfahrungen passen könnten. Das Gedächtnis versucht einzuschätzen, wie die neuen Informationen von ihrer Wichtigkeit oder ihren Zusammenhängen her zueinander passen könnten, bzw. sich zum bereits vorhandenen Wissen verhalten« (Spitzer 2000: 143).

Je besser es also gelingt, Inhalte in Einklang mit bestehenden Bewusstseins- und Vorstellungsinhalten zu verknüpfen, umso nachhaltiger werden Bedeutungsstrukturen aufgebaut (vgl. Gruber 2002: 1; vgl. Hüther 2011: 68f.; vgl. Herzig 1999: 10).

Im Hinblick auf den zuvor erwähnten Anspruch der Wissenschaftlichkeit ist auch das Maß der Stoffreduktion zu beachten. Das Vereinfachen und das Reduzieren der Stoffmenge – insbesondere um die Komplexität zugunsten der Begreifbarkeit zu senken – sollte in dem Maß erfolgen, dass die wissenschaftliche Gültigkeit einerseits und die Fassbarkeit der verbleibenden Inhalte andererseits nicht beeinträchtigt werden (vgl. Arnold et al. 1999: 108, vgl. Faulstich 2010: 103). Walter & Krämer (1994) beschreiben diesen notwendigen Schritt als einen »ständig zu suchenden Kompromiß zwischen dem eigenen Fachwissen, dem Wissen der Teilnehmer und deren Lernmöglichkeiten« (Walter & Krämer 1994: 68).

Die dritte und letzte Kategorie beleuchtet das **(Begleit-)Material**. Die zuvor beschriebenen sieben Kriterien gelten uneingeschränkt auch für die Inhalte der Materialien. Allerdings beschreibt die Literatur weitere Indikatoren, die sich explizit und ausschließlich auf Materialien beziehen.

Ein wesentliches Kriterium ist das der *Funktionalität*: Wird Material angeboten, sollte dieses grundsätzlich angebotsbegleitend – d.h. die Präsenzlehre ergänzend, das Selbststudium unterstützend und Gruppenlernen aktivierend – gestaltet und eingesetzt werden (vgl. Brinker & Schumacher 2014: 86, 90, 93; Zech 2008: 118):

»Optimal ist ein Lernmaterial angeordnet, wenn erst der handelnde Umgang gewährt wird, danach anschauliche Symbolisierung anregt und schließlich die begriffliche Fixierung gefördert wird« (Skowronek 1968; 87 zit. nach Weinberg 1991: 147).

Angesichts neuer Bildungstechnologien wird ein kombinierter Einsatz von onlinegestützten und analogen Materialien vorgeschlagen, um einen Wechsel von orts- und zeitunabhängigem Lernen und Präsenzlernzeiten zu ermöglichen (vgl. Wetzels & Dobmann 2013: 28). Werden unter dem Begriff Materialien auch technische Infrastruktur und bspw. Moderationsmaterialien gefasst, ist diese bedarfsgerecht, flexibel und kurzfristig, ausreichend und in

unversehrtem⁴⁸ Zustand zur Verfügung zu stellen (vgl. Zech 2008: 118; vgl. Bönsch 1991: 163), um einen reibungsfreien⁴⁹ Veranstaltungsverlauf nicht zu gefährden.

Ausgehend vom Prinzip der Perspektivverschränkung sollten sich Materialien durch eine gehirngerechte *Sinnreichhaltigkeit* auszeichnen: Einerseits sollten sie das Lehrgeschehen und die Ausführungen des Lehrenden unterstreichen und stützen, um so die notwendige Anschlussfähigkeit und Sinnsynchronität aufrechtzuerhalten. Andererseits sollte ein ausgewogener Medien- und Materialmix zum Einsatz kommen, der digitale und analoge Medien so kombiniert, dass eine den Lernenden nicht überfordernde Medien- und Materialvielfalt den Lernprozess unterstützt (vgl. Kerres 1999: 6; Kißner 1999: 64, 67; Zech 2008: 117). Wichtig – und dies stellt einen Rückbezug auf die zuvor erwähnte Zielgruppenarbeit dar – ist vor allem das lehrseitige Bewusstsein darüber, dass die alleinige Nutzung neuer Medien auf Seiten des Lernenden ein gewisses Maß an Medienkompetenz voraussetzt. Auch die Medienaffinität sei eine nicht zu vernachlässigende Komponente, die bspw. im Rahmen der Zielgruppenarbeit zu analysieren sei, ehe neue Medien im Rahmen von Lehr-Lernsettings verstärkt zum Einsatz kommen (vgl. DIE, Projektgruppe Neue Medien 2000: 10ff.)⁵⁰.

Betrachtet man den Lernprozess, kann festgehalten werden, dass besonders zu Beginn eines neuen Themengebietes das Gehirn Zeit und Möglichkeiten braucht, um – statt Einzelheiten aufzunehmen – Zusammenhänge und Strukturen im Sinne des Anschlusslernens verarbeiten zu können (vgl. Spitzer 2000: 54). Medien können diese Möglichkeiten bieten, sofern sie die Lernenden technisch und gestalterisch nicht überfordern. Eine Entscheidung für oder gegen Medien und Materialien könnte anhand folgender Leitfragen leichter fallen:

- Legt das verfolgte Lernziel die Wahl eines bestimmten Mediums nahe? (Zielverständnis)
- Stellt die Auswahl der Lerninhalte konkrete Anforderungen an die einzusetzenden Medien (Gegenstandsverständnis)
- Legen die zum Einsatz kommenden Methoden den Einsatz bestimmter Medien nahe? (Methodenverständnis)
- Erfordern individuelle oder organisatorisch begründete Voraussetzungen oder andere Einflussfaktoren den Einsatz bestimmter Medien und Materialien?

⁴⁸ Unversehrt meint in diesem Kontext, dass technische Geräte grundsätzlich funktionieren sollten und nicht erst bei deren Verwendung im Rahmen der Veranstaltung ein Defekt festgestellt wird, der bedingt, das Lebende gezwungen sind, kurzfristig umzudisponieren.

⁴⁹ Reibungen meinen hier zeitliche Verzögerungen, die u.a. entstehen können, wenn Moderationsmaterialien unvollständig sind, dies jedoch erst im Moment der Nutzung festgestellt wird und die Suche nach Alternativen oder Ersatz eine Veranstaltungsunterbrechung zur Folge hat. Bei technischer Infrastruktur sollte entsprechend die technische Funktionsfähigkeit sicher gestellt sein; wird erst beim Einsatz der Infrastruktur ein Defekt festgestellt, stört dies ebenfalls den Veranstaltungsverlauf.

⁵⁰ Dieser Aspekt wird im Abschnitt (c)... in Bezug auf Prozessorganisation und -struktur (Format) im Hinblick auf das Kriterium der (Teil-)Digitalisierung konkretisiert.

- Welche Aus- und Wechselwirkungen würden aus dem Einsatz eines konkreten Mediums/ Materials oder deren Kombination bspw. auf andere Unterrichtsfaktoren resultieren? (didaktisches Wirkgeflecht) (vgl. Arnold et al. 1999: 119)

Eine sinnstiftende Kombination von Inhalten und Materialien – die zudem farblich harmonisch und lern- und begeisterungsförderlich gestaltet sind⁵¹ – kann die Entwicklung und Herausbildung neuer Denkmuster im Gehirn stimulieren. Sind diese sogenannten neuen Verschaltungen im Gehirn erst aktiviert, beschleunigen und erleichtern sie den Lernprozess auch mittel- und langfristig (vgl. Böss-Ostendorf 2014: 41).

Neben Funktionalität und Sinnreichhaltigkeit spielt die Verständlichkeit eine wesentliche Rolle. Ist Material nicht hinreichend (vor-)strukturiert und Inhalte kaum logisch geordnet, erschwert dies den Verstehensprozess (vgl. Herzig 1999: 10); unverständliches Material verfehlt damit seine eigentliche Bestimmung, den Lernprozess zu bereichern bzw. zu ergänzen (vgl. Brand & Markowitsch 2006: 64; vgl. Zech 2008: 117, vgl. Lengler & Davie 2015: 16). Insbesondere textbasierte (Begleit-)Materialien sollten durch

»[...] Einfachheit, Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz, anregende Zusätze [überzeugen]. Ein Text ist einfach, wenn er aus kurzen oder zumindest gut strukturierten Sätzen besteht und allgemein bekannte Wörter verwendet. Er ist gut gegliedert, wenn der Text einen klar erkennbaren roten Faden hat und den Leser mit Überschriften und sinnvoll gesetzten Absätzen durch den Inhalt führt. Kürze und Prägnanz werden je nach Vollständigkeit und vorhandener Redundanzen bewertet, ob die Autorin ausschweift oder knapp am Thema bleibt. Mit anregenden Zusätzen schließlich ist die Nähe zum Leser gemeint, die durch persönliche Ansprache, Bezug auf die Welt des Lesers oder auch durch Bilder erzeugt wird« (Askeljung 2013: 20)⁵².

Inwiefern sich ein erwachsener Lerner mit den Materialien aktiv auseinandersetzt, mit diesen arbeiten kann oder sie gar verwirft, bedingt unter anderem der Grad der Verständlichkeit und Schwierigkeit der Lernmaterialien (vgl. Schüßler 2004: 50 vgl. Malabou 2006: 65f; 68; vgl. Kießner 1999: 65). Der Anspruch an Verständlichkeit gilt gleichermaßen für mediale Elemente wie Bilder, Ton- oder Videoaufnahmen, die sinnunterstützend verknüpft und dosiert einzusetzen sind (vgl. Kerres 1999: 6; vgl. Zech 2008: 118), so dass der erwachsene Lerner sie erfassen und verstehen kann. Um auch über die Materialien den aktuellen Le-

⁵¹ Farben und Farbkombinationen lösen beim Menschen unterschiedliche emotionale Gefühle hervor. Ihre psychologische Wirkung ist nicht nur bei der Materialausgestaltung, sondern auch bei der Raumgestaltung ein wichtiger Aspekt, um Lernfähigkeit, Konzentration und Affiziertheit zu fördern. Eine Farbwirkungstabelle (vgl. Anhang 6) gewährt einen Überblick, welche emotionale Wirkung spezifische Farben und Farbkombinationen bei Menschen auslösen können(ten).

⁵² Dass insbesondere eine verständliche Darstellung komplexer wissenschaftlicher Sachverhalte als Qualität(smerkmal) guter Wissenschaft an Bedeutsamkeit gewinnt, zeigt u.a. die wiederkehrende Auslobung und Verleihung des Klaus Tschira Preises für verständliche und fassbare Wissenschaft. Auch wissenschaftsnabe Medien und psychologische Forschung berichten, dass eine vielfach künstlich hochstilisierte Sprache in wissenschaftlichen Texten und Publikationen eher den wahren Gehalt verschleierte als das Verstehen zu fördern (vgl. Bild der Wissenschaft 2005: o. S.; Deutschlandfunk 2012: o. S.; vgl. Bayern2 2012: o. S.)

bensweltbezug herzustellen, sollte es ausschließlich aktuelle Sinnbezüge und Beispiele, sowie korrekte Daten und Tatsachenbeschreibungen enthalten (vgl. Wetzels & Dobmann 2014: 28; Lengler & Davie 2015: 17; Brinker & Schumacher 2014: 87; vgl. Zech 2008: 118).

Nachfolgende Abbildung fasst die Kriterien der Dimension Gehalt noch einmal in einem Teilmodell zusammen:

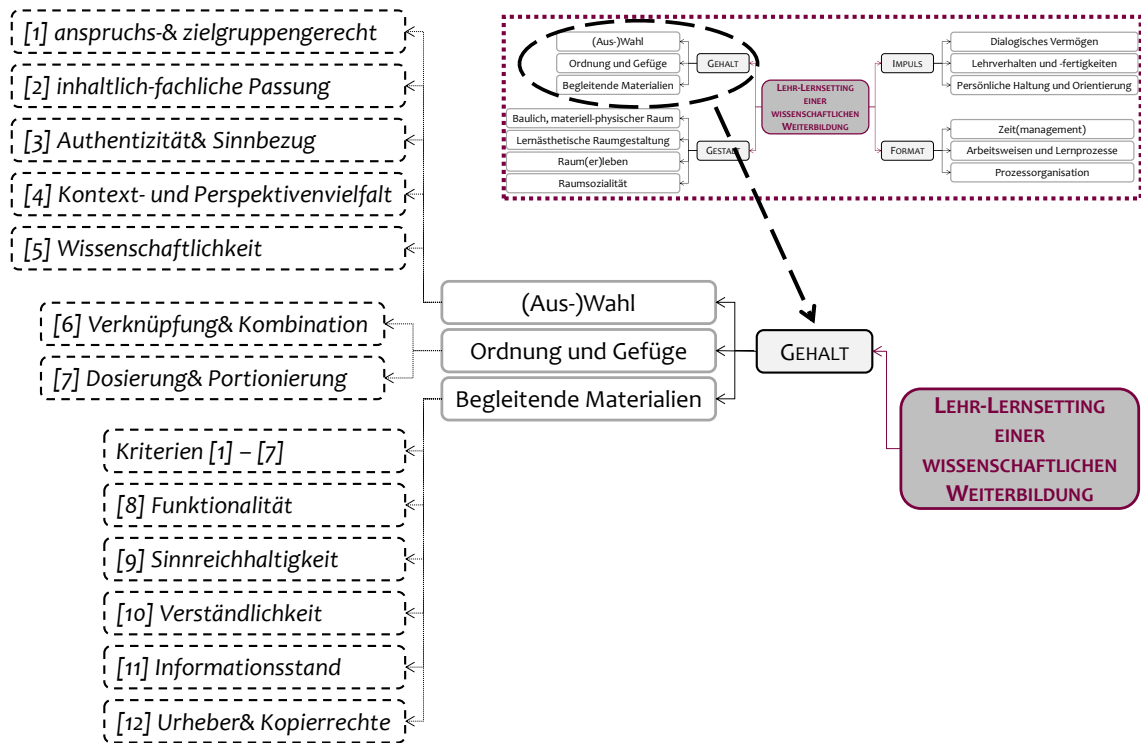


Abbildung 16: Operationalisierung der Dimension Gehalt⁵³

Die zuvor erläuterten literaturfundierte Kriterien spiegeln die aktuelle Konnotation des andragogischen Diskurses um die Inhaltswahl wider: Statt Anforderungen und Erfordernisse an die tatsächliche Inhaltlichkeit eines möglichen Angebots zu konkretisieren, rückt der Diskurs die Teilnehmenden in den absoluten Fokus. So komme es nicht darauf an, *welche* Inhalte (konkret) auszuwählen sind, sondern auf das *Wie* unter absoluter Ausrichtung auf die Teilnehmenden, die nicht ausschließlich die Konsumenten des Weiterbildungsangebots sind, sondern dieses – durch eine adäquate Lernerorientierung – aktiv und partizipativ (mit)gestalten. Die Teilnehmenden produzierten das Lernangebot dadurch gleichermaßen mit, dass Lernaktivitäten eigenständig – d.h. als Leistung der Teilnehmenden – begonnen und durchgeführt würden. Aus diesem Grund empfehlen verschiedene Autoren, Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten im Bereich der quartären Bildung nicht mehr aus-

⁵³ Eigene Darstellung

schließlich als Konsumenten, sondern zugleich als Produzenten – also als Prosumenten⁵⁴ – zu verstehen (vgl. Schöll 2011: 433; vgl. Dinkelaker 2015: 49).

Wenngleich das Argument der Teilnehmerorientierung sicherlich ein gewichtiges ist, mangelt es im aktuellen Diskurs augenscheinlich an einer tatsächlichen (sachlogischen) Inhaltsdimension. So scheint das Wort „Wissen“ mehr und mehr aus der Literatur um die Erwachsenenbildung zu verschwinden, indem es als eine

»offensichtlich [...] zu vernachlässigende Größe, gewissermaßen schamhaft nebenbei erwähnt oder am liebsten verschwiegen [wird]. Typisch sind Formulierungen wie ‚Es geht nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern um ...‘ und hier folgen Begriffe wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten u.Ä.« (Nolda 2001: 101)

Eine Frage scheint jedoch berechtigt: Ob oder inwiefern eine *Wissensgesellschaft* – ein inzwischen geflügeltes und doch sehr verschwommenes Konzept, das Wissen und Informationen zu wichtigen Wirtschaftsgütern erhebt (vgl. Nolda 2001: 117; vgl. Siebert 2000: 217) – im Besonderen diese inhaltlich-sachlogischen Aspekte im Diskurs um eine wissen(schaft)sbasierte Weiterbildung Erwachsener weiterhin nachrangig behandeln sollte oder kann?

Vor diesem Hintergrund nimmt die vorliegende Arbeit den Aspekt der inhaltlich-fachlichen Passfähigkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und berufsfachlichen Heraus- und Anforderungen explizit als Kriterium im Rahmen der Operationalisierung auf. Denn die Inhaltlichkeit einer wissenschaftlichen Weiterbildung sollte beide Seiten, sowohl markt- und gesellschaftlich begründete Bedarfe als auch Bedürfnisse der Individuen, hinreichend berücksichtigen. So sind es Marktveränderungen, neue Zukunfts- und Leitmärkte sowie Innovationen, die den Weiterbildungsbedarf im Sinne eines Defizitausgleichs begründen (vgl. Siebert 2000: 55-57, 63-67).

Die vielfältigen Verflechtungen der einzelnen Einflussfaktoren erfordert, den Diskurs und die Bedarfserschließung ebenen- bzw. perspektivverschränkend – d.h. aus Markt-, Gesellschaft- und Unternehmensperspektive und Wissenschaft – zu führen, um die Bedarfe möglichst realitätsnah erfassen zu können. Gleichsam – wie zuvor dargelegt – spielen individuelle Bedürfnisse eine zentrale Rolle (vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 46; vgl. Schäffter 2000: 82).

⁵⁴ *Ausgehend von den zuvor geschilderten konstruktivistisch-lerntheoretischen Grundlagen sind Teilnehmende in ihrer Rolle als selbständige Lerner, nicht ausschließlich als Konsumenten des Weiterbildungsangebots zu verstehen. Lernerorientierung, aktive Partizipation und (Mit-)Gestaltung bedingen, dass die Teilnehmenden gleichermaßen das Lernangebot dadurch „mitproduzieren“, dass Lernaktivitäten eigenständig – d.h. als Leistung der Teilnehmenden - stattfinden. Aus diesem Grund schlagen verschiedene Autoren vor, Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten im Bereich der quartären Bildung nicht mehr ausschließlich als Konsumenten, sondern zugleich als Produzenten – also als Prosumenten – zu verstehen. (vgl. Schöll 2011: 433; vgl. Dinkelaker 2015: 49)*

Es scheint schwer vorstellbar, Ansprüche an das prozesshafte ‚wie‘ der Durchführung ausarbeiten zu wollen, wengleich der Wissensgegenstand in seiner Inhaltlichkeit nicht hinreichend mit den verschiedenen Akteuren und wichtigen Anspruchsgruppen konkretisiert wurde. Und so attestieren auch Kriegsmann et al. (2009), dass es aktuell

»Wenn Inhalte, Stoffe, Sachen nur noch das Schmieröl für den Erwerb von Methoden hergeben, nähert sich die dabei antrainierte Kompetenz der von Maschinen an«
(Türcke 2012: 12 zitiert nach Reinmann 2015: 22f.).

»[...] nur unzureichend [gelingt], das in der Forschung und Entwicklung gewonnene Wissen in die Breite zu bringen und für die Anwendung resp. Umsetzung in neuen Produkten, Dienstleistungen und Verfahren verfügbar zu machen« (Kriegsmann et al. 2009: 114).

Daher sei es notwendig, durch inhaltlich angemessene Weiterbildungsangebote die Kluft zwischen Forschung und Entwicklung einerseits und arbeitsmarkt- und individuenorientierter Umsetzung andererseits zu schließen, um Innovationen wahrhaftig und wirksam auf den Weg zu bringen (vgl. Kriegsmann et al. 2009: 113, 125; vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 46f.). Entsprechend wäre es notwendig, auch im andragogischen Diskurs einen Mittelweg einzuschlagen, der neben dem Primat einer handlungsorientierten »Ermöglichungsdidaktik«⁵⁵ (Botzat 2001: 36) den sachbezogenen Schulterchluss sucht und (be)wahrt. Ein Schritt in diese Richtung wäre, die Inhaltlichkeit als Element im Kontext einer erwachsenengerechten Didaktik stärker zu thematisieren: So müssten sich

»[künftige] Entwicklungen und Innovationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung [...] mehr denn je [...] an den immer wichtiger werdenden Wissens- und Kompetenzanforderungen der alltäglichen Lebens- und Arbeitswelten [...] [ausrichten] [...], um die Teilhabe der erwachsenen Person am Erwerb von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten im lebenslangen Lernprozess dauerhaft zu sichern. Gerade vor dem Hintergrund aktueller demographischer, technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen ist zu erwarten, dass didaktische und inhaltliche Ziele [...] bei Bildungsinnovationen an Stellenwert gewinnen« (Herber et al. 2013: 5).

Anders formuliert: Wie könnten bspw. (verfahrens-)technische oder soziale Innovationen – Ergebnisse von Forschungsaktivitäten, die zur Verbesserung aktueller Problemlagen von öffentlicher Hand gefördert werden – für Praktiker in der Breite verfügbar und anwendbar werden, wenn die inhaltlich-fachliche Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin stiefkindlich behandelt würde (vgl. Nolda 2001: 101; vgl. Bönsch 1991: 167f.)?

⁵⁵ Den Begriff hat Arnold maßgeblich geprägt. Ausgangspunkt dieses Konzepts ist der (erwachsene) Lerner, der selbstbestimmt und sich selbst steuernd den Lernprozess gestaltet. Arnold geht davon aus, dass diese Steuerung allein vom Lernenden ausgeht und dem Lehrenden keine steuernde Funktion zukommt. Dessen Aufgabe sei es vielmehr, stimmige Rahmenbedingungen zu schaffen, um die vielfältigen individuellen Lernprozesse hinsichtlich der Situation und der Rahmung zu ermöglichen. Das didaktische Dreieck wird neu definiert: An die Eckpunkte der Lehrenden, Lernendem und Inhalt(lichkeit)rücken Deutung, Ermöglichung und Konstruktivität. Die Komponente der vorherigen (sachbezogenen) Inhaltlichkeit greift dieses Modell lediglich aus kognitionstheoretischer Sicht auf (vgl. Arnold 1999: 18-21).

(b) ... IN BEZUG AUF DIE RÄUMLICHKEIT(EN) (GESTALT)

Die andragogischen Prinzipien beachtend belegen raumsoziologische Untersuchungen, dass auch Lernräume und -orte vielfältig lernstimulierende Wirkungen erzeugen (vgl. Wittwer et al. 2015: 7; vgl. Fell 2008: 57). Betrachtet man **baulich-physische** Aspekte so beeinflusst unter anderem die *Erreichbarkeit* des Ortes erwachsene Lerner in ihrer Entscheidung, an einem Bildungsangebot teilzunehmen. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass eine räumliche Nähe des Weiterbildungsortes nicht in jedem Fall ausschließlich positiv bewertet wird. So zögen einige Teilnehmer Anonymität bzw. das Kennenlernen neuer Menschen einem eher nachbarschaftlich geprägten Teilnehmerkreis vor (vgl. Siebert 2000: 203). Allerdings sollte ein nachbarschaftsferner Lernort verkehrsgünstig gelegen und bspw. bequem mit den ÖPNV erreichbar sein; auch Parkmöglichkeiten sollten in ausreichender Anzahl vorhanden sein (vgl. Rätzl 2009: 102; Böning 1995: 43). Darüber hinaus – so zeigen Untersuchungen – sei eine ansprechende *Anbindung* zum Außenraum durch eine »schöne Aussicht« (Kraus 2014: 46) insbesondere im Hinblick auf die Pausengestaltung von Vorteil. Um die Angebotsteilnahme auch für mobilitätseingeschränkte Personen sicher zu stellen, sollten der Raum und die sanitäre Infrastruktur barrierefrei zu erreichen sein (vgl. Rätzl 2009: 102). Neben Anbindung und Erreichbarkeit des Lernortes zeigt nachfolgende Abbildung 17 weitere, die Raumgestalt bestimmenden Kriterien, die die insgesamt vier Raumkategorien untersetzen und im Nachfolgenden erläutert werden:

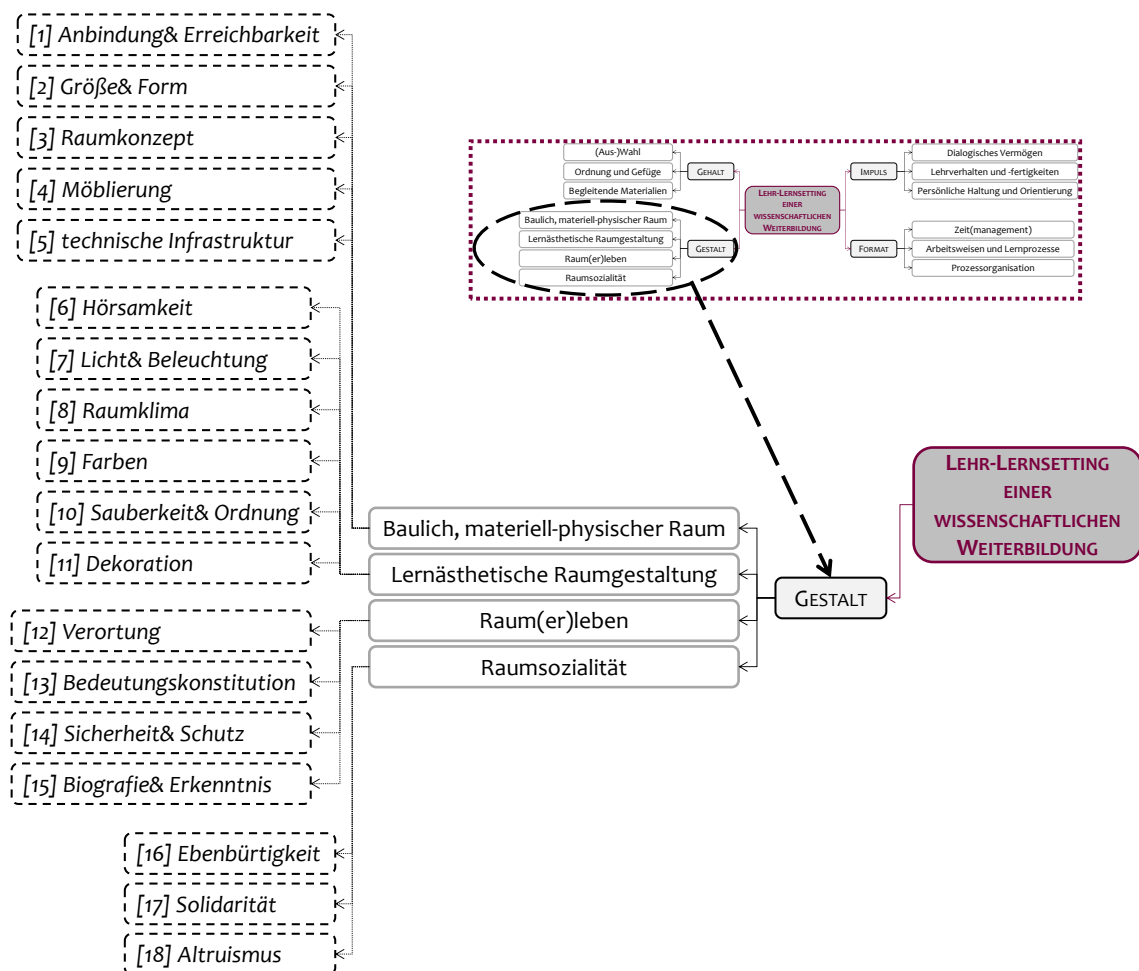


Abbildung 17: Operationalisierung der Dimension Gestalt⁵⁶

In Abhängigkeit von der Raumgröße sollte das Raumkonzept so flexibel wie möglich gestaltbar sein: Möbel und andere (Lern-)Materialien sollten entsprechend der Lernaktivitäten variable positioniert und angeordnet werden können, so dass stets ein funktionsgerechter Raum entsteht⁵⁷ (vgl. Ludwig 2012: 27; Berbecker 2007: 257; Fell 2008: 41f.). Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass der Raum entsprechend der Teilnehmerzahl und den zum Einsatz kommenden Medien und Materialien ausreichend Bewegungs- und Handlungs(frei)raum gewährt (vgl. Nolda 2006: 324; vgl. Rätzel 2008: 60; vgl. Hain 2008: 103). Entscheidungsleitend für die Wahl des Raumes sollte der Grundsatz sein

»Je mehr Entscheidungsmöglichkeiten der Raum zulässt, je mehr der Raum aus eigener Initiative und eigenem Entschluß verändert werden kann, d.h. je weniger er vorgegeben und je mehr aufgegeben ist, desto günstiger erscheint dies für die Bildungsarbeit« (Müller 1991: 15)

⁵⁶ Eigene Darstellung

⁵⁷ Einige ausgewählte Beispiele möglicher Sitzanordnungen sind in Anhang 7 dargestellt.

Nicht nur die Anordnung, sondern auch die Beschaffenheit des Mobiliars – beispielhaft seien ergonomische Tische und Stühle⁵⁸, die in ausreichender Zahl vorhanden sein sollten (vgl. Zech 2008: 113, 117) – und die technische Infrastruktur – diese sollte sowohl qualitativen als auch quantitativen Ansprüchen genügen (vgl. Zech 2008: 117; Fell 2008: 41; Rätzel 2009: 102) – sollten bedacht werden. Vielfältig könnten Lernaktivitäten dann verlaufen, wenn Plätze oder Positionen den Teilnehmern nicht im Vorhinein zugeteilt würden, sondern eine adaptier- und wandelbare Anordnung, eine stets und erneute freie Platzwahl ermöglichen (vgl. Bollnow 2004: 259; vgl. Fell 2015: 38).

Wird die **lernästhetische Gestaltung** des Raumes betrachtet sind unter anderem *Hörsamkeit*, die Lichtverhältnisse, die farbliche Gestaltung und das Raumklima wichtige Kriterien, anhand derer sich der ‚Wohlfühlfaktor‘ eines Raumes beschreiben lässt (vgl. Siebert 2000: 205; vgl. Gruber 2002: 1). Lernräume wirkten dann lernförderlich, wenn sie

- einen niedriger Lärmpegel,
- eine hohe Sprachverständlichkeit und
- eine auf die Gruppengröße und die vorgesehenen Lernaktivitäten abgestimmte Raumgröße auszeichnen.

Bei größeren Räume sollte daher darauf geachtet werden, dass diese mit absorbierenden Elementen⁵⁹ und Mobiliar ausgestattet sind, um den sprachlicher (Nach-)Hall zu unterbinden und so eine angemessene Sprachverständlichkeit zu gewährleisten (vgl. Lederer 2015: 77; Zech 2008: 117; Fell 2015: 53).

Neben akustischen Faktoren beeinflusst auch die Qualität des *Lichts und der Beleuchtung* die menschliche Wahrnehmung, Konzentration und Aufnahmefähigkeit. So ist Tageslicht einer Kunstlichtbeleuchtung vorzuziehen. Lange Zeit unterschätzte bspw. die Wissenschaft den Einfluss des Lichts auf die Lernfähigkeit. Insbesondere in der Erwachsenenbildung – Kurse und Veranstaltungen finden häufig auch in den Abendstunden statt, wenn das Tageslicht einen Raum kaum ausreichend ausleuchten kann – sind die Anforderungen an das Licht als eine Einflussgröße von zentraler Bedeutung: Nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen fördern künstliche Beleuchtungskonzepte zwar die Helligkeit, befriedigen jedoch nicht den tatsächlichen Lichtbedarf des Menschen. Der Schlüssel von ausgereiften und lernfördernden Lichtkonzepten liegt in der Nutzung von Sonnen- und Tageslicht, dessen lebensfreundliche und gesundheitsfördernde Wirkung die Lernleistung begünstigt und ein für die Augen entspanntes Sehen ermöglicht (vgl. Fördergemeinschaft Gutes Licht 2012:

⁵⁸ Die von Hain (2008) konkretisierten Ansprüche an die Beschaffenheit von angemessenen Stühlen sind in den Kriterienkatalog aufgenommen (vgl. Anhang 2, Kategorie Baulich, materiell-physischer Raum, Kriterium [3] Möblierung.

⁵⁹ Schallabsorbierende Wirkung werden Textilien wie Teppichen und Gardinen zugeschrieben. Aber auch Holzmobiliar und speziell schallabsorbierende Decken vermindern die Nachhallzeit.

27; vgl. Fachverband Tageslicht und Raumschutz o. J., o. S.). Darüber hinaus sollte der Raum über ein flexibles Beleuchtungskonzept verfügen, um die Lichtverhältnisse auf die unterschiedlichen Lernaktivitäten abstimmen zu können (vgl. Fell 2008: 42; Rätzel 2009: 102; Zech 2008: 117). Insbesondere in den Sommermonaten sollte es möglich sein, Lernräume adäquat abzdunkeln, so dass bspw. ein Beamer trotz intensiver Sonneneinstrahlung uneingeschränkt genutzt werden kann und frühzeitige Ermüdung oder Ablenkung durch sonnenbedingte Blendeffekte vermieden werden (vgl. Zech 2008: 117; Hain 2008; 104):

»Da sich die Empfindlichkeit des Auges entsprechend der vorhandenen Leuchtdichten im Gesichtsfeld anpasst, sollten die Unterschiede der Leuchtdichten im Gesichtsfeld (Kontraste) nicht zu groß sein. Bei häufigem Wechsel zwischen sehr hellen und sehr dunklen Flächen (große Kontraste) wird das Auge durch ständiges Ändern der Empfindlichkeit stark belastet. (VMBG 2001: 46)«

Auch das *Raumklima* kann – sofern es vernachlässigt wird – durchaus lernhemmende Wirkung entfalten: Die Raumtemperatur sollte durch entsprechende Klima- und Heizungsinstallationen auf ein angenehmes Niveau⁶⁰ geregelt werden können. Neben einer angenehmen Temperatur ist dafür zu sorgen, dass die Räume mit ausreichend Frischluft versorgt werden. Auch ein neutrales Geruchumfeld sei insofern förderlich, als dass bspw. olfaktorische Einflüsse, die ihren Ursprung bspw. in einer nahegelegenen Kantine oder sanitären Anlagen haben, als unangenehm, ablenkend und mitunter störend empfunden werden (vgl. Lederer 2015: 77; vgl. Zech 2008: 117).

Im Hinblick auf die *farbliche Gestaltung* erweisen sich jene Räume als lernförderlich, die in hellen Farben gestaltet und farbliche Elemente harmonisch angeordnet sind. So bietet es sich bspw. an, auch über die Farbgebung und farbliche Gestaltungselemente verschiedene Funktionsbereiche in größeren, offenen Räumen optisch voneinander abzutrennen (vgl. Kraus 2014 45; vgl. Jouly 2007: 14; vgl. Rätzel 2008: 62). Bei der Farbwahl sollte deren psychologische Wirkung und Aussagekraft⁶¹ auch in Bezug auf die Raumgröße nicht unbeachtet bleiben: So wirken dunkle Räume meist beklemmend und starke, grelle Farbakzente tendenziell beunruhigend (vgl. Fell 2015: 60; vgl. Zech 2008: 117).

Da die *Sauberkeit und Ordnung* eines Raumes Wertschätzung gegenüber den Teilnehmern zum Ausdruck bringt, sollten die Räume in einem tadellosen und sauberen Zustand sein; dies gilt gleichermaßen für die sanitären Anlagen und angrenzenden Pausenräume (vgl. Zech 2008: 117, Rätzel 2009: 101). Eine dezente *Dekoration* – bspw. durch Bilder und

⁶⁰ Eine für Lernräume angemessene Temperatur ist im Kriterienkatalog (siehe Anhang 2, Kriterium [8] Raumklima) genannt.

⁶¹ Untersuchungen belegen, dass Farben und Farbkombinationen beim Menschen unterschiedliche emotionale Gefühle hervorrufen können. Ihre psychologische Wirkung ist insbesondere bei der Raumgestaltung ein wichtiger Aspekt, der Lernfähigkeit, Konzentration und Affiziertheit beeinflussen kann. Eine Farbwirkungstabelle in Anhang 6 gibt Aufschluss darüber, welche spezifischen Farben und Farbkombinationen mitunter welche (Aus-)Wirkung hervorrufen.

Pflanzen – sollte den Räumlichkeiten ihre sterilen und kühlen Charakter nehmen und gleichzeitig die Teilnehmer einladen, den Raum gemeinsam – bspw. durch die Präsentation von Lernergebnissen – zu gestalten (vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Jouly 2007: 14). Lernförderlich in Bezug auf das **Raum(er)leben** erweisen sich Lernräume dann, wenn sie Lernende zu »geistigen Spaziergängen« (Jouly 2007: 16) einladend ein Ankommen und Aufgehen im Raum ermöglichen. Diese *Verortung* schaffe die Voraussetzung für einen aktiveren Umgang mit den Lerninhalten (vgl. Fell 2008: 35; vgl. Schüßler 2004: 61); vorausgesetzt, dass die im Raum befindliche Lerninfrastruktur – bspw. Flipchart, Tafel, Whiteboard oder Pinnwände – tatsächlich aktiv zum Einsatz kommt (vgl. Kraus 2014: 48f., Roth 2003: 27; vgl. Jouly 2007: 15). Eine stimmige und lernaffizierende Raumgestaltung, die die vorgenannten Kriterien berücksichtigt, gestalte den Lernort als einen »dritte[n] Ort zwischen Privatem und Welt, ein[en] Ort der Heimat, der Verwurzelung« (Jouly 2007: 15), der eine lernstützende Funktion übernimmt.

So konzipiert leisten Räume einen nicht unwesentlichen Beitrag zur *Bedeutungskonstitution*. Ihre Beschaffenheit, Form und ihre Inszenierung sind mit allen Sinnen wahrnehmbar und im Lernprozess allgegenwärtig präsent. Bereits beim Eintreten gibt der Raum über seine raumfüllenden Elemente Aufschluss und Orientierung über das Lern- und Lehrgeschehen; bspw. in Bezug auf den Lernprozess und das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden (vgl. Wittwer& Dietrich 2015: 22f.; vgl. Fell 2008: 36). So kann

»der Lernort selbst [...] pädagogisch anregend und inspirierend sein, nämlich dann, wenn er die Erlebnisdimension erweitert und intensiver werden lässt, die Betroffenheit steigert sowie den Lerninhalt in unmittelbare Reichweite bringt und damit authentisch macht« (Hufer 1997: 20 zit. nach Fell 2008: 35).

Gruppengemeinschaftliche Bedeutungskonstitution in und über einen Lernraum kann gelingen, wenn dieser durch seine unperfekte Gestalt die Teilnehmenden dazu einlädt, ihn im Rahmen des Veranstaltungsangebots gemeinschaftlich zu gestalten (vgl. Fell 2015: 53; vgl. Wittwer& Rose 2015: 90; Schüßler& Thurnes 2005: 38). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Raum von Teilnehmenden in seiner Funktion, Nutzung und gemeinsam als Lerngruppe wahrgenommen und verstanden werden kann. Dazu sollte insbesondere die Wahl und die Ausgestaltung des Raumes auf die Teilnehmer sowie die Lernaktivitäten und -ziele abgestimmt erfolgen (vgl. Siebert 2007: 58; Roth 2003: 27):

»Statt der frontalen, sehr distanzierten Tischreihe gibt ein Stuhlkreis mehr Nähe, physische Bewegungsfreiheit⁶² und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, alle anderen Teilnehmer/-innen in ihrer Mimik und Gestik genau wahrzunehmen« (Rätzel 2008: 60).

Diese dialogische Orientierung ermöglicht den Lernenden, sich anhand des Gegenübers und relational zum Raum sozial zu positionieren, subjektive Bedeutungsstrukturen bewusster wahrzunehmen und diese infolge interaktiver Aushandlungsprozesse zu verändern (vgl. Siebert 2000: 107).

Zudem sollte ein Lernraum in Distanz zum alltäglichen und beruflichen Handlungs- und Entscheidungsraum *Schutz und Sicherheit* gewähren, Neues uneingeschränkt erproben und ausprobieren sowie reflektieren zu können (vgl. Nugel 2014: 71; vgl. Dewe et al. 2014: 80; vgl. Fell 2008: 35; vgl. Rätzel 2008: 61). Dies ermögliche ein Ein- und Abtauchen in Muße abseits von Unsicherheit und Angst (vgl. Schmidt-Lauff 2011: 221; vgl. Fell 2008: 41f.; vgl. Girmes 2012: 181). Wann immer Situationen mit Angst, Beunruhigung und Unsicherheit einhergehen, ist es kaum möglich, zu lernen: Angstgefühle lösen so starke Erregungen im Gehirn aus, dass es nicht mehr in der Lage ist, ein handlungsleitendes Muster abzuleiten. Lernen als Folge freien Denkens und aktivem Tun wird somit durch Angst gehemmt. Gelingt es nicht, sich aus dieser angstbehafteten Situationen zu befreien, nehmen Betroffene oft eine selbstverteidigende Schutzhaltung ein und versuchen der Situation bspw. durch Resignation zu entkommen (vgl. Hüther 2009: Minute 50:40-52:08).

Darüber hinaus erleben erwachsene Lerner den Raum nie ungeachtet und losgelöst von eigenen *biografischen Erfahrungen und Erkenntnissen*. Dies macht es erforderlich, die soziale Lage, kindliche Lernerfahrungen und die Nähe oder Zugehörigkeit zu Milieus auch bei der Wahl des Orts und des Raumes zu beachten. Schließlich soll sich der erwachsene Lerner tatsächlich „mental zugehörig“, im Raum willkommen und aufgehoben fühlen können (vgl. Feldmann 2007: 39-43):

»Sozialkapital beeinflusst Lernen; Lernen beeinflusst Sozialkapital. Teilnehmer bzw. Besucher unterschiedlicher Lernorte suchen diese selten alleine auf. Allein die Überlegung, dass sich die Attraktivität einzelner Lernorte in vielen Fällen durch so genannte Mund-zu-Mund-Propaganda weiterträgt, verweist auf die Relevanz des Sozialkapitals in diesem Zusammenhang. Sozialkapital kann Lernen also insofern beeinflussen, als auf die beschriebene Weise Lernprozesse durch das Zusammenkommen mehrerer Individuen erst möglich werden. Zum anderen beeinflusst das Lernen bzw. die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen den Aufbau von Sozialkapital dadurch, dass es neben den Aspekten des Inhalts und der Vermittlung bei Lernveranstaltungen immer auch eine soziale bzw. Inter-

⁶² Konkrete Abstands- bzw. Freiheitsmaße eines ausreichenden Platzbedarfs in verschiedenen Tisch-Stuhl-Anordnungen sind im Kriterienkatalog (vgl. Anhang 2, Kategorie Baulich, materiell-physischer Raum unter dem Indikator [2] Raumkonzept) ausgewiesen.

aktionsebene zu beachten gilt. Man denke nur an den vermeintlichen Small Talk, der in den Veranstaltungspausen zwischen den Teilnehmenden geführt wird oder an die Freizeitprogramme, die bei Wochenendseminaren die inhaltliche Arbeit rahmen. Bei diesen Gelegenheiten werden nicht selten wichtige Kontakte geknüpft oder Informationen ausgetauscht, die im Nachhinein für manchen Teilnehmenden den eigentlichen Ertrag einer Bildungsveranstaltung ausmachen können« (Feldmann 2007: 44).

Sobald der Lernraum von den Teilnehmenden tatsächlich angenommen wird, sei es wichtig, diesen auf die Handlungsabsichten und inneren Haltungen der Lernenden abgestimmt zu gestalten. Gleichzeitig könne ein Gefühl des aufgehoben und angekommen Seins Angstfreiheit fördern und schließlich mentale, unschwellige Lernbarrieren abschwächen (vgl. Rätzel 2008: 77; vgl. Zech 2008: 113, 115; vgl. Knowles et al. 2007: 177).

Lernhemmend wirkten dagegen jene Lernräume, deren Gestaltung und Aufmachung an Schulzeiten erinnern. So zeigen auch neurowissenschaftliche Untersuchungen, dass Lernende, statt im Raum anzukommen und sich für das Lernen zu öffnen, vermehrt mit Verslossenheit, Distanz und Ausweichverhalten reagierten (vgl. Siebert 2000: 205; vgl. Krämer & Walter 1994: 61f.).

In Bezug auf die **Raumsozialität** sollte eine angemessene Raumkonstellation Wertschätzung gegenüber den Lernenden und Lehrenden und untereinander zum Ausdruck bringen (vgl. Zech 2008: 115; Jouly 2007: 15). Ein durch Ebenbürtigkeit gekennzeichnetes Verhältnis stärke das Lernfortkommen dahingehend, dass durch gemeinschaftliches Denken und Handeln ein größerer (Denk-)Raum geschaffen wird, der weitaus bedeutungsreicher ist als der Denkraum des Einzelnen (vgl. Bollnow 2004: 262, 270, vgl. Brühwiler 1992: 21). Darüber hinaus zeichne sich ein gemeinsamer Lern- und Denkraum durch *Solidarität* aus, die darin zum Ausdruck kommt, dass »keine Vergrößerung oder Verkleinerung von Eigenraum, also überhaupt keinerlei Berührung der Sphäre von Mein und Dein im Sinne weltlichen Besitzes« (Bollnow 2004: 258) das Zusammengehörigkeitsgefühl schwächt. Umsetzen lässt sich dieses solidarische Raumgefühl ebenfalls über die Raumordnung und -gestaltung – beispielsweise über dialogische Sitzordnungen und variierende Arbeitsgruppen –; es gilt gleichberechtigte Begegnung und einen Dialog auf Augenhöhe zu ermöglichen (vgl. Siebert 1998: 54; vgl. Löw 2014: 129; vgl. Fell 2015: 53; vgl. DIE 2000: 8). Anders betrachtet, sollten solidarische Lernräume statt Ausgrenzung und Stigmatisierung Einzelner das Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl stärken (vgl. Löw 2014: 129; vgl. DIE 2000: 8). Ein drittes Gestaltungskriterium ist das des *altruistischen Miteinanders*: Lernaktivitäten sollten sich frei von »Neid, Hass, Missgunst, allgemeiner Rivalität« (Bollnow 2004: 261) vollziehen können. Umsichtigkeit und Uneigennützigkeit bedingen, dass »kein Erfolg des einen auf

Kosten des ändern geht, sondern jeder am gemeinsamen Erfolg mit gewinnt« (Bollnow 2004: 270).

Ebenbürtigkeit, Solidarität und Altruismus sind der Nährboden, dass erwachsene Lerner sich auf gemeinsame Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse einlassen können und sich zwanglos über ihre Wirklichkeits(be)deutungen und Denkmuster abseits jedweden Konkurrenzdenkens austauschen können (vgl. Fell 2008: 66).

Insbesondere diese „weichen“ Kriterien der Kategorien Raum(er)leben und Raumsozialität erfordern auf Seiten der Lehrenden und in Bezug auf das Lehrgeschehen eine besondere (persönliche) Einstellung und Haltung. Aus diesem Grund sind die im Rahmen der Dimension Impuls entwickelten Kriterien in direktem Rückbezug zu den hier aufgezeigten, die Raumsozialität beschreibenden Kriterien zu verstehen.

(c) ... IN BEZUG AUF PROZESSORGANISATION UND -STRUKTUR (FORMAT)

Im Hinblick auf die Prozessorganisation und -struktur einer wissenschaftlichen Weiterbildung rückt der Aspekt der Ausgestaltungsmodalitäten in den Betrachtungsmittelpunkt. So geht es darum, Kriterien dafür zu formulieren, wie sich der Lernprozess auf Basis einer angemessenen und stimmigen Inhaltswahl und anhand erwachsenengerechten Materials vor dem Hintergrund eines lernförderlichen Raums vollziehen kann. Der Frage, wie ein Lehr-Lernprozesses und eine (Inhalts-)Vermittlung erwachsenengerechten auszugestalten sei, wird im andragogischen Diskurs sehr ausführlich nachgegangen. So thematisieren vor allem die Autoren Arnold und Siebert vorrangig die Themen der Methodik und Didaktik zur Schaffung eines erwachsenengerechten Lernprozesses.

Betrachtet man zunächst das Zeitmanagement ist eine wichtige Teilnahmevoraussetzung die *Angebotsterminierung*. Grundsätzlich sollte der Studien- und Zeitaufwand realistisch eingeschätzt, nachvollziehbar veranschlagt und transparent kommuniziert werden. Dies helfe erwachsenen Lernern, »explizite Lernzeiträume« (Schmidt-Lauff 2011: 221) zu planen und freihalten zu können; Überschneidungen mit anderen Lebensaufgaben können vermieden werden (vgl. Bloch 2006: 59; vgl. Streich& Töpfer 2012: 167, 169). Es gilt insbesondere eine zeitliche Überschneidung mit beruflichen und familiären Verpflichtungen der Teilnehmenden zu vermeiden bzw. so gering wie möglich zu halten (Faulstich& Oswald 2010: 23; vgl. Bloch 2006: 44). So könnte beispielsweise ein Wechsel von Präsenz- und Fernstudienphasen zeit- und ortsunabhängigeres Lernen – ergänzend zu Abend- und Wochenendveranstaltungen – den zeitlichen Möglichkeiten berufstätiger Teilnehmer hinreichend Rechnung tragen. Diese könnten entsprechend ihrer zeitlichen Verfügbarkeit neben den Präsenzzeiten bspw. heimische Lernphasen eigenständig in den persönlichen Tages- und/oder

Wochenablauf einplanen; das Angebot wäre zugunsten der Teilnehmer deutlich flexibilisiert (vgl. Lengler& Davie 2015: 17; vgl. Wolter 2004: 34). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilnehmenden in den Planungsschritt der Lernzeitflexibilisierung einbezogen werden, um zeitliche Bedarfe und Verfügbarkeiten berücksichtigen zu können. Fristen, zeitliche Abweichungen oder Änderungen sollten (selbstverständlich) rechtzeitig bekannt und kommuniziert werden (vgl. Bade-Becker 2005: 161).

Ein weiterer Aspekt der Zeitlichkeit ist der einer angemessenen *Angebotsstrukturierung* in Bezug auf eine Kurseinheit. Veranstaltungen sollten dem Anspruch der Transparenz gerecht werden, indem sie ablauforganisatorisch klar strukturiert sind: Mit einer Einführungs- und Einstiegsphase beginnend, über eine Arbeitsphase bis hin zum Schluss- und Reflexionsteil (vgl. Weiterbildung 2011: 4; vgl. Klinger 2011: 10; vgl. Schmidt 2008: 158; vgl. Siebert 2012: 100). Wichtig sei, diese Untergliederung einzelner Veranstaltungsphasen durch eine angepasste Methodenwahl⁶³ transparent und unterstützend zu begleiten. Dazu gehöre beispielsweise, dass eine Einführungs- bzw. Einstiegphase auch dazu genutzt wird, Lerninteressen und -motivationen zu ergründen, um diese bei der prozessualen Gestaltung hinreichend berücksichtigen zu können (vgl. Dollhausen 2001: 8). Ebenso wichtig sei es, Zeiteinheiten für einzelne Lehr- und Lernphasen auf die (Zeit-)Bedarfe der Teilnehmer(gruppe) abzustimmen; Zeitdruck gilt es zu vermeiden (vgl. Arnold et al. 1999: 108, vgl. Bade-Becker 2005: 161; vgl. Kullmann& Seidel 2005: 52).

Angesichts der eingeschränkten Leistungsfähigkeit unseres Gehirns ist ein weiterer Aspekt der Zeitlichkeit zu beachten: Neue Inhalte sollten vorzugsweisen in starken Leistungsphasen des Gehirns – vormittags oder in den späteren Nachmittagsstunden – zum Lerngegenstand gemacht werden. Anhand von Praxis- und Anwendungsaufgaben könnten die Sachverhalte in den Abendstunden gefestigt und vertieft werden (vgl. Kullmann& Seidel 2005: 52; vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 7). Um die Leistungsfähigkeit des Gehirns generell zu erhalten, sollte das Weiterbildungsangebot in mehrere kurze, voneinander abgegrenzte Lerneinheiten unterteilt sein (vgl. Hilger et al. 2015: 41). Hackl& Friesenbichler (2011) sprechen sich dafür aus, neue Informationen und Sachverhalte bereits nach etwa 30 Minuten zu wiederholen, da das aktive und transferorientierte Training die Festigung und somit eine nachhaltige Anwendbarkeit des Gelernten fördere (vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 6). Eine angemessene Angebotsstruktur sähe zudem vor, dass den Lernenden die Gelegenheit gegeben wird, Lern- und Lehrinhalte sowie den Lernprozess zu reflektieren. Diese Reflexionszeit sei in den Veranstaltungsablauf fest einzuplanen; eine kurze Nachfrage, wo-

⁶³ Dieser Aspekt wird in der Dimension *Impuls* aus anderer Perspektive aufgegriffen.

möglich eine Minute vor dem offiziellen Ende, kann diesem Anspruch nicht gerecht werden (vgl. Knowles et al. 2007: 177; vgl. Klinger 2011: 10; vgl. Beck et al. 1997: 223).

Um das Leistungsvermögen der Lernenden aktiv zu fördern, bedarf es einer anspruchsgruppengerechten *Pausenplanung*. Mehrstündige Lernangebote sollte ein aktives und gesundes Pausenmanagement auszeichnen, um einen gesunden Wechsel von Anspannung- und Entspannungsphasen zu gewährleisten. Dies bedeutet beispielsweise bei Kurzlernangeboten⁶⁴ eine kurze Pause nach etwa 45 Minuten einzuplanen. Sieht ein Angebot bereits zu Beginn eine hohe Lernintensität vor, ist es möglich und eventuell sogar ratsam, die Pause zeitlich nach vorn zu verschieben. Wichtig sei, die Pausen- und Kursplanung situationsangemessen so zu variieren, dass eine Pausenunterbrechung einerseits die inhaltliche Zusammenhänge einzelner Lerneinheiten nicht auseinanderreißt und andererseits einem Konzentrationsabfall⁶⁵ bei den Teilnehmenden zuvorkommt (vgl. Brinker& Schumacher 2014: 66). So zeigen Untersuchungen, dass Lernende aufeinanderfolgend durchschnittlich etwa vier Stunden konzentrationsintensiv tätig sein können. Für weitere vier Stunden können anspruchsvolle Tätigkeiten und für weitere zwei bis drei Stunden einfachere Tätigkeiten ausgeübt werden. Die sich so ergebende durchschnittliche (Lern-)Leistungsfähigkeit sollte auch ein Weiterbildungsangebot nicht überbeanspruchen, um die Fasslichkeit des Gelernten und dessen Speicherung im Langzeitgedächtnis nicht zu gefährden (vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 6).

Neben Anforderungen an das Zeitmanagement sind ebenso Aspekte der **Arbeitsweisen und Lernprozesse** im Zuge der Veranstaltungsumsetzung zu berücksichtigen. Wichtiges Prinzip sei, dass der Lernende selbst stets »Herr des Verfahrens« (Knowles et al. 2007: 177) sei, dessen Lernprozess vom Lehrenden begleitet und angeleitet wird (vgl. Masschelein& Simons 2003: 110f.; vgl. Schwarzer 2007: 18; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 66). Dies erfordere u.a. die zuvor angesprochene inhaltliche Passfähigkeit zu Beginn einer Veranstaltungssequenz oder -reihe im direkten Kontakt zu den Lernenden auszuloten. Weiterhin betonen zahlreiche Autoren, dass der Lernerfolg erwachsener Lerner maßgeblich an das Vorhandensein von *Supportstrukturen* geknüpft sei. Dem Grad der Selbstbestimmung und -regulierung der Lernenden Rechnung tragend sollten Veranstaltungen stets durch Angebote der (Lern-)Unterstützung und (Lern-)Bera-

»Je mehr Lernern oder Teilnehmer selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Prozessen relevant, bedeutsam und wichtig ist, umso selbstbestimmter regulieren sie ihre Tätigkeiten« (Reich 2006: 138).

⁶⁴ Diese dauern in der Regel anderthalb Stunden.

⁶⁵ Zu erkennen ist dieser unter anderem an abschweifenden Blick aus dem Fenster, Nervosität und Abgelenktsein, das bspw. im Spielen mit Stiften und anderen Gegenständen oder dem Blick aufs Telefon Ausdruck findet (vgl. Krämer& Walter 1994: 44).

tung ergänzt werden. Wichtig sei, sowohl Gelegenheit für ein individuelle (Beratungs-) Gespräche sowie ergänzend medienvermittelte Unterstützung (d.h. E-Mail, Kurznachrichten o.ä.) anzubieten. Lernende sollten fachliche Aspekte, aber auch Fragen zu Lerntechniken, -medien und -strategien ansprechen können (vgl. DIE 2000:8; vgl. HRK 1993: o. S.; vgl. Dollhausen 2006: 8f.; Bloch 2006: 60; vgl. Siebert 2007: 59; vgl. Mandl& Kopp 2005: 8; Schüßler& Thurnes 2005: 67).

In Ergänzung zu dieser angemessenen Lern(prozess)begleitung sei es erfolgsgförderlich, dass Lehrende den Lernenden eine Vielfalt an Wissensquellen⁶⁶ barrierefrei, im Sinne eines »Selbstbedienungsbuffet« (Siebert 1998: 63) zur Verfügung stellten. Dabei sei ausdrücklich der Möglichkeits- und Angebotscharakter und nicht die Nutzungspflicht herauszustellen. Neben textlichen und medialen Quellen sei es wichtig, im Rahmen von Veranstaltungsangeboten auch weitere Wissensträger⁶⁷ einzubinden, denen im Veranstaltungsablauf eine aktive, den Lern- und Aneignungsprozess bereichernde Rolle zukommt (vgl. DIE 2000: 8; HRK 1993: o. S.; vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 25).

Insbesondere der in der Literatur herausgearbeitete Aspekt der Sozialität des Lernens betont, dass auch die *Sozialform* des Lernens den Lernerfolg beeinflusst. So bewirke ein kooperationsfördernder Lehr-Lernstil und ein miteinander arbeiten, dass alle Lernenden gleichsam am Lernprozess partizipierten und sich neue (Lern-)Möglichkeiten erschließen können. Darüber hinaus trüge eine durch Interaktionen und kommunikativen Austausch⁶⁸ gekennzeichnete Lernsituation dazu bei, auf die Heterogenität⁶⁹ der Erwachsenenlerngruppe angemessen eingehen zu können (vgl. Weiterbildung 2011: 3; vgl. Dollhausen 2006: 9; vgl. Reiber 2006: 7; Dobmann& Wetzel 2015: 19). Aktivierende und aktivitätsfördernde Methoden seien vorrangig einzusetzen, um den Lernprozess zugunsten einer handlungsorientierten Nachhaltigkeit für die Lernenden erfassbar und erlebbar werden zu lassen (vgl. Brinker& Schumacher 2014: 61; vgl. Siebert 1998: 52; vgl. Brühwiler 1992: 20; vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 28; vgl. Siebert 2012: 97). Statt frontal zu belehren und einen starr geplanten Lehrprozess zu durchlaufen stärke der Grad der Aktivierung Nachhaltigkeit, Haftwert sowie die bei erwachsenen Lernern intrinsisch begründete Motivation (vgl. Waldherr& Walter 2014: 91). Als erfolgsversprechend beurteilen einige Autoren bspw. die Entwicklung und Bildung von verschiedenen Lern- und Praxisgemeinschaften⁷⁰; sogenannten Learning

⁶⁶ Dieser Aspekt ist in Rückbezug auf die zuvor (Kapitel Themen und Inhalte) angesprochene Inhaltlichkeit zu verstehen.

⁶⁷ Wissensträger können u.a. externe (Fach-)Experten, Coaches, Praktiker sein.

⁶⁸ Auf diesen Aspekt wird im Rahmen des nächsten Abschnitts, der sich der Dimension Impuls widmet, näher eingegangen.

⁶⁹ Unter anderem Schwarzer (2007) halten fest, dass Gruppen aus erwachsenen Lernern aufgrund von Lebens- und Berufserfahrung im Gruppenzusammenschluss eine weitaus höhere Heterogenität aufweisen als Gruppen, die sich aus kindlichen Lernern zusammensetzen (vgl. Schwarzer 2007: 16).

⁷⁰ Je nach Teilnehmerstärke können diese Praxisgruppen im Verlauf einer Veranstaltungsreihe auch aufgelöst und neu zusammengesetzt werden.

Communities, die aufgrund ihrer Größe einen kooperativen Lernprozess, der die individuellen Lern- und Gedankengrenzen überwindet, ermöglichen. Mandl & Kopp konstatieren in Bezug auf Bildung derartiger Gemeinschaften, dass ihre Entstehung insbesondere im Bereich der Weiterbildung nur dann funktionieren, wenn diese Communities »von einem Lehrenden *angeleitet*⁷¹ werden, in solch einer Community adäquat zu arbeiten, zu lernen und zu kommunizieren« (Mandl & Kopp 2005: 11; Hervorhebungen durch die Autorin). So arrangiert, fördere gruppenbasiertes Lernen die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die sich in koordinativen, kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten äußerten. Auch kognitive Fertigkeiten würden im Rahmen der gemeinschaftlichen Bearbeitung von Aufgaben gefördert und gestärkt (vgl. Mandl & Kopp 2005: 8). Allerdings sollte der Community-basierten Lernansatz durch das Angebot von individuellen Lernzeiten ergänzt werden, um durch eine Balance von kooperativem, interaktionsreichen Lernen einerseits und Phasen des individuellen Lernens andererseits die Lernpräferenzen der Teilnehmenden zu berücksichtigen:

»Wichtiges Prinzip nimmt darin [in den Lerncommunities] die verteilte Expertise ein, die eine erfolgreiche Problembearbeitung ermöglicht. Gerade die Interaktion mehrerer Personen mit unterschiedlichem Wissensstand fördert den Wissenserwerb. Dabei darf jedoch der individuelle Wissenserwerb nicht außer Acht gelassen werden« (Mandl et al. 2004: 34).

Zudem ermöglichen Individuallernzeiten, das Angebot zeitweise (orts-)unabhängiger anbieten zu können und zeitgleich den Grad der lernerseitigen Selbstbestimmung zu erhöhen (vgl. Brinker & Schumacher 2014: 84; Wetzels & Dobmann 2014: 28; vgl. Mandl et al. 2004: 34).

Die Kombination von gruppenbezogenen und individuellen Lerneinheiten lenkt den Blick auf den Aspekt der *handlungsbasierten Nachhaltigkeit*. Neben Interaktivität und Dialog fördere auch ein Wechsel bzw. die Vielfalt von verschiedenen Lernaktivitäten und Methoden, die auf aktives Erschließen, eine eigenständige Lernprozessgestaltung durch den Lernenden

»Der Mensch – und das heißt hier: seine Gehirnfunktion – findet in der Wechselwirkung mit anderen ganz neue Möglichkeiten, die dem Isoliertbleibenden, dem Einzelgänger verschlossen sind. [...] Teamarbeit zeigt also den Trend zu sinnvoller organischer Zusammenarbeit. [...] So kann eine Vielzahl von Gehirnen die Begrenzung des Einzelhirns aufheben und Aufgaben bewältigen, die der einzelne Geist nie lösen könnte« (Vester 2014: 118).

»Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation, und desto eher findet man die gelernte Information wieder, wenn man sie braucht« (Vester 1997, zit. nach Shkonda 2010: 210).

⁷¹ Dieser Aspekt der Anleitungs- und Steuerungsfunktion des Lehrenden wird im Rahmen der Dimension *Impuls* näher beleuchtet.

und schließlich auf das aktive Tun setzen, einen nachhaltigen Lernerfolg (vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 46; vgl. Brühwiler 1992: 20). Ein Wechsel von konstruktiven und kumulativen Lernaktivitäten begünstige Anschlusslernen und steigere den Haftwert von anwendungsnahe und aktiven Wissen (vgl. Arnold 2012: 106; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 65; vgl. Schmidt 2011: 159; vgl. Hippel 2011: 693):

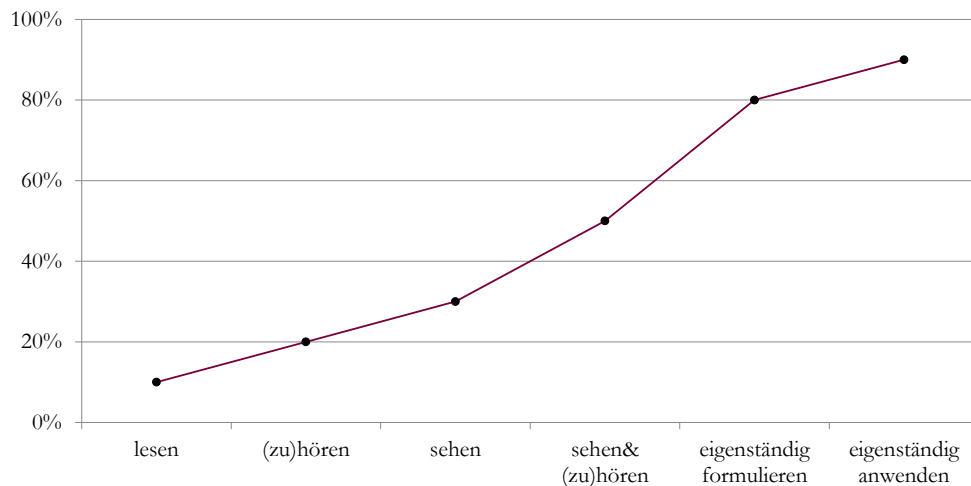


Abbildung 18: Haftwert- und Behaltenssteigerung durch handlungsorientierte Lernaktivitäten⁷²

Knowles et al. betonen in diesem Zusammenhang, dass es wichtig sei, tatsächlich praktisch zu lernen; also durch das Testen und Ausprobieren von Ideen (vgl. Knowles et al. 2007: 177f.). Diese Forderung untermauern empirische Untersuchungen, die zeigen, dass der Aktivitätsgrad von Lerntätigkeiten sehr stark

»Je mehr Eindrücke wir speichern, desto eher melden sich Gedankenverbindungen und desto größer ist die Chance, aus deren Wechselspiel heraus neue Ideen zu bilden« (Vester 2014: 115f.).

positiv mit der Lerneffektivität korreliert (vgl. Klinger 2011: 9). Handlungsorientierte Nachhaltigkeit des Gelernten kann also erreicht werden, wenn sich der Lernprozess am Kreislauf aus Lernen, Erfahren und Handeln orientiert, so dass Wissen in »offenen, gestaltbaren Handlungssituationen« (Schübler 2004: 38) aufgenommen, angewendet und real genutzt wird (vgl. Siebert 1998: 40; vgl. Hippel 2011: 693):

»Da, wo Wissensstoff neu und intensiv angeeignet werden muss, wird dies in Formen geschehen, die sich vom Frontalunterricht vollkommen unterscheiden, die den ganzen Menschen, die seine wirklichen Interessen, seine Bedürfnisse und seine Neugier, kurzum seine Emotionen und Motivationen meisterhaft einbeziehen. Eine kompetenzorientierte Ermöglichungsdidaktik stellt also gewissermaßen die Antwort auf die Frage nach dem wichtigsten Lernort vom Kopf auf die Füße: *Lernen und Handeln* fließen zusammen« (Erpenbeck& Sauter 2013: 7; Hervorhebungen durch die Autorin).

⁷² Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Brinker& Schumacher 2014: 65 und Schwarzer 2007: 18

Zahllose Vorträge und intensive Literaturstudien seien erwiesenermaßen für erwachsene Lerner ebenso ungeeignet – statt einer aktiven Vernetzung und Handlungsbezug förderten diese die Trägheit, jedoch nicht die Anwendung von Wissen – wie beispielsweise eine starre, streng getaktete Veranstaltung (vgl. Siebert 2000: 100). Auch Erpenbeck und Sauter kritisieren, dass insbesondere frontal vermitteltes Wissen zu eher trägem Wissen verkomme, das im Alltag und der Berufspraxis zu weniger als 10% wirksam und praktisch genutzt würde (vgl. Erpenbeck& Sauter 2013: 6). Eine eher traurige Bilanz, die sich dadurch verbessern ließe, dass prozessoffene – d.h. flexibel und adaptionsfähige – Lernsituationen geschaffen werden, die »individuelles, eigeninitiatives, selbstgesteuertes Lernen, das persönlichen Denk- und Handlungsstilen [der erwachsenen Lerner] folgt«, (Dybowski-Johannson 1996: 218) ermöglichen und »selbständiges Denken, gemeinsame Ideenproduktion, neugieriges Lernen sowie [...] [den] Erfahrungsaustausch über die Lebenspraxis der Beteiligten« (Meueler 2011: 976) in den Mittelpunkt rücken⁷³. Dies zieht unweigerlich eine Abkehr von der bisher vorherrschenden lehrzentrierten Vermittlungskultur⁷⁴ nach sich, die es nicht verstehe, Lerninhalte praxisnah, lebensweltspezifisch und haltungsfördernd zu arrangieren (vgl. Siebert 2000: 90f., 93).

Diese verlaufsoffene Lernsituation, die vielfältige (Lern-)Tätigkeiten ermöglichen soll, um wissensbasiert Handeln und Verhalten zu verändern, setzt eine Zielfokussierung voraus, um (Lern-)Tätigkeiten ihre Sinnfreiheit zu nehmen. Diese Art der *Zielgerichtetheit* erfordere Lernziele und -ergebnisse⁷⁵ verständlich zu definieren und zu kommunizieren (vgl. Wetzel&

»Wer lernt, steckt in gewisser Weise in einer Klemme. „Lernen“ ist per se zwar keine Tätigkeit, aber ohne aktives Handeln können wir auch keine neuen Erfahrungen machen. Und ohne neue Erfahrungen können wir auch nicht lernen. Der Lernprozess, der zum Lernen führt, besteht deshalb aus einer sinnvollen Abfolge mehrerer Tätigkeiten«

(Böss-Ostendorf 2014: 48, Hervorhebungen im Original).

⁷³ Angesichts dieses Anspruchs scheint die Formulierung entlang der in Anhang 5 dargestellten Taxonomien geeignet, Lernergebnisse hinsichtlich des Aktivitäts- und Handlungsgrades variiert gestalten zu können.

⁷⁴ Diese Abkehr impliziert, dass auch im Bereich der Methodik ein Umdenken erfolgen muss. Aus diesem Grund beschäftigt sich unter anderem das vom BMBF geförderte Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ mit dieser Thematik. So werden unter anderem im Rahmen des Projektes verschiedene Methoden, die für die Erwachsenenlehre und das Lernen erwachsener Lerner geeignet sind anhand einer Kurzbeschreibung vorgestellt, wichtigste Ziele und Nutzen dargelegt, ihre Anwendung beschrieben und aufgezeigt, welche Lernaktivitäten entsprechend der kognitiven Taxonomiestufen durch ihre Verwendung initiiert und gefördert werden.

⁷⁵ In der Literatur werden die Termini Lernergebnisse, Lehrziele und Lernziele zum Teil fast synonym verwendet. Der doch bedeutsame Unterschied zwischen Lehr- und Lernzielen besteht darin, dass erstere stets aus der Perspektive des Lehrenden formuliert sind und intendierte Lehrveranstaltungsziele beschreiben. Dieses Ziel wird bereits dann erreicht, wenn Lehrende den Lehrprozess entsprechend der Planung umsetzen; ob Lernende tatsächlich anwesend sind oder ob diese auf Basis der durchgeführten Lehre lernen vernachlässigt diese Betrachtungsperspektive. Werden hingegen Lernziele formuliert, sind Lehrende gefordert, die Perspektive der Lernenden einzunehmen und diese ins Zentrum der Zielbetrachtung zu rücken. Allerdings bestünde die Gefahr, dass auch hier – u.a. auch durch die Wortnähe zum Lehrziel bedingt – eine Zielformulierung aus Lernericht nicht hinreichend gelingt. Weitaus besser gelänge der Perspektivwechsel durch die Formulierung und Erarbeitung von Lernergebnissen, die am Ende eines Lehr-Lernprozesses auf Seiten der Lernenden nachweislich vorlägen. Dem ist hinzuzufügen, dass schon aufgrund des individuellen Lernprozesses niemals eine absolute Kongruenz zwischen intendiertem Lehrziel und dem vom Lernenden erzielten Lernergebnis hergestellt werden kann (vgl. Siebert 2000: 128; vgl. Bergstermann et al. 2013: 6f.)

Dobmann 2013: 28; vgl. Knowles et al. 2007: 167f.). Damit die Lernenden Lernergebnisse für sich tatsächlich annehmen und verfolgen, sollten Lernergebnisse stets gemeinsam mit den Lernenden ausgearbeitet werden, statt das Dozierende diese eigenmächtig beschließen; Siebert spricht in diesem Zusammenhang von »Lernzielpartizipation«⁷⁶ (Siebert 2000: 128):

»Defining learning outcomes should not be seen as a ,once and for all‘ activity, but rather an iterative process that involves both learners and teachers as active participants in their development« (Maher 2007: 50).

Statt einer klassischen Abfrage, die augenscheinlich fehlschlagen würde, sollten dialogische Methoden eingesetzt werden, um anspruchsgruppengerechte – d.h. den Erwartungshaltungen und Bedarfen der Lernenden Rechnung tragend – Lernergebnisse formulieren zu können (vgl. Siebert 2000: 128; vgl.

»Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt«
(Mager zit. nach Siebert 2000: 126).

Brinker & Schumacher 2014: 39; vgl. Hech 2008: 82; vgl. Streich & Töpfer 2012: 169). Wichtig sei, dass trotz der Lernergebnisfokussierung der intendierte Lehrprozess Raum und Anlässe schafft, um Teilnehmern die eigenverantwortliche Entscheidung über das Was, Wann, Wo und Wie des Lernens zu überlassen (vgl. Dollhausen 2006: 8; vgl. Zech 2008: 75; vgl. Brühwiler 1992: 20). In diesem Zusammenhang mache es – so Meueler – wenig Sinn, über die Geeignetheit von Methoden zu diskutieren, sofern das Ziel der Lernreise, also das Lernergebnis, nicht feststünde:

»Über Methoden kann man nur sinnvoll diskutieren und entscheiden, wenn schon Entscheidungen über Ziele und Inhalte des Lernens gefallen sind. Umgekehrt schließt jede Methode immer schon Vorentscheidungen über Zielsetzungen und Inhaltlichkeit ein. Dies muß für die Erwachsenenbildung deutlich betont werden, weil es hier eine ganze Reihe von Methoden der Gruppenarbeit vor allem aus dem Bereich der Gruppendynamik gibt [...]« (Meueler 1992: 163f.).

Es hilft also nicht, ausschließlich über fachliches und methodisches Wissen zu verfügen, gewinnbringender wäre es, wenn Lehrende, statt in Methodenstarre zu verfallen, diese situationsabhängig, richtig einsetzen und ggf. adaptieren, um vielfältige Lernaktivitäten zu initiieren.

Wenngleich die Lernergebnisorientierung und -formulierung vor allem im andragogischen Diskurs eine zentrale Stellung einnimmt, sollten auch ihre Schattenseiten angesprochen werden. Die Einführung und Formulierung von Lernergebnissen ist – sofern sie unter der geforderten Partizipation der Lernenden und anderer wichtiger Anspruchsgruppen statt-

⁷⁶ Indirekt wurde dieser Aspekt bereits bei der Inhaltsauswahl berücksichtigt, da dort der Anspruch formuliert wird, dass die Inhalte sich stark an den Interessen, Vorkenntnissen und Erfahrungen sowie den praxis- und berufsbezogenen Herausforderungen orientieren sollen. Siehe dazu Kapitel 2, Abschnitt zum Thema Bezug auf Themen und Inhalte.

findet – ein sehr zeit- und somit kostenintensiver Prozess. Dieser Aufwand zahlt sich jedoch nur dann aus, wenn die erarbeiteten Lernergebnisse – auf der Konzeptions- und Beschreibungsebene sowie im Rahmen der Durchführung des Angebots – als Orientierung und nicht als starre Strukturvorgabe verstanden werden:

»Even those most critical of learning outcomes [...] consider that their use can add value to the educational process, but only if they are used flexibly to guide rather than dictate student learning and curriculum development. An over-emphasis on specificity, transparency and measurability can lead to poor framing of learning outcomes in a way that severely limits their potential advantages« (Maher 2007: 50).

Nahezu im selben Atemzug, in dem eine Lernergebnisorientierung gefordert wird, spricht die Literatur den Aspekt der *Beurteilbarkeit* an (vgl. Knowles et al. 2007: 181f.). Damit Lernergebnisse dem Anspruch an Überprüfbarkeit gerecht würden, müssten sie konkret beobachtbar, messbar und erfüllbar sein und verschiedene Niveaustufen bzw. Abstufungsgrade der Erreichung berücksichtigen. Insbesondere angesichts der geforderten Präzision bei der Formulierung von Lernergebnissen haben verschiedene Lernzieltaxonomien an Bedeutung gewonnen. Es würde den Rahmen der Arbeit an dieser Stelle sprengen, das konkrete Vorgehen und den Prozess der Lernergebnisformulierung darzulegen; zumal die Notwendigkeit und die Herangehensweise in zahlreichen frei zugängliche Leitfäden⁷⁷ beschrieben wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit widmet sich ein Exkurs⁷⁸ (siehe Anlage 5) verschiedenen Taxonomiestufenmodellen, die geeignet erscheinen, sich verschiedener Lernergebnisse bewusst zu werden, um diese fassbarer formulieren zu können.

Ausgehend vom Diskurs um eine anspruchsgruppengerechte Lernziel- bzw. Lernergebnisorientierung seien Lernerfolgsprüfungen ein probates Mittel, die Lernleistung und Lernmotivation erwachsener Lerner aufrecht zu erhalten, da ein Status-quo zwischen dem aktuellen Lernerfolg und dem zu erreichenden Lernergebnis vom Lernenden selbst ermittelt werden kann (vgl. Fuchs 2012: 9; vgl. Siebert 2000: 128). Erfolgt diese Ermittlung durch den Lehrenden, ist die Beurteilung und Kontrolle von Lernfortschritten und -erfolgen anhand verschiedener Parameter – bspw. anhand von Lernbedingungen, Erwartungs- und Lernergebniserfüllung – für den Lernenden transparent vorzunehmen (vgl. Masschelein & Simons 2003: 82; Dobmann & Wetzel 2015: 19; Siebert 2012: 98). Relativ junge Erkenntnisse empfehlen, auch Prüfungsaufgaben auf Basis konkreter Lernergebnisse zu formulieren, um Lernfortschritte besser und nachvollziehbar beurteilen zu können (vgl. Waldherr & Walter

⁷⁷ Eine Quelle, die dies explizit für den Bereich der Erwachsenenbildung aufgearbeitet hat, ist die Münchner Volkshochschule in ihrem „Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung“, der die Lernergebnisformulierung schrittweise beschreibt und ebenfalls eine Checkliste für deren Überprüfbarkeit bereitstellt (vgl. Fuchs 2012: 6-15).

⁷⁸ Ziel des Exkurses ist es, kurz eines der ersten Taxonomiemodelle vorzustellen und dessen Weiterentwicklung angesichts andragogischer Forschungseinflüsse zu beschreiben. Schließlich gibt eine Tabelle einen Überblick über weitere Taxonomiemodelle anderer Sinnesbereiche, die ebenfalls zur Lernergebnisformulierung genutzt werden (können).

2014: 102; Lengler& Davie 2015: 19). Dies erfordere allerdings neben transparenten ebenso verständliche Bewertungsrichtlinien und -kriterien, die einerseits für alle gleichermaßen gelten und andererseits beispielsweise die berufliche Anschlussfähigkeit berücksichtigen (vgl. Dobmann& Wetzel 2015: 19; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28; vgl. Lengler& Davie 2005: 17). Darüber hinaus sei es im Zuge der Beurteilbarkeit von Lernfortschritt und -erfolg ratsam, Veranstaltungsangebote in regelmäßigen Abständen systematisch durch die Teilnehmenden evaluieren zu lassen, um die Ergebnisse und Erkenntnisse zur Neuausrichtung und anspruchsruppengerechten Verbesserung des Angebots zu nutzen (vgl. Reich 2006: 252f.; Lengler& Davie 2015: 17; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28).

Die dritte und letzte Kategorie der Dimension Format beinhaltet Kriterien, die die **Prozessorganisation** im Rahmen eines Weiterbildungsangebots betreffen. Eng mit dem bereits erläuterte Kriterium der Supportstrukturen ist das der *Rollen, Rechte und Pflichten* verbunden: Damit sich das Lehrhandeln tatsächlich als »subsidiäre Begleitung« (Dietze et al. 2014: 418) des Lernenden vollzieht, ist es wichtig, dass erwachsene Lerner über die Rollenverteilung und -funktion in Kenntnis gesetzt sind bzw. werden. Dazu gehört beispielsweise, dass Pflichten und Verantwortlichkeiten ebenso transparent und klar an- und ausgesprochen werden, wie Rechte, Wahlmöglichkeiten und Regeln. Missverständnisse, die aufgrund von Erwartungshaltungen an die eigene Rolle oder die des Lehrenden der realen Veranstaltungs- und Rollensituation diametral entgegen stehen, könnten durch diese Form der Offenheit vermieden werden (vgl. Masschelein& Simons 2003: 33,82; vgl. Waldherr& Walter 2014: 106). Darüber hinaus sollten Mitentscheidungs- und Verantwortungsbereiche für Lernende klar definiert, abgegrenzt und unmissverständlich kommuniziert werden (vgl. Siebert 1998: 52).

Wenngleich das Thema der technischen Infrastruktur bereits zuvor in anderen Dimensionen angesprochen wurde, spielt es bei der Prozessorganisation im Hinblick auf das Kriterium der *(Teil-)Digitalisierung* eine maßgebliche Rolle. Wenngleich es im Rahmen der Arbeit nicht möglich ist, diesen Aspekt in aller Breite und Tiefe zu betrachten, sind einige Grundprämissen für den Prozesscharakter einer wissenschaftlichen Weiterbildung von zentraler Bedeutung. In der prozessualen Angebotsausgestaltung sollten Blended-Learning-Angebote unter Nutzung interaktiver Informations- und Kommunikationstechnologien (kurz: IuK-Technologien) ergänzend eingesetzt werden, so dass nicht nur dem Aspekt der Zeitflexibilisierung, sondern auch dem Umstand, die Vorteile neuer technologischer Errungenschaften für eine breite Anwenderschaft nutzbar zu machen, Rechnung getragen wird (vgl. Wolter 2004: 34; vgl. HRK 1993: o. S.; Siebert 2007: 59). Die Kombination von klassischen Präsenzlernsituationen mit virtuellen Lerngelegenheiten stellt (auch) im Bereich

der Weiterbildung einen deutlichen Mehrwert dar (vgl. Wetzels & Dobmann 2014: 26; vgl. Lengler & Davie 2005: 19; vgl. Mandl et al. 2004: 43):

»Interaktive Lernsysteme, die einen „Dialog“ zwischen Nutzer und Programm ermöglichen, sind vielfach noch im Entwicklungsstadium. Sie ermöglichen Lernprozesse unabhängig von der ständigen Präsenz einer Lehrperson, erfordern jedoch eine kostenaufwendige apparative Konfiguration. Wo immer möglich, sollte jedoch der Einsatz von neuen Medien in der Weiterbildung gefördert werden. Auch die Verwendung von Fernstudieneinheiten, die eine zeitliche Flexibilität ermöglichen und unabhängig von der örtlichen Präsenz der Teilnehmer wahrgenommen werden können, wäre für die Weiterbildung zu begrüßen« (HRK 1993: o. S.).

Allerdings gilt es, insbesondere beim Einsatz und bei der Konzeption von Blended-Learning-Situationen die Medienkompetenz auf Seiten der Lernenden und Lehrenden nicht zu überschätzen: So unterscheiden sich erwachsene Lerner hinsichtlich ihrer Technik- und Medienaffinität und in ihren Fähigkeiten, Medien und medienbasierte Inhalte so zu nutzen, dass eigene Lernziele erreicht und Wissensbedürfnisse befriedet werden können (vgl. Herber et al. 2013: 3f.). Digitale Angebote müssten diese Unterschiede kompensieren oder ausgleichen können, so dass für den Lernenden inhaltlich und gestalterisch weder eine über- noch eine unterfordernde Lernsituation entsteht. Dies erfordert auf Seiten des Lehrenden eine profunde Medienkompetenz; auf diese wird im Rahmen des nächsten Abschnitts (Dimension Impuls) näher eingegangen.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Kriterien fasst nachfolgende Abbildung 19 noch einmal überblickshaft zusammen:

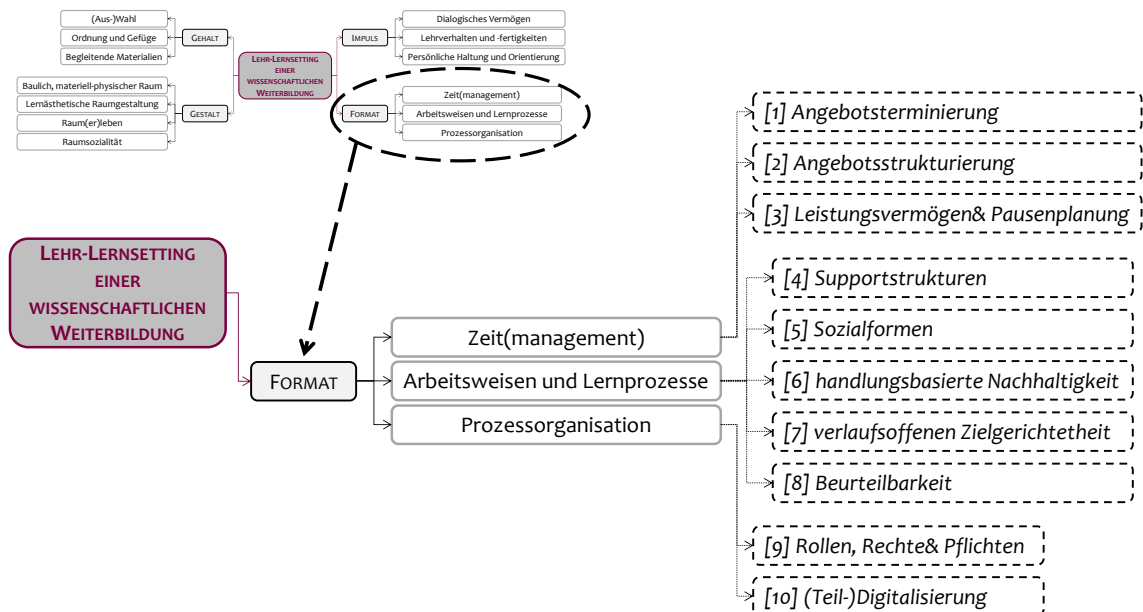


Abbildung 19: Kriterien der Dimension Format⁷⁹

⁷⁹ Eigene Darstellung

(d) ... IN BEZUG AUF DIE INTERAKTION UND KOMMUNIKATION (IMPULS)

Die letzte Dimension beleuchtet Kriterien und Indikatoren, die das Lehr-Lernsetting in Bezug auf Lehr- und Lehrendenqualitäten beschreiben. Zahlreiche Vorgaben – räumliche, zeitliche und materielle – bilden den Rahmen des didaktischen Handlungsraums für die Lehrenden. Wenngleich die Dimension des Impulses in den vorgenannten Dimensionen teilweise indirekt angesprochen wurde, benennt dieser Abschnitt zentrale Aspekte des Wissens, Könnens und der Haltungen auf Seiten des Lehrenden; denn: Es liegt in der Person des Lehrenden, in seinem Wissen und Können begründet, aus bloßen Inhalten, einem Raum und Lernaktivitäten eine wahrhaft ansprechende, einladende und lebendige Lernsituation zu arrangieren. Wenngleich das HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung konstatiert, dass insbesondere an die Lehrqualität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hohe Anforderungen bestünden (vgl. HRK 2008: 7), belegt die wissenschaftliche Literatur: Das Thema der Lehr- und Lehrendenqualität bzw. die Lehrkompetenz wurde bisher im Diskurs um Lehr-Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher marginalisiert (vgl. Seiter 2015: 7). Betrachtet man hingegen diesen Aspekt im Diskurs um die Dienstleistungsqualität – wie zuvor⁸⁰ bereits kurz erwähnt, sind wissenschaftliche Weiterbildungen hoch individuelle Bildungsdienstleistungen – wird dieser weitaus intensiver beleuchtet. So beschreibt u.a. das von Meyer& Mattmüller (1987) entwickelte Qualitätsmodell der Dienstleistungserbringung neben teilnehmerseitigen ebenso personenbezogene Potentiale auf Seiten des Anbieters, die den Prozess der Leistungserstellung maßgeblich beeinflussen (vgl. Meyer& Mattmüller 1987: 192). Aus diesem Grund werden sogenannte ‚anbieterseitigen Potentiale‘ in der Dimension Impuls unter Einbezug von Reimanns (2012) Untersuchungserkenntnissen konkretisiert. Seine Ausarbeitung zeigen, dass neben fachlichen und methodischen Lehrqualitäten maßgeblich personen- und persönlichkeitspezifische Fähigkeiten der Schlüssel dafür sind, dass Lehrende (Lern-)Atmosphären stimmig gestalten, eine professionelle Haltung einnehmen und mit angemessener Wertorientierung ein aktivierendes (Lern-)Klima für erwachsene Lerner konzipieren können (vgl. Reimann 2012: 98, vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 24; 100; vgl. Klinger 2011: 4).

» [Die Lehrenden] sind Zubringer und Vermittler von Informationen, Anreger und Verstärker von Lernprozessen, Hersteller von lernaktiven Situationen, Berater bei Informationsverarbeitung, Lenker von Lernprozessen, Sozial-Pädagogen sowie Beobachter und Interpreten von Lernergebnissen« (Dollhausen 2006: 8f.), die »Suchprozesse nach dem missing link [...] begleiten und aktiv [...] unterstützen« (Böss-Ostendorf& Senft 2014: 31).

⁸⁰ vgl. Kapitel V,2, Abschnitt zur Kriterienentwicklung (a)... in Bezug auf Themen und Inhalte (Gehalt)

Sucht man entsprechende Faktoren und Einflussgrößen in der andragogischen Literatur, werden diese anhand der vier Grundkompetenzen – Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und reflexive Kompetenz – beschrieben (vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 100f.). Autoren aus dem Bereich des Lernens und Lehrens hingegen arbeiten mit den Begrifflichkeiten der Fachkompetenz, der fächerübergreifenden Kompetenz und der Handlungskompetenz. Den Arbeiten von Psychologen und Autoren von Bildungsstandards liegen wiederum andere Kompetenzmodelle und -verständnisse zugrunde. So hat der Diskurs um Kompetenzen in den zurückliegenden Jahren verschiedenste Kompetenzmodelle entstehen lassen; allerdings – so der aktuelle Stand in der Weiterbildungsforschung – sei noch zu analysieren, welche Kompetenzbegriff für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hinreichend geeignet ist (vgl. Hartung& Rumpf 2015: 9f.). Gemein ist allen Kompetenzmodellen trotz ihrer Unterschiedlichkeit, dass sie

- den *Diskurs um die Inhaltlichkeit* von (Weiter-)Bildungsangeboten eher *verdrängen*⁸¹ und
- einen »*shift from teaching to learning*« (Reiber 2006: 7) fordern, um statt dem vermittelnden Lehren eine lernförderliche Gestaltung – d.h. den individuellen Lernprozess und tatsächliche Lernergebnisse – in den Betrachtungsfokus zu rücken. Welche Aspekte dieser Shift anspricht zeigt die nachfolgende Abbildung 20:

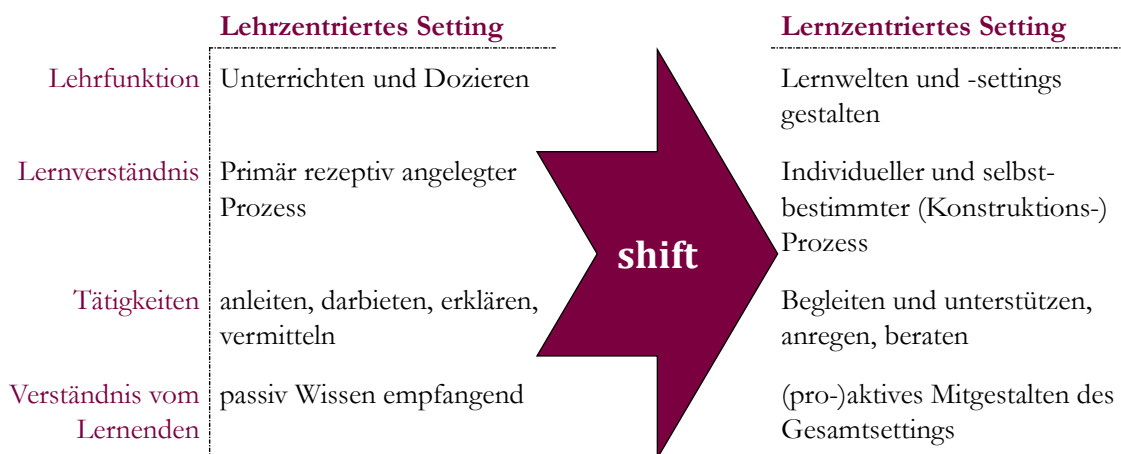


Abbildung 20: Shift from Teaching to Learning⁸²

Angesichts der zuvor aufgezeigten disparaten Positionen zum Kompetenzbegriff verzichtet die vorliegende Arbeit bewusst darauf, den Begriff der Kompetenzen als übergeordnetes, kategorienbasiertes Konzept einzuführen bzw. zu verwenden.

⁸¹ Dies wurde bereits im Kapitel VI2 im Rahmen der Dimension Gehalt erläutert.

⁸² Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Sauter& Scholz 2015: 22

Der vielfach geforderte und in Abbildung 20 beschriebene Shift rückt verschiedene Gestaltungs- und Betrachtungskriterien in den Fokus, die das (fachliche) Wissen selbst ebenso wie das Können und die Haltung der Lehrenden beschreiben.

In Rückbezug auf das zuvor dargelegte Verständnis⁸³ – gemeint ist, dass Lehr-Lernsituation von persönlicher Interaktionen und Kooperation getragen sein sollten, um die Dualität von Wissenschaft und Praxis durch ein komplementäres Verständnis beider Wissensarten im gemeinsamen Dialog zu überwinden – erfordert auf Seiten der Lehrenden ein **dialogischen Vermögen**. Dieses umfasst weit mehr als ausschließlich rein sprachliche Aspekte. Um situations- und teilnehmerangemessen mit den Lernenden kommunizieren zu können, sollte zunächst die (Lern-)Situation als solche erfasst bzw. gelesen und verstanden werden können. Dazu sollte der Lehrende die Fähigkeit der *Deutungssensitivität* besitzen. Deutungssensitivität kommt darin zum Ausdruck, dass der Lehrende eine Beziehung zum Lerner eingehen und ein Gespür oder eine ausgeprägte Intuition dafür haben, selbst schwache Signale und Anzeichen sozialer (Mis-)Situationen wahrnehmen zu können (vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Forgas 1995: 20; vgl. Röhner& Schütz 2012: 72; vgl. Siebert 2012: 98). So betrachtet ist dieses Gespür der Schlüssel, um beispielsweise die nachfolgend skizzierte Situation aufzudecken und auch verborgenen Sachverhalte ans Licht zu bringen:

»Gedacht heißt nicht immer gesagt – gesagt heißt nicht immer richtig gehört – gehört heißt nicht immer richtig verstanden – verstanden heißt nicht immer einverstanden – einverstanden heißt nicht immer angewendet – angewendet heißt noch lange nicht beibehalten« (Konrad Lorenz, 1903-1989, österr. Verhaltensforscher zit. nach Röhner& Schütz 2012: 33).

Eine derartige Situation erspüren, erfassen und aufzulösen zu können erfordere ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen auf Seiten des Lehrenden, das ihm ermöglicht

- Lerneinstellungen und -barrieren aufzudecken und gleichsam gemeinsam mit den Teilnehmenden zu entkräften (vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Röhner& Schütz 2012: 23; vgl. Kerres 1999:3; vgl. Siebert 2012: 100).
- Verhaltensweisen Einzelner und der Gruppe als Ganzes einschätzen und deuten zu können. Gruppenspannungen oder Distanzempfindungen⁸⁴ können ergründet und harmonisierende Maßnahmen ergriffen werden (vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73; vgl. Siebert 2012: 100; vgl. Röhner& Schütz 2012: 68).

⁸³ Thematisiert wurde dies in Kapitel V.2. im Rahmen des Abschnitts Themen und Inhalte (Gebalt)

⁸⁴ Konkrete Maße, die den Grad von interpersonellen Distanzverhältnissen indizieren, sind im Kriterienkatalog aufgeführt (vgl. Anhang 4, Kategorie Lehrverhalten und -handeln, Kriterium [9] raumdidaktische Fertigkeiten).

- die Lerngruppe hinsichtlich ihrer Lernautonomie⁸⁵ einzuschätzen, um Lernmotivationen und/oder -hemmnissen durch ein situativ angepasstes Lehrkonzept proaktiv begegnen zu können (vgl. Knowles et al. 2007: 185; vgl. Krämer& Walter 1994: 36; Faulstich& Zeuner 2010: 73, 103f.; Klinger 2011: 5).

Ein in diesem Zusammenhang nützliches Instrument, um sich eine Lehr-Lernsituation hinsichtlich der unterschiedlich stark ausgeprägten Lernautonomie einzelner Teilnehmer vergegenwärtigen zu können, stellt das Modell von Pratt (1988) dar. Pratt geht davon aus, dass zu Beginn einer Veranstaltungssequenz Teilnehmende unterschiedliche Unterstützungs- und Steuerungsbedarfe haben. Dementsprechend lassen sich die Teilnehmenden verschiedenen Quadranten zuordnen (vgl. Abbildung 21).

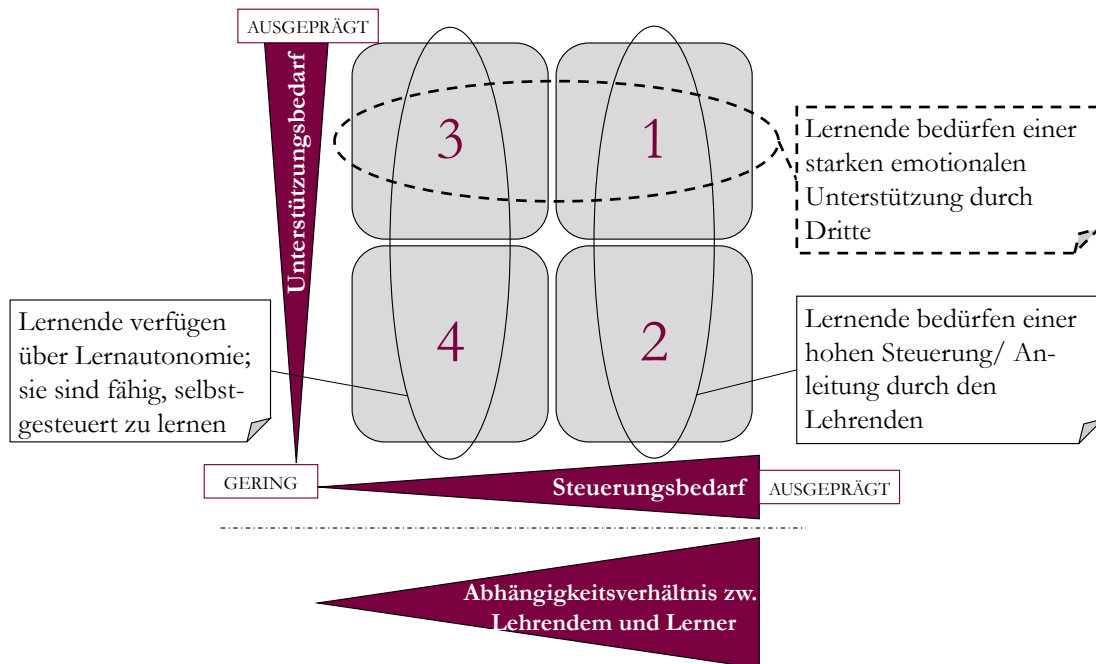


Abbildung 21: Vier-Felder-Matrix zur Darstellung der Lernautonomie⁸⁶

Die Deutungssensitivität befähigt Lehrende, die Situation zu erfassen und bspw. mithilfe des Instruments eine Einschätzung der Teilnehmenden und eine grobe Quadrantenzuordnung vorzunehmen zu können. In der Visualisierung liegt schließlich der Mehrwert: Statt Lernende zu stigmatisieren, begünstigt eine Einordnung, sich die Situation konkret vergegenwärtigen zu können und die gewonnen Erkenntnisse und Einsichten als Orientierung oder Hilfestellung für die Planung und Konzeption von Lernaktivitäten zu nutzen. Bestehe bspw. eine Gruppe aus motivierten und engagierten erwachsenen Lernern, die jedoch anfangs einen höheren Steuerungsbedarf haben (Quadrant 2), könnte dies der Lehrende in der Konzeption und Durchführung des Angebots adaptiv berücksichtigen und angedachte

⁸⁵ Knowles et al. unterscheiden in diesem Zusammenhang vier Autonomiestufen: Angefangen von einem lehrabhängigen, vermittlungorientiertem Lernern bis hin zum sich selbststeuernden Lerner, der von einem eher zurückhaltenden Lehrenden begleitet und beraten wird (vgl. Knowles et al. 2007: 185)

⁸⁶ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Knowles et al. 2007: 180

Lernaktivitäten und -prozesse entsprechend umgestalten. Zudem könnten die Erkenntnisse auch bei der Zusammensetzung⁸⁷ von kleineren Lerngruppen hilfreich sein; eine reine Bauchentscheidung würde überflüssig. Unbestritten ist: Ein in sich stimmig gestaltetes Setting – also bezogen auf alle vier in dieser Arbeit betrachteten Dimensionen – bedingt, ob bzw. inwiefern die Teilnehmenden im Verlauf des Weiterbildungsangebots ‚ihre Eingangsquadranten‘ verlassen und in einen anderen überwechseln (können) (vgl. Knowles et al. 2007: 180f.). Im Rahmen von erwachsenengerechten Lehr-Lernsettings sei es – so Pratt – erstrebenswert, dass Lehrende die Angebotsteilnehmer auf ihrem Entwicklungsweg in Richtung des vierten Quadranten begleiten. Durch neue (Lern-)Erfahrungen würden sie befähigt, eine eigene Lernorientierung verfolgend selbstgesteuert und motiviert zu lernen (vgl. Knowles et al. 181). So sei die Fähigkeit, deutungssensitiv Lernsituationen erfassen und gestalten zu können, eine Fähigkeit, die – so belegen es auch Untersuchungen – den Lernerfolg begünstigen (vgl. Reimann 2012: 98).

Ein weiteres Merkmal, das einen Lehrenden auszeichnen sollte, ist eine ausgeprägte *Kontaktfähig- und -freudigkeit*. Dazu gehöre die Fähigkeit bzw. Neigung, sowohl auf bekannte als auch auf (noch) unbekannte Menschen offen zugehen zu können und bereit zu sein, zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und pflegen zu *wollen* (vgl. Reimann 2012: 98). Habe

Sei ein interessierter, neugieriger, offener und kreativer Forscher im Symbolischen, d.h. verstehe das Lehren und Lernen nie nur als eine fachliche Vermittlungsaufgabe, nie nur als einen inhaltlichen Trainingsjob, nie nur in einem engen symbolischen Sinn«
(Reich 2006: 108).

der Lehrende Freude daran, berufliche und private Netzwerke proaktiv aufzubauen und nachhaltig zu pflegen, stärke dies seine Kontaktfähig- und -freudigkeit. So belegen Untersuchungen eine positive Korrelation zwischen der Kontaktfähigkeit auf Seiten der Lehrenden und dem Transfererfolg: Scheuten sich Trainer, auf ihnen unbekannte Teilnehmer zuzugehen, gelang der Transfer von Lerninhalten weniger erfolgreich als bei kontaktfreudigeren Trainern (Faulstich & Zeuner 2010: 171; vgl. Reimann 2012: 98). Ebenfalls positiv korrelierte die *Sozialibilität* mit dem Transfererfolg auf Seiten der Lernenden: Freundlichkeit und Rücksichtnahme, eine ausgeprägte Fehlerkultur sowie das Bestreben nach einem harmonischen Miteinander erhöhten die Wirksamkeit und den Transfer- und Behaltenserfolg des Weiterbildungsangebots (vgl. Reimann 2012: 98f.; vgl. Girmes 2012: 188).

Ein weiteres, den Lernerfolg begünstigendes Kriterium ist eine bewusste *Teamorientierung*. Schätzen und fördern Lehrende die Arbeit im Team und eine kooperative Lernsituation, indem sie sich selbst in ihrer Rolle als vermittelnde Lehrinstanz zurücknehmen und das

⁸⁷ Klug und bewusst meint in diesem Zusammenhang, dass Gruppen nicht nach dem Zufallsprinzip gebildet werden, sondern bspw. bewusst homogen oder heterogen gestaltet werden, um konkrete Lernaktivitäten zu initiieren.

Arbeiten in Arbeitsgruppen förderten, erhöhe dies den Haftwert des Gelernten und begünstige den Lernerfolg⁸⁸ (vgl. Reimann 2012: 99; vgl. Reiber 2006: 9; Faulstich& Zeuner 2010: 73). Faulstich& Zeuner messen in diesem Zusammenhang der »Positionssymmetrie« (Faulstich& Zeuner 2010: 100) eine zentrale Bedeutung zu. Diese zeichne das Lehr-Lernhandeln und die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden durch ein kommunikatives Miteinander auf Augenhöhe aus, das unter anderem in der *sprachlichen Verständlichkeit* zum Ausdruck komme. So sollte die Art und Weise des kommunikativen Miteinanders von Respekt, Achtung und wahrhaftiger Zuwendung geprägt sein. Bevormundung, Geringschätzung oder gar Verängstigungen gelte es zu vermeiden (vgl. Böhner& Schütz 2012: 23; vgl. Schulz von Thun et al. 2012: 231; vgl. Reiber 2006: 10; vgl. Hüther 2009: Minute 50:40-51:15). Da Kommunikation – so ergänzt Schulz von Thun – auf verschiedenen Ebenen synchron stattfindet, erfordere eine kommunikativ verständliche Situation, dass Sender und Empfänger die Zeichen und Signale nicht nur verstehen – in dem Sinne, dass beide die gleiche Sprache sprechen – sondern auch der Intention entsprechend verstehen, deuten und dekodieren können. Misslingt dieser Verstehens- und Interpretationsprozess, könne eine gemeinsame Interaktions- und Kommunikationsbasis, die für das Lernen von essentieller Bedeutung ist, nachhaltig erschüttert werden; Austausch und Dialog im Rahmen des Lerngeschehens würden nachhaltig gestört (vgl. Schulz von Thun 2012: 113). Neben Schulz von Thun, dessen Arbeiten⁸⁹ für eine bewusste und sinn- und gemeinschaftsstiftende Kommunikation sensibilisieren, zeigt auch Siebert die konstruktivistische Bedeutsamkeit von Sprache in Bezug auf Lernerfolg auf:

»In Sprache, in Begriffe und Formulierungen sind unterschiedliche biografische und soziale Erfahrungen eingeschmolzen [...]. Diese Lernpotenziale der Gruppe gilt es zu nutzen (z.B. durch kontrollierten Dialog, mind map, Assoziationen), nicht ständig, aber gelegentlich. [...] Ein lerntheoretischer Schlüsselbegriff ist nicht „Konsens“, sondern „Differenz“ [...]; wenn alle dasselbe denken und sagen, wird nichts „dazugelernt“« (Siebert 2000: 119f.).

⁸⁸ Dieses Kriterium ist in *Schulterschluss mit dem der handlungsbasierten Nachhaltigkeit und Sozialformen der Dimension Prozess zu verstehen*.

⁸⁹ Hier sind insbesondere seine drei Werke unter dem Titel *„Miteinander reden“* angesprochen.

Um diese Differenzen anzusprechen sollten Lehrende die Kunst beherrschen, behutsam und geschickt so zu provozieren, dass Lernprozesse angeregt werden (vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 24). Eine gelungene Provokation erfordert jedoch, dass beide – Lernende und Lehrende – die gleiche Sprache sprechen bzw. der Lehrende seinen Sprachstil an den der Teilnehmenden anpasst (vgl. Reimann 2012a: 171).

»Wichtig für die Verständigung zweier Menschen, also für die Kommunikation zwischen dem eigenen und dem fremden Muster, ist ihre Resonanz, das heißt, dass beide Muster gleiche Schwingungen aufweisen. Das können sie aber nur, wenn sie in ihrer Struktur ähnlich sind« (Vester 2014: 49).

Das heißt, Lehrende und Dozierende sind aufgefordert, die z.T. augenscheinliche Kluft zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache aus- bzw. anzugleichen und sich auch sprachlich auf die Teilnehmenden einzustellen und ggf. zuzubewegen (vgl. Forgas 1995: 125; vgl. Röhner& Schütz 2012: 82; vgl. Shkonda 2010: 209). Ausgehend von einem gemeinsamen Sprachstil affizierten bspw. vor allem verschiedene Fragetechniken: Offene Fragen seien geschlossenen vorzuziehen und das aktive Zuhören für die Interaktion auf Augenhöhe ein wichtiger Bestandteil angemessener Kommunikation (vgl. Siebert 2012: 128; vgl. Krämer& Walter 1994: 13; vgl. Röhner& Schütz 2012: 72f.). Zudem sollten doppeldeutige Aussagen vermieden werden, da kongruente und in sich stimmige Botschaften anregen, sich auf die Materie und die Situation einzulassen (vgl. Röhner& Schütz 2012: 63-66; Watzlawick et al. 2000: 56, 70; Schulz von Thun et al. 2012: 25ff.). Der psychologische Aspekt dieses Kommunikationsverständnisses ist, dass Kommunikation und dialogischer Austausch dann gelingt, wenn

»[...] Menschen das Gefühl haben, dass dieser Austausch mit gegenseitigem Geben und Nehmen (also mit einer Win-Win-Situation) und letztlich auch mit persönlichem Nutzen verbunden ist. [...] Mangelndes Vertrauen bis hin zum globalen Misstrauen, Kontakt- und Interaktionsschwellen bis hin zu generellen Antipathien zwischen Menschen sowie defizitäre soziale Fertigkeiten bis hin zur Teamunfähigkeit können Prozesse der Kommunikation (vor allem von handlungsnahem Wissen) nahezu unmöglich machen [...] (Reinmann-Rothmeier 2001: 25; Hervorhebungen durch die Autorin) «.

Neben dem psychologischen Wirkungsbereich von Kommunikation sollte auch der räumliche Wirkungsbereich bedacht werden. Unter Rückbezug auf die Hörsamkeit, Raumgröße und -form sowie das Raumkonzept sind Lehrende gefragt, ihre Sprachrhythmik – d.h. den Tonfall, die Sprachschnelligkeit und Pausensetzung – so zu gestalten, dass ein akustisches Verstehen angesichts räumlicher Gegebenheiten zu jeder Zeit möglich ist (vgl. Watzlawick et al. 2000: 51; vgl. Knowles et al. 2007: 185).

Neben dem Kommunikationsvermögen des Lehrenden beeinflusst auch das **Lehrverhalten und -handeln** die Wirksamkeit von Lehr-Lernsettings. Im Gegensatz zum klassischen Unterrichten zeichnet sich ein Lehrverhalten und -handeln durch

»[...] instruktionale [...] Anleitung und Unterstützung [aus], da der selbstgesteuerte und soziale Umgang mit komplexen Aufgaben und vielfältigen Informationsangeboten sowie die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven Wege und Ziele des Lernens zugleich sind. Unterstützende Elemente sind beispielsweise genaue Aufgabeninstruktionen, kontinuierliche Begleitung der Gruppenprozesse, Vorgabe von Gruppen- und Moderationsregeln, ausführliches und häufiges Feedback« (Mandl & Kopp 2005: 8).

Reimann konnte im Rahmen seiner Untersuchungen zeigen, dass insbesondere Gewissenhaftigkeit und Auffassungsgabe einen signifikant positiven Effekt auf die Lernerzufriedenheit haben. *Flexibilität* im Lehrverhalten und -handeln beschreibt Reimann in diesem Kontext als die Fähigkeit und Bereitschaft des Lehrenden, auf Neues oder Unvorhergesehenes professionell zu reagieren und sich darauf einstellen zu können. Wären Lehrende grundsätzlich gegenüber neuen Aspekten, Ansichten und Arbeitsweisen aufgeschlossen, begünstige dies die Flexibilität. Auch das Maß, in dem Lehrende bereit sind, sich oder ihr methodisches Vorgehen zu verändern und anzupassen, beeinflusst zumindest die Leistungsmotivation und -bereitschaft der Teilnehmenden (vgl. Reimann 2012: 97). Interessant und zugleich schwer erklärlich ist, dass eine ausgeprägte Flexibilität zwar die Zufriedenheit positiv beeinflusst, jedoch dem Transfererfolg eher hinderlich entgegenwirkt. Reimann versucht die negative Korrelation damit zu erklären,

»dass Teilnehmende zwar nicht in einer starren Lernumgebung mit vorher festgesetzten Methoden unterrichtet bzw. geschult werden sollten, jedoch eine zu hohe Bereitschaft für Veränderungen des Seminarplans seitens des Trainers oder der Trainier in sich eher ungünstig auf den Transfererfolg auswirkt« (Reimann 2012: 97. Hervorhebung durch die Autorin).

Unter Beachtung der vorhergehend dargelegten Prozessdimension liegt allerdings die Vermutung nahe, dass eine prozess- und situationsangemessene Flexibilität – diese zeigt sich nicht darin, dass Lehrende sich jedem singulären Lernerbedürfnis ständig beugten, sondern dass sie Unvorhergesehenes nicht beunruhigt oder überfordert (vgl. Reimann 2012: 97) – durchaus als lernförderlich eingeschätzt werden kann.

In Bezug auf die *Gewissenhaftigkeit* von Lehrenden konnte Reimann in seinen Untersuchungen zeigen, dass ein sorgfältiger Arbeitsstil, eine hohe Zuverlässigkeit und die Neigung zum Perfektionismus den Transfer- und Lernerfolg begünstigen (vgl. Reimann 2012: 96f.). Hinsichtlich der *Auffassungsgabe* konstatiert er, dass insbesondere die Fähigkeit, logische Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, diese zweckmäßig anzuwenden und komplexe Sachverhalte

zu erfassen sowie diese vereinfacht darzustellen Qualitätsgaranten für wirksames Lehrhandeln sind (vgl. Reimann 2012: 99f.; vgl. Krämer& Walter 1994: 130f.).

Aus dem zuvor herausgearbeiteten raum- und prozessbezogenen Kriterien leitet sich das Kriterium der *raumdidaktischen Fertigkeiten* ab, die es dem Lehrenden ermöglichen, die im Rahmen des vorangegangenen Kapitel ausgearbeiteten raumbezogenen Kriterien hinreichend zu bedenken. Es gilt, ein adäquates Lehr-Lernsetting in Bezug auf architektonische Gegebenheiten, die Ausstattung, räumliche Stimmung und Wirkung die Sozialität und Raumnutzung zu gestalten, um die Räumlichkeiten »systematisch in den Prozess des Bildens« (Löw 2003: 119) einzubeziehen (vgl. Siebert 1998: 73; vgl. Zech 2008: 116; vgl. Wittwer& Dietrich 2015: 22; vgl. Fell 2015: 48). Röhner& Schütz (2012) konstatieren in diesem Kontext, dass es erforderlich sei, bei der Raumgestaltung auch konkrete interpersonale Distanzzonen⁹⁰ zu kennen und diese entsprechend der Beziehungsintensität zwischen den Teilnehmenden zu berücksichtigen (vgl. Röhner& Schütz 2012: 67).

Um die Lernsituation als solche erfassen zu können, bedarf es auf Seiten des Lehrenden eines *situativen (Fein-)Gespürs*, das befähigt,

- die (Lern-)Relevanz des Inhalts – unter Berücksichtigung des Blickwinkels der erwachsenen Lerner und der konkreten Lernsituation – vermitteln und verdeutlichen zu können (vgl. Reimann 2012: 91; vgl. Knowles et al. 2007: 185; vgl. Schäffter 2000: 82),
- das Lehrtempo – also bspw. den Start neuer inhaltlicher Sequenzen – am Lerntempo der erwachsenen Lerner auszurichten (vgl. Reimann 2012: 91; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73; vgl. Reiber 2006: 9),
- Transferleistungen situationsgerecht zu initiieren (Reimann 2012: 91; Reiber 2006: 9) und zu (be)schließen
- alternative Lernwege, Lerndilemmata und Fehler konstruktiv als Lernoptionen situationsabgestimmt nutzen zu können (vgl. Klinger 2011: 9; vgl. Girmes 2012: 172, 184, 186; vgl. Beck et al. 1997: 212; vgl. Siebert 1998: 53).

»Schaffe den anderen nicht nach deinem Bild, hoffe und vertraue auf Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit, Spannung und Lebendigkeit, vermeide Stereotypen, Gleichmacherei, versuch nicht, die Vorstellungen des anderen zu kontrollieren und akzeptiere seine Freiheit [...]«
(Reich 2006: 113).

⁹⁰ Konkrete Maße, die den Grad von interpersonellen Distanzverhältnissen indizieren, sind im Kriterienkatalog aufgeführt (vgl. Anhang 4, Kategorie Lehrverhalten und -handeln, Kriterium [9] raumdidaktische Fertigkeiten)

Auf diese Weise kann es Lehrenden gelingen, der Entstehung von parallelen Wissenswelten in den Köpfen der Lernenden vorzubeugen. Wissenswelten würden dann nebeneinander entstehen, wenn sich Teilnehmende in der Lernsituation, statt im Thema aufzugehen und sich das Neue ‚einzuverleiben‘, von der Inhaltlichkeit soweit distanzieren, dass sie aus einer relativ sachlichen Position heraus die persönliche Bedeutsamkeit negieren und sich mental dem Neuen gegenüber verschließen (vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 35). Denn – und dies ist keinesfalls trivial – Lernen ist stets auch mit einem Wagnis verbunden: Lernende könnten an einen Punkt gelangen, an dem bisherige, als womöglich unumstößlich manifestierte Überzeugungen ins Wanken geraten:

»Neues Wissen kann unter Umständen das Potenzial haben, meine Persönlichkeit, mein ganzes Selbst, in Frage zu stellen. Und wer lässt sich das so einfach bieten? Manche stellen sich der Veränderung – und „wachsen“ mit. Andere, die keinen Ausweg sehen, halten die neuen Informationen und ihr persönliches Weltbild fein säuberlich auseinander. Innere Parallelwelten [...] [entstehen]« (Böss-Ostendorf& Senft 2014: 34)

Dieser Gesichtspunkt sollte bei erwachsenen Lernen und ihrem Erfahrungsschatz nicht unterschätzt werden. Behutsam und die Situation erkennend gelte es, sich an den sogenannten Aha-Effekt als den Moment heranzutasten, in dem der umgangssprachliche Groschen fällt (vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 40); er indiziert erfolgreiches Anschlusslernen. Dieser Erkennensmoment ist auch aus neurowissenschaftlicher Sicht ein bedeutungsvoller Lernstimulus: In dem Moment, wenn Lernende diesen Lern- und Aha-Effekt erleben, schüttet das Gehirn einen Botenstoff aus, der ein Glücksgefühl hervorruft. So wird der Lernerfolg nicht nur sachlogisch, sondern auf emotional zu einem Erfolgs- und gleichsam Glücksmoment. Dieser wiederum fördert, ja beflügelt förmlich die (Lern-)Aufmerksamkeit. Das so hervorgerufene Glücksgefühl ist durch eine extrinsische (Lern-)Motivation oder gar Belohnung nicht zu übertreffen (vgl. Waldherr& Walter 2014: 123).

Beweisen Lehrende also situatives (Fein-)Gespür, werden Lernenden in ihrer bisherigen Denk- und Erfahrungswelt nicht überrumpelt, sondern mit Bedacht in neue Denkräume geleitet. Durch angemessenes Voranschreiten haben Lernende Zeit, sich gedanklich eigenständig in diesen Räumen zu bewegen, so dass das Gehirn Anschlusspunkte zu bestehenden Wissenslandkarten ergründen und bestehende neuronale Strukturen erweitern kann (vgl. Spitzer 2000: 54).

In Rückbezug auf die in der Dimension herausgearbeiteten Kriterien an adäquate Lehr- und Lernmaterialien ergibt sich für die Dimension des Impuls, dass Lehrende entsprechend *medien- und materialgewandt* sein sollten, um diese Materialien inhalts- und prozessunterstützend erstellen und einsetzen zu können. Dies erfordere von ihnen mediengestalterische Versiertheit, die sie befähigt einerseits aktiv und vielfältig mit Medien umgehen und diese

bedienen und andererseits Medien und Materialien selbst angemessen erzeugen und konzipieren zu können (vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 74; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 85). Erst profunde medien- und materialgestalterische Fähigkeiten führen dazu, dass digitale und interaktiv-mediale Elemente tatsächlich adäquat – d.h. die Effektivität des Lernprozesses und somit die Lernzielerreichung fördernd – konzeptioniert und eingesetzt werden können (vgl. Herber et al. 2013: 3f.). So sei der Lernerfolg im Rahmen eines (teil-)digitalisierten Lehr-Lernsettings ohne entsprechende Mediengewandtheit gefährdet, da laut Heuer

»[der] professionelle Einsatz von Technologien in Lernarrangements [...] Medienkompetenz [erfordere] und [...] auch ein verändertes Verhältnis von Lehrenden und Lernenden mit sich [bringt]. [...] Das alleinige Bereitstellen von Lernmanagementsystemen, Informationsportalen oder E-Learning-Content hat nicht zwangsläufig zu Erfolgen geführt. Zwar können interaktive Medien und E-Learning-Contents kurzfristig die Akzeptanz von Bildungsangeboten überdurchschnittlich fördern, allerdings verliert sich dieser Nutzensvorteil über die Zeit, wenn der Einsatz der Technologien und Medien nicht methodisch-didaktisch begründet ist beziehungsweise keinen didaktischen Mehrwert im Vergleich zu anderen Lernmethoden bietet« (Heuer et al. 2013: 3f.).

Schließlich ist selbstverständlich auch die *fachliche Expertise* ein, die Impulsqualität beeinflussendes Kriterium. So sollten Lehrende als Meister oder Experten ihrer Domain

- über fundiertes, fachlich-wissenschaftliches Wissen und Kenntnisse im entsprechenden Themenbereich verfügen (vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 100; vgl. Knowles et al. 2007: 185; vgl. Lengler& Davie 2015: 16) und
- diese Inhalte so auf- und vorbereiten, dass verschiedene Lernarten im Rahmen des Lernprozesses angewendet werden können, um die An- und Verkopplung von neuem und bestehendem Wissen zu ermöglichen (vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 101; vgl. Knowles et al. 2007: 185; vgl. Siebert 1998: 43)⁹¹.

»Akzeptiere auch, dass du dir ein möglichst umfassendes, weit reichendes und vielgestaltiges, auch widersprüchliches Wissen in deinen Fächern und Arbeitsbereichen erarbeitest, um hinreichend eine Vielfalt an Perspektiven und Möglichkeiten an Wegen deinen Lernern anbieten zu können« (Reich 2006: 108).

⁹¹ In Rückbezug auf die Kriterien und Indikatoren, die in den Dimensionen Gehalt, Gestalt und Format ausgearbeitet wurden.

Das Verständnis, klassische Wissensaufbereitung und -vermittlung genüge für eine lernförderliche erwachsenengerechte Lehr-Lernsettinggestaltung, greife allein schon deshalb zu kurz, weil

»Über die Vermittlung von Wissen [...] uns jene Art zu lehren verloren [geht], die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen. In früheren Epochen unserer Kultur oder in China und Indien schätzte man einen Menschen mit hervorragenden seelischen und geistigen Eigenschaften am höchsten. Auch der Lehrer hatte nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte menschliche Haltungen lehren« (Fromm 1981 zit. nach Heuer 2001: 13).

Diese von Fromm angesprochene **persönliche Haltung und Orientierung** kann über dreierlei Kriterien konkretisiert werden: Intrapersonale Eleganz, Leistungs- und Gestaltungseingagement sowie Führungs- und Steuerungsmotivation. *Intrapersonale Eleganz* zeichne sich dadurch aus, dass Lehrende fähig sind, das eigene (Lehr-)Handeln zu reflektieren und gewillt sind, dies von Teilnehmenden in Frage bzw. kritisch beurteilen zu lassen. Intrapersonal angemessen reagierten Lehrende also, wenn sie konstruktive und sachliche Kritik von Teilnehmenden annehmen und akzeptieren (vgl. Krämer& Walter 1994: 134; Lieverscheidt 2012: 110; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 171). Allzu oft sind Menschen geneigt, Kritik als persönliche Kränkung und Schmähung aufzufassen, statt darin für sich und künftige Situationen positives Veränderungspotential zu entdecken. Diese Neigung beschrieb bereits seinerzeit François de La Rochefoucauld sehr treffend: »Nur wenige Menschen sind klug genug, hilfreichen Tadel nichtssagendem Lob vorzuziehen« (Rochefoucauld zit. nach Hadfield& Hasson 2013: 141). Dieser Neigung sollten Lehrende jedoch nicht verfallen.

Neben Kritikfähigkeit sei eine von Grund auf positive Haltung – im Sinne einer innerlichen positiven Gestimmtheit – ein lernförderlicher Charakterzug. Strahlten Lehrende einen positiven Geist – im englischen wird in diesem Zusammenhang der Terminus „spirit“ verwendet – gegenüber den eigenen Gefühlen und Gedanken aus, begünstige dies eine positiv konnotierte (Grund-)Einstellung gegenüber den teilnehmerseitigen Gefühlen und Gedanken (vgl. Ciompi 2003: 69; vgl. Röhner& Schütz 2012: 23). Franck (2007) beschreibt diese harmonisch-positiv gestimmte Grundhaltung als elementare Voraussetzung dafür, dass Menschen im Stande sind, anderen einen Vorschuss an wertschätzender Anerkennung zu gewähren (vgl. Franck 2007: 223, 251). In dieser Anerkennung liegt das Potential, dass Lehren tatsächlich Horizonte öffnen und wahre (Lern-)Gelegenheiten schaffen, ohne Lernende zu trivialisieren (vgl. Girmes 2004: 38). Darüber hinaus sollten sich Lehrende durch eine offene und geduldige Art auszeichnen: Einzelne Lerner und die vielfach individuellen Lernwege würden vorurteilsfrei respektiert und disparate Lernvoraussetzungen, -strategien und -stile geschätzt sowie die Stärken gefördert werden, statt die (Lern-)Schwächen zu be-

tonen (vgl. Weiterbildung 2011: 3; vgl. Siebert 1998: 53, 66; Schüßler & Thurnes 2005: 67). In Konfliktsituationen bedeute ein intrapersonal angemessenes Verhalten, dass Lehrende belastbar und das eigene emotionale Gleichgewicht bewahrend fähig sind, Spannungen auszuhalten, emotionsgeladene Situationen zu entspannen und konfliktreiche Situationen versöhnlich entgegenkommend auszubalancieren (vgl. Bengel & Lyssenko 2012: 7; vgl. Höfler 2016: 107; vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 171; vgl. Reimann 2012: 91)⁹².

»Akzeptiere das Kontingente, das Unvollständige, das Offene, nicht Ausgesprochene oder Ungewohnte, die Differenz zwischen Erleben und Sprechen, die Unterschiedlichkeit der Antriebe, die du nicht vollständig durchschaust, die Ahnungen und Intuitionen, die du hast – und reflektiere sie im Symbolischen, um Offenheit und Toleranz gegen andere, die dies unterschiedlich von dir erfahren, zu entwickeln«
(Reich 2006: 112).

Weiterhin bewirke *Leistungs- und Gestaltungengagement* der Lehrenden, dass der ‚bloße Inhalt‘ eine affizierende Wirksamkeit gewinnt. Dies würde möglich, wenn Lehrende den Stoff und die Inhalte nicht nur in hoher Güte gestalten, sondern gleichsam auch hohe Ansprüche an die eigene Leistung stellen (vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Heuer 2011: 19; Lieverscheid 2012: 110). Neben dem Bestreben die eigenen Leistungen stets verbessern zu wollen, sollten Lehrende sich durch eine ausgeprägte Anstrengungs- und Umsetzungsbereitschaft – diese kommt bspw. durch Lebendigkeit, Humor, Menschlichkeit und Begeisterung für das Thema und den Lerngegenstand zum Ausdruck – auszeichnen (vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2014: 42f., vgl. Lieverscheid 2012: 113). Reimanns Untersuchungen decken interessante Interdependenzen zwischen der Leistungsmotivation und anderen, zuvor genannten Kriterien auf:

»So stellte sich heraus, dass die Leistungsmotivation in unserer Stichprobe tendenziell mit einer geringeren Soziabilität und einer höheren Flexibilität zusammenhängt, obwohl Soziabilität als solche positiv, Flexibilität⁹³ aber negativ mit dem Transfererfolg zusammenhängt. Das wiederum ist ein Hinweis darauf, dass eine hohe Leistungsmotivation auf Seiten der Trainer/innen gekoppelt mit gering ausgeprägter Soziabilität und hoch ausgeprägter Flexibilität eher negativ zum Transfererfolg beitragen«
(Reimann 2012: 96).

Das schließlich letzte Kriterium, das der *Führungs- und Steuerungsmotivation*, erschließt sich u.a. aus den Empfehlungen, die Reimann (2012a) auf Basis seiner Forschungserkenntnissen für Lehrende formuliert. So sollten Lehrende die Teilnehmenden (an-)leiten und anregen, Lernfortschritte *eigenständig* zu planen, abzusichern und zu steuern und den eigenen

⁹² In der Psychologie wird diese seelische und emotionale Widerstandsfähigkeit mit dem Begriff der Resilienz beschrieben.

⁹³ Gemeint ist hier eine übermäßige Flexibilität, die damit einhergeht, dass Lehrende den Kurs des Seminars mehrfach ändern, um individuelle Bedürfnissen und Wünschen Rechnung zu tragen (vgl. Reimann 2012: 97)

Lernprozess und -fortschritt aktiv zu reflektieren⁹⁴ (vgl. Reimann 2012a: 177; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Knowles et al. 2007: 178, 185). Adäquate Führung zeichne sich schließlich auch dadurch aus, dass Lehrende selbstaufmerksam, reflektiert auftreten und Verantwortung für sich, für andere und die Situation und Aufgabe übernehmen (vgl. Franck 2007: 243f.; vgl. Reiber 2006: 10; vgl. Schäffter 2000: 82). Darüber hinaus sollte es ein Anliegen des Lehrenden sein, Lerngruppen so anzuleiten, dass gemeinsam gearbeitet, gelernt und kommuniziert wird, indem – statt routiniert nach dem sogenannten Schema F zu verfahren – die Betreuungs- und Steuerungsintensität unter Beachtung des Grads der lernerseitigen Eigenständigkeit angemessen variiert wird (vgl. Dollhausen 2006: 9; vgl. Knowles et al. 2007: 179; vgl. Reiber 2006: 10). Dieser Aspekt ist auch in Rückbezug auf die zuvor vorgestellte Quadrantenmatrix zur Lernautonomie zu verstehen: Eine adäquate Führungs- und Steuerungsmotivation fördert die Lernautonomie durch lern- und situationsangemessene Unterstützungs- und Anleitungsimpulse, so dass die Lernenden die (Weiter-)Entwicklung in Richtung des vierten Quadranten einschlagen können und Lernen als selbstgesteuert und gemäß des eigenen Selbstkonzepts verlaufen kann. Ein Authentizität ausstrahlendes Auftreten und Verhalten, das eigene Werte, Ansprüche, Einstellungen und Haltungen glaubwürdig (mit)vermittelt und kommuniziert, erweise sich in diesem Zusammenhang zusätzlich (lern-)förderlich. Denn: In der Synchronität von Gemeintem und Gesagtem liegt ein essentieller Baustein für Vertrauen (vgl. Reich 2006: 17; vgl. Hüther 2009: Minute 45:35-46:22). Nachfolgende Abbildung 22 fasst die zuvor vorgestellten Impuls-Kriterien entlang der drei Kategorien noch einmal grafisch zusammen:

⁹⁴ Auch in diesem Zusammenhang kann die zuvor vorgestellte Quadrantenmatrix zum Einsatz kommen.

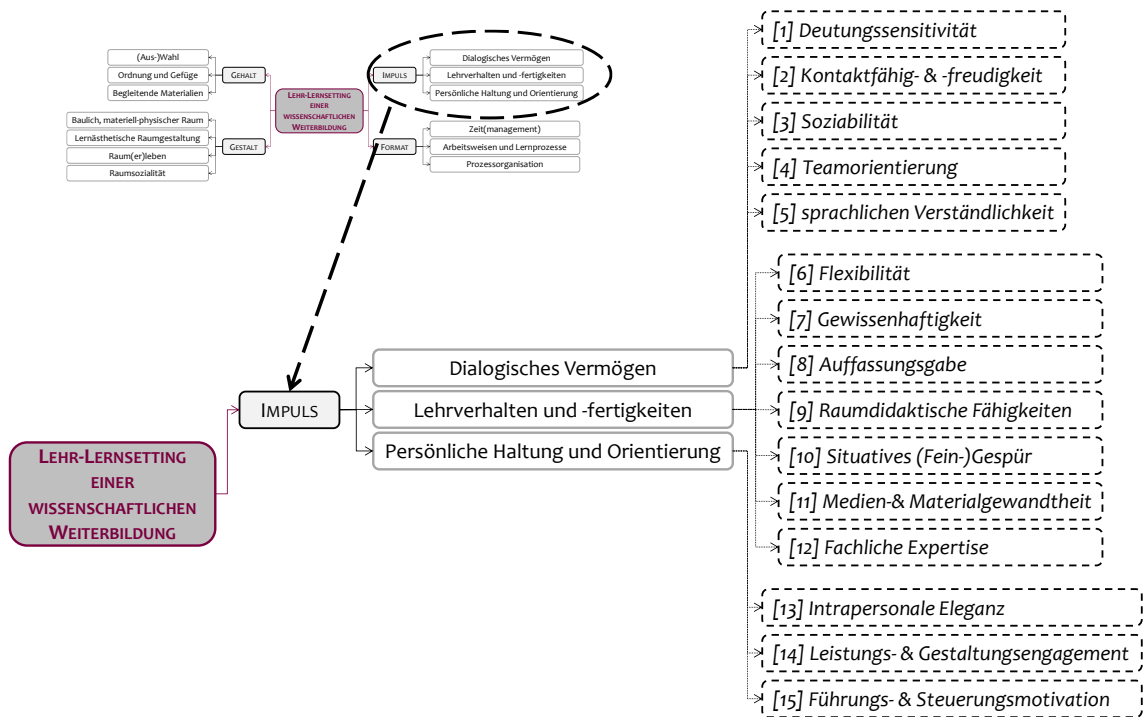


Abbildung 22: Operationalisierung der Dimension Impuls⁹⁵

Indem Lehrende sich dieser Kriterien bewusst werden und an den erörterten Fähig- und Fertigkeiten arbeiten, erweitern sich ihre Möglichkeiten, Inhalte, Prozesse und Räume verschränkend so zu konzipieren, dass Lernen dadurch wahrhaft lebendig, belebend und bereichernd wird. Lernende sind durch das Angebot und die Person des Lehrenden eingeladen, begeistert, ermutigt und inspiriert (vgl. Hüther 2009: Minute 38.15-38:30).

⁹⁵ Eigene Darstellung

VI. Zusammenfassung und resümierender Rückblick

1. Mehrwert und Potenziale des Konzepts

Ziel der vorliegenden Arbeit war, disziplinübergreifende Einflussgrößen und Anforderungen an potentialentfaltende und wirksame Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuzeigen. Als Basis für die systemische Settingbetrachtung diente das Settingmodell nach Girmes, das andragogischen Prinzipien und Orientierungen Rechnung tragend mit literaturfundierte Indikatoren untersetzt wurde. Diese konnten den Kategorien und Dimensionen anhand von Kriterien des Settingmodells zugeordnet werden. Diese dimensions-, kriterien- und indikatorenbasierte Aufbereitung zeigt die Komplexität von Lehr-Lernsettings auf; ermöglicht jedoch zeitgleich, diese zu erfassen und wissenschaftliche Weiterbildung als ein Lernangebot systematisch zu (re-)konstruieren.

Dadurch dass (Forschungs-)Erkenntnisse verschiedener Disziplinen in die kriterienbasierte Entwicklung eingeflossen, ist es gelungen, Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung weitaus holistischer und perspektivenverschränkender zu betrachten, als dies bspw. einzig die Andragogik hätte leisten können. Der vorliegende indikatorenfundierte Kriterienkatalog trägt dabei den Aspekten der (Lern-)Wirksamkeit, Entfaltung und des Empowerments der Lernenden Rechnung. Klassische Effizienz- und Effektivitätskriterien, wie sie in klassischen Qualitätsdiskursen zu finden sind, blieben zugunsten andragogischer Gestaltungsmaxime bewusst unbeachtet.

Mit der vorliegenden Arbeit ist es gelungen, anhand von neu formulierten Kriterien konkrete Bedarfe und Denkanreize im Hinblick auf

- die inhaltliche Ausgestaltung
- die räumlichen Gegebenheiten
- (lern)prozessualen Aspekte von Lehr-Lernsettings sowie
- Fähig- und Fertigkeiten sowie Haltung von Lehrenden

für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuzeigen. Allerdings – und dies erschwerte die kriterienbasierte Untersetzung der vier Settingdimensionen – enthielt die Literatur häufig vage und unscharfe Anforderungen, die wenig greifbar waren und kaum klare Handlungs- oder Veränderungspunkte aufzeigen. Aus diesem Grund hat sich die Literaturbasis im Zuge der Themenbearbeitung stetig erweitert, um diese Unschärfe überwinden zu können. Schließlich darf bei allen technologischen Errungenschaften gerade das soziale, das menschliche, das ureigene Sein insbesondere beim Lernen nicht unbeachtet bleiben. Denn insbesondere bei erwachsenen Lernern sind die Aufmerksamkeitsaktivierung, positive Emotionen und vor allem die Begeisterung und Motivation auf Seiten des Lehrenden und

Lernenden wesentliche Voraussetzungen dafür, dass – auch aus neurobiologischer Sicht – gelernt werden kann. Dieser menschenzentrierter Ansatz wurde in der vorliegenden Arbeit konsequent verfolgt, so dass alle vier Dimensionen stets sowohl sachlogische also auch soziale Aspekte der Lernwirksamkeit beinhalten. Dieser Denk- und Sichtweise – kombiniert mit der Verschränkung verschiedener Wissenschaftsbereiche – ist es zu verdanken, der Herausforderung, verschiedene „blinde Flecken“ aufzudecken, zu begegnen und mit Missverständnissen bzw. Vorurteilen – wir erinnern uns, dass Hans lange Zeit als lernunfähig galt – aufzuräumen. Es kann geschlussfolgert werden, dass das zu Anfang formulierte Untersuchungsziel, durch eine systematisierte Neuversammlung verschiedener Wissensbestände einen praxisrelevanten Mehrwert zu generieren, erreicht wurde. Dieser Erfolg beruht im Wesentlichen auf dem disziplinverschränkenden Betrachtungsansatz, der neben andragogischen neurowissenschaftlich-lernbiologische Ansätzen, (kommunikations-)psychologische und raumsoziologisch Denkansätze und Forschungserkenntnisse vereint, um den vielfach geforderten „Shift from Teaching to Learning“ zu vollziehen. Ungeachtet des aufgezeigten Mehrwerts soll nicht versäumt werden, auch die Grenzen bzw. noch nicht erschlossene Potentiale des vorgestellten Konzepts aufzuzeigen: So stellt der vorliegende Kriterienkatalog lediglich ein rein literaturfundiertes theoretisches Konzept dar. Einzig die von Reimann (2012) entwickelten Eignungsdimensionen, die in die Dimension Impuls eingeflossen sind, sind validierte Einflussgrößen in Bezug auf den nachhaltigen Lern- und Transfererfolg. Potential liegt in der Validierung und Verifizierung des in dieser Arbeit vorgestellten Konzepts und Modells. Anhand geeigneter wissenschaftlicher Verfahren könnte untersucht werden, ob bzw. inwieweit die ausgearbeiteten Kategorien und Kriterien nachweislich geeignet sind, die Aussagekraft der Dimension ausreichend widerzuspiegeln; ggf. wäre eine Erweiterung des Konzepts vorzunehmen. Das so entstehende dimensionsbasierte Modell könnte schließlich anhand geeigneter Validierungsverfahren und Methoden auf seine Schlüssigkeit hin überprüft werden; Aussagen über das Wirkgeflecht mit all seinen Kriterien wären so zuverlässiger. Ausgehend von diesen Erkenntnissen könnte zudem der Einflussgrad der validen und reliablen Kriterien auf die Kategorien untersucht werden. Interessant wäre beispielsweise, Wichtungen und Einflussgrade der Kriterien nicht ausschließlich innerhalb der Dimensionen, sondern auch dimensionsübergreifend zu ermitteln, so dass gewichtete Wirkzusammenhänge zwischen den verschiedenen Einflussfaktoren sowie strukturelle und dimensionsübergreifende Kopplungen offengelegt würden. Ein validiertes Konzept könnte den Grundstein für die Entwicklung eines Modells legen, das geeignet ist, auf Grundlage gewichteter Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen, das komplexe Wirkungsgefüge eines Lehr-Lernsettings zu rekonstruieren und so gezielter gestaltbar zu machen.

2. Persönliches Schlusswort

Positiv wird auch der persönliche Erkenntnisgewinn bilanziert, der aus der konzeptionellen Erarbeitung im Rahmen der Themenbearbeitung resultiert. Vor allem die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen und die von Hüther aufgezeigten Herausforderungen haben mich persönlich inspiriert und sensibilisiert. Sollte sich mir je die Gelegenheit bieten, selbst als Trainerin oder Dozierende erwachsene Lerner zu begleiten, würde die vorliegende Ausarbeitung zu einer willkommenen Denk- und Planungshilfe. Zudem böte sie Anlass, selbstkritisch mit sich ins Gespräch zu gehen, um die eigene Konstruktion eines Lehr-Lernsettings sowie die persönliche Haltung gegenüber dem eigenen professionellen (Lehr-)Handeln zu reflektieren.

Persönlich schätze ich das Ergebnis der vorliegenden Arbeit – ungeachtet der noch zu hebenden Potentiale – als praxistaugliche Orientierungshilfe ein. So hat die tabellarische Ausarbeitung (siehe Anhang 1-4) bereits im aktuellen Ausarbeitungsumfang den Charakter einer Checkliste anhand derer inhaltliche, prozessuale und räumliche Aspekte sowie Anforderungen an die Interaktion und Kommunikation strukturierter be- und durchdacht werden können.

Es bleibt zu hoffen, dass die hier aufgezeigten Blickwinkel und Sachverhalte einen Weg in die Welt finden und die Erkenntnisse ungeachtet des konzeptionellen Charakters ein Denkanreiz für Lehrende sind, um künftig Lernchancen und -potentiale, die in jedem erwachsenen Lerner schlummern, durch erwachsenengerechte und lernförderliche Lehr-Lernsettings aufzudecken und zu entfalten. In Anlehnung an von Foersterns ethischen Imperativ könnte so die Mission eines jeden Lehrenden, Trainers und Dozierenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sein: Konzipiert und handelt im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten stets so, dass die Anzahl der Lern- und tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten für erwachsene Lerner stetig größer werden.

»Da sich jedoch Vergangenes jeder Veränderungen entzieht, gilt es, so die Unzufriedenheit eine Auflösung erfahren soll, diese in der Gegenwart oder Zukunft zu suchen«
(Autor unbekannt).

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf: *Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1999): *Erwachsenenpädagogik- Zur Konstitution eines Faches*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 18-28.
- Arnold, Rolf: *Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung nachhaltigen Lernens?* In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/ Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 101-107. Auf: [<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/2ENZWQ7IXGT3N5W3VZ5CX7BH6VEYXQTM/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 18.07.2016.
- Arnold, Rolf/ Faulstich, Peter/ Mader, Wilhelm/ Nuissl von Rein, Ekkehard/ Schlutz, Erhard (2000): *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Auf: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf], letzter Zugriff 22.07.2016.
- Arnold, Rolf/ Lermen, Markus: *Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. In: Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hrsg.) (2005): *Die Lernende Gesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 45-59.
- Arnold, Rolf/ Schübler, Ingeborg: *Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens*. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): *Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 5. Hohengehren: Schneider Verlag, S.184-206.
- Arnold, Rolf/ Stürzl-Krämer, Antje/ Siebert, Horst (1999): *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Askeljung, Göran (2013): *BrainRead: Effizienter lesen - mehr behalten. Lesen wie die Schweden*. Wien: Linde.
- Bade-Becker, Ursula (2005): *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Dissertation Universität Bielefeld. Auf: [<https://pub.uni-bielefeld.de/download/2303561/2303565>], letzter Zugriff 08.07.2016.
- Bartel, Stefanie (2003): *Farben im Webdesign. Symbolik, Farbpsychologie, Gestaltung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Baumgartner, Peter (2011): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Baumgartner, Peter: *E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge*. In: *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB)* (2003), 21 (3), S. 3-6. Auf: [http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2003_E-Learning-Lerntheorien-und-Werkzeuge.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Baumgartner, Peter/ Payr, Sabine (1999): *Lernen mit Software*. 2. Aufl. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Bayern2 (2012): *Wissenschaftssprache. Notwendiger Expertenjargon oder Fachchinesisch?* Auf: [<http://www.br.de/radio/bayern2/wissen/iq-wissenschaft-und-forschung/gesellschaft/wissenschaft-sprache-fachchinesisch100.html>], letzter Zugriff 05.08.2016.
- Beck, Erwin/ Guldemann, Titus/ Zutavern, Michael: *Eigenständiges Lernen verstehen und fördern*. In: Reusser, Kurt/ Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.) (1997): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern u.a.: Verlag Hans Huber, S. 207-225.
- Beck, Herbert (2003): *Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?*. Veröffentlicht in: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Heft 3. Auf: [http://www.schulebw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf], letzter Zugriff am 10.08.2016.

- Becker, Barbara: *Wie können Lehr-Lern-Prozesse handlungsorientiert gestaltet werden? – didaktisch-methodische Qualität*. In: Dehn, Claudia (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen*. Hannover: Expressum-Verlag, S. 108-121.
- Bengel, Jürgen/ Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter – Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 43/Köln: BZgA. Auf: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/CCG/2015.10.14_BZgA_Bengel_2012_Resilienz_und_Gesundheitsfoerderung.pdf], letzter Zugriff am 18.07.2016.
- Berendt, Brigitte: *Was ist gute Hochschullehre?*. In: Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41, Weinheim: Beltz, S. 247-260. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8495/pdf/Berendt_2000_Was_ist_gute_Hochschullehre.pdf], letzter Zugriff am 20.06.2016.
- Bergstermann, Anna/ Cendon, Eva/ Flacke, Luise B./ Friedrich, Andreas/ Hiltergerke, Christine/ Schäfer, Miriam/ Strazny, Sabrina/ Theis, Fabienne/ Wachendorf, Nina Maria/ Wetzels, Kathrin (2013): *Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Finale Fassung. Alfter u.a.* Auf: [http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_V2_extern.pdf], letzter Zugriff am 16.08.2016.
- Bild der Wissenschaft (2005): *Kurz und simpel wirkt schlauer als lang und kompliziert*. Auf: [http://www.wissenschaft.de/home/-/journal_content/56/12054/1031453/], letzter Zugriff am 05.08.2016.
- Bloch, Roland (2006): *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 6/2006)*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. Auf: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2006.pdf], letzter Zugriff 07.07.2016.
- Bollnow, Otto F. (2004): *Mensch und Raum*. 10. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bönsch, Manfred: *Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik*. In: Tietgens, Hans (Hrsg.) (1991): *Studienbibliothek für Erwachsenenbildung*, Band 2, *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*, Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 159-168. Auf: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/tietgens91_02.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Böss-Ostendorf, Andreas/ Senft, Holger (2014): *Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach*. 2. aktual. Aufl., Opladen & Toronto: Budrich.
- Botzat, Tatjana: *Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. Ergebnisse einer kritischen Durchsicht*. In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/ Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 36-69. Auf: [<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/2ENZWQ7IXGT3N5W3VZ5CX7BH6VEYXQTM/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 18.07.2016.
- Brandt, Sabina/ Bachmann, Gudrun: *Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote)*. In: Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig gestalten*. Münster, New York: Waxmann, S. 15-28
- Brinker, Tobina/ Schumacher, Eva-Maria (2014): *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. | Lehrkit für Hochschuldozierende: Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten*. Bern: hep verlag ag.
- Broek, Simon (2014): *Qualitativ hochwertige Lernumgebungen: Was ist anders beim Erwachsenenlernen?* Auf: [<https://ec.europa.eu/epale/de/blog/quality-learning-environments-what-makes-adult-learning-different>], letzter Zugriff am 15.06.2016.

- Brühwiler, Herbert (1992): Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Budde, Jürgen: *Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2008): DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: EQF – DQR, 04/2008., S. 43 – 45. Auf: [http://www.diezeitschrift.de/42008/budde08_01.pdf], letzter Zugriff 21.07.2016.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Abteilung Bildung/ Berufliche Bildung (2007): Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Auf: [[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf)], letzter Zugriff am 15.05.2016.
- Ciampi, Luc: *Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik*. In: DIE (Hrsg.) (2003): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Heft 3, S. 62-70. Auf: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/nuissl03_07.pdf#page=20], letzter Zugriff am 21.07.2016.
- Création Baumann (2014): Grundlagen der Akustik. Auf: [http://www.acousticgroup.com/cms/upload/Allgemein/Grundlagen_der_Akustik_de.pdf], letzter Zugriff am 18.06.2016.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2010): DGWF-Empfehlungen zu formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Auf: [https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf], letzter Zugriff am 07.07.2016.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd/ Hoffmann, Philipp/ Straß, Daniel: *Aristoteles und Guardini. Bildungsphilosophische Zugänge zu Raum in der Erwachsenenbildung*. In: Bernhard, Christian/ Kraus, Katrin/ Schreiber-Barsch, Silke/ Stang, Richard (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmung des Lernens. hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenebildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 79-92.
- DIE, Projektgruppe Neue Medien (2000): Neue Medien in der Erwachsenenbildung, Positionspapier des DIE. Auf: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01_01.pdf], letzter Zugriff am 11.07.2016.
- Dietze, Nadezda/ Günther, Dorit/ Haberer, Monika: „*Wundersame Raumvermehrung*“. *Möglichkeitsräume und Übergänge in Unterstützungsangeboten zur Selbstlernförderung*. In: Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig gestalten. Münster, New York: Waxmann, S. 413-425.
- Dinkelaker, Jörg: *Lernen*. In: Dinkelaker, Jörg/ Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 47-56.
- Dobmann, Bernd/ Wetzels, Katrin: *Zielgruppen- und themenspezifische Qualitätssicherung nach Maß*. In: Mörth, Anita/ Pellert, Ada (Hrsg.) (2015): Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätssysteme, Kompetenzorientierung, Evaluation. Auf: [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/398/download_file], letzter Zugriff am 08.07.2016.
- Dollhausen, Karin (2006): Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen. Auf: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf], letzter Zugriff am 07.07.2016.
- Dybowski-Johannson, Gisela: Methoden lebendigen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.216-228.

- Egger, Rudolf: (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis -.In: Magazin Erwachsenenbildung.at (2016) 27, S. 2-7. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11952/pdf/Erwachsenenbildung_27_2016_Egger_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf], letzter Zugriff am 25.06.2016.
- Erpenbeck, John: *Der Programmbereich „Grundlagenforschung“*. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (2003): Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 79, S. 7-90. Auf: [<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-79.pdf>], letzter Zugriff am 01.08.2016.
- Fachverband Tageslicht und Raumschutz (FVLR) (o. J.): Tageslicht: Aspekte: Aus Sicht des Mediziners. Auf: [http://www.fvlr.de/tag_sichtmedizin.htm], letzter Zugriff am 19.06.2016.
- Falk-Frühbrodt, Christine/ IFLW (Hrsg.) (o. J.): Lerntypen II. Auf: [https://www.iflw.de/wissen/lerntypen_II.htm], letzter Zugriff am 25.05.2016.
- Faulstich, Peter/ Oswald, Lena (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 hrsg. Hans-Böckler-Stiftung. Auf: [http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf], letzter Zugriff: 14.06.2016.
- Faulstich, Peter/ Zeuner, Christine (2010): Bachelor | Master: Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Feldmann, Henning: *Soziale Lage, soziale Milieus, Sozialkapital und Raum*. In: Zwieler, Peter (Hrsg.) (2007): Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg, S. 38-44. Auf: [http://files.adulteducation.at/voev_content/207-BERICH-TSBG2007.pdf], letzter Zugriff am 12.07.2016
- Fell, Margaret: *Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen*. In: Wittwer, Wolfgang/ Diettrich, Andreas/ Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-64.
- Fell, Margaret: *Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume*. In: Dehn, Claudia (Hrsg.) (2008): Raum+Lernen-Raum+Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover: Expressum-Verlag, S. 28-47.
- Filla, Wilhelm: *Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung*. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009, Wien. Auf: [<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>], letzter Zugriff am 26.05.2016.
- Fördergemeinschaft Gutes Licht (2012): Besser lernen mit gutem Licht. licht.wissen 02. Auf: [http://www.licht.de/fileadmin/Publikationen_Downloads/Lichtwissen02_Besser-lernen.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Forgas, Joseph P. (1995): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 3. Aufl.. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Forum Fairer Handel (Hrsg.) (2016): Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum fairen Handel. Auf: [https://www.forum-fairer-handel.de/fileadmin/user_upload/dateien/publikationen/materialien_des_ffh/2016-02-15_Qualitaetskriterien_Bildung_zum_Fairen_Handel.pdf], letzter Zugriff am 14.06.2016.
- Fromm, Erich (1976): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt div.
- Fromm, Erich (1981): Sozialistischer Humanismus und Humanistische Ethik. Band IX. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Fuchs, Sandra (2012): Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung. Publikation im Rahmen eines Projekt EU- Transfer durchgeführt von der Münchner Volkshochschule GmbH. Auf: [https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf], letzter Zugriff 17.08.2016.
- Geldermann, Brigitte/ Seidel, Sabine/ Severing, Eckart: *Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Girmes, Renate (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Girmes, Renate (2012): Der Wert der Bildung. Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz. Paderborn: Ferdinand Schönigh.
- Girmes, Renate: *Herausfordernde Aufgabe im Unterricht. Vorschlag für eine bildungstheoretische Grundlegung*. In: Feind, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Albrecht (Hrsg.) (2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag, S.99-116.
- Girmes, Renate: *Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung*. In: Allemann-Ghiondau, Cristina/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim u.a. : Beltz, S. 14-29. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7368/pdf/Girmes_Lehrprofessionalitaet_in_einer_demokratischen_Gesellschaft.pdf], letzter Zugriff 15.07.2016.
- Graebner, Gernot: *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Krug, Peter/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2006): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München: Luchterhand, S. 3-82.
- Gruber, Elke (2002): Lehren und Lernen von Erwachsenen. Auf: [<http://www.checklist-weiterbildung.at/downloads/Lehren%20und%20Lernen%20von%20Erwachsenen%20ONLINE-Katalog.pdf>], letzter Zugriff am 14.06.2016.
- Hartung, Olaf/ Rumpf, Marguerite: Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangspunkt und Ziele des Bandes. In: Hartung, Olaf/ Rumpf, Marguerite (Hrsg.) (2015): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Springer VS.
- Hadfiel, Sue/ Hasson, Gill (2013): *Freundlich aber bestimmt*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Herber, Erich/ Schmidt-Hertha, Bernhard/ Zauchner-Studnicka, Sabine: *Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen*. In: Ebner, Martin/ Schön, Sandra (Hrsg.) (2013): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage, 7 Seiten. Auf: [<http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/133/128>], letzter Zugriff am 18.08.2016.
- Herm, Beate/ Koepf, Claudia/ Leuterer, Verena/ Richter, Katrin/ Wolter, André/ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen, Oktober 2003. Auf: [http://www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf], letzter Zugriff am 14.06.2016.
- Herzig, Bardo (1999): Neue Lehr- und Lernformen. Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion. Auf: [http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1_herzig.pdf], letzter Zugriff am 05.08.2016.
- Heuer, Ulrike: *Lehren und Lernen im Wandel*. In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/ Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13-35.

- Auf: [<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/2ENZWQ7IXGT3N5W3VZ5CX7BH6VEYXQTM/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 18.08.2016.
- Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/ Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, Auf: [<https://www.deutsche-digitalebibliothek.de/binary/2ENZWQ7IXGT3N5W3VZ5CX7BH6VEYXQTM/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 18.07.2016
- Hippel, Aiga von: *Erwachsenenbildung und Medien*. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 687-706.
- Hochschulkonferenz (HRK) (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. Auf: [<https://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/>], letzter Zugriff am 24.08.2016.
- Hochschulkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Auf: [https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Beschluss_Weiterbildung.pdf], letzter Zugriff am 24.08.2016.
- Höfler, Martha: *Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Resilienz aus Perspektive der Erwachsenenbildung*. In: Wink, Rüdiger (Hrsg.) (2016): Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101-121.
- Horn, Janine: *Rechtsfragen beim Einsatz neuer Medien in der Hochschule. Erlaubnisfreie Nutzung urheberrechtlich geschützten Materials in Lehre und Forschung*. In: Tavangarian, Djamsid (Hrsg.)/ Nölting, Kristin (Hrsg.) (2005): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u.a.: Waxmann, S. 157-166. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11752/pdf/Auf_zu_neuen_Ufern_2005_Horn_Rechtsfragen_beim_Einsatz.pdf], letzter Zugriff am 20.06.2016.
- HSG LSA (2010): Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010. Auf: [<http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true>], letzter Zugriff 18.06.2016.
- Hüther, Gerald (2009): Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt. Stadttheater Freiburg, 20. Juni 2009, Auf: [<https://www.youtube.com/watch?v=INLvkA8RasI>], letzter Zugriff 21.07.2016.
- Hüther, Gerald (2016): Begeisterung ist Doping für Geist und Hirn. Auf: [<http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/begeisterung-gerald-huether/index.php>], letzter Zugriff 21.07.2016.
- Hüther, Gerald: *Auf die Atmosphäre kommt es an*. In: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2009a): under construction. art as a learning environment. Dokumentation zum internationalen Symposium am 23. und 24. September 2009 in Bonn, S. 20-25, Auf: [http://www.montag-stiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/under_construction/Under_Construction_Dokumentation_web.pdf], letzter Zugriff 21.07.2016.
- Hüther, Gerald: *Lernen mit Begeisterung. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Gerald Hüther*. In: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) (Hrsg.) (2010): Lernen, ohne es zu merken, TELEVISION 23/2010/1, S. 4f., Auf: [http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/23_2010_1/huether_lernen%20ist%20begeisterung.pdf], letzter Zugriff 21.07.2016.
- Jelenc, Zoran: *Andragogik*. In: Federighi, Paolo/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2004): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. (in Zusammenarbeit mit Willem Bax und Lucien Bosselaers), S. 32. Auf: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/federighi00_01.pdf], letzter Zugriff am 14.06.2016.

- Jouly, Hannelore: *Plädoyer für eine inspirierende Lernumgebung*. In: Zwieler, Peter (Hrsg.) (2007): Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg, S. 13-18. Auf: [http://files.adulteducation.at/voev_content/207-BERICHTSBG2007.pdf], letzter Zugriff am 12.07.2016.
- Kaiser, Matthias: *Baukörper = Lehrkörper – Gestaltung von Lernumgebungen für die Berufsbildung*. In: Wittwer, Wolfgang/ Dietrich, Andreas/ Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kavanagh, Maureen: *Community education – learning sites for the future*. In: Zwieler, Peter (Hrsg.) (2007): Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg, S. 19-25. Auf: [http://files.adulteducation.at/voev_content/207-BERICHTSBG2007.pdf], letzter Zugriff am 12.07.2016.
- Kennedy, Declan/Hyland, Aine/Ryan, Norma (2006): *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. In: EUA, Bologna Handbook: Making Bologna Work. Berlin: European University Association. Auf: [<http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf>], letzter Zugriff am 19.08.2016.
- Kerres, Michael (1999): Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. Aus: HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik. Auf: [http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/dk-mmtl_0.pdf], letzter Zugriff am: 22.07.2016.
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. überarb. und aktual. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.
- Kißner, Heike: *Anforderung an ein Lernumgebungsdesign bei der Entwicklung und Nutzung Neuer Medien*. In: Girmes, Renate (Hrsg.) (1999): Lehrdesign und Neuen Medien: Analyse und Konstruktion. Münster: Waxmann, S. 59-83. Auf: [http://lernwelt.ovgu.de/lernsetting/content/8/Kissner_Lernumgebungsdesign_58-83.pdf], letzter Zugriff am 20.05.2016.
- Klemme, Beate (Hrsg.) (2012): Lehren und Lernen in der Physiotherapie. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Klinger, Melanie: *Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit*. In: Büchter, Karin/ Gramlinger, Franz/ Wilbers, Karl (Hrsg.) (2011): Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. Ausgabe 21, Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online bwp@., S. 1-22. Auf: [http://www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- KMK (2001): Sachstands- und Problembereicht zur "Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Auf: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf], letzter Zugriff am 14.05.2016.
- Knowles, Malcolm S./ Holton, Elwood F. III/ Swanson, Richard A. (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. 6. Aufl. München: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. Auf: [https://www.hr.k.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf], letzter Zugriff am 15.06.2016.
- Konrad, Klaus (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krämer, Sabine/ Walter, Klaus-Dieter (1994): Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung. Ismaning: Hueber-Holzmann.

- Krathwohl, David R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy. In: Theory into Practice. Vol. 41. No. 4. Autumn, 2002. Ohio State University. Auf: [http://www.unco.edu/ceit/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf], letzter Zugriff am 18.08.2016.
- Kraus, Katrin: *Orte des Lernens als temporäre Konstellation. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts*. In: Bernhard, Christian/ Kraus, Katrin/ Schreiber-Barsch, Silke/ Stang, Richard (Hrsg.) (2015): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmung des Lernens*. hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-53.
- Kriegsmann, Bernd/ Kublik, Sebastian/ Schwering, Markus G./ Botthof, Alfons: *Kompetenzentwicklung in Hightech-Feldern – Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): *Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 111- 127.
- Kron, Friedrich W./ Sofos, Alivisos (2003): *Mediendidaktik – Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Ernst Reinhardt.
- Kruse, Andreas: *Bildung im Alter*. In: Tippelt, Rudolf/ Hippe, Aiga von (Hrsg.) (2011): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 827-840.
- Kullmann, Heide-Marie/ Seidel, Eva (2005): *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*. 2. Aktualisierte Auflage, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuypers, Harald W./ Leydendecker Bernd (1982): *Erwachsenenbildung in der Praxis*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Latour, Bruno (1993): *We Have Never Been Modern*. Übersetzung von C. Porter. New York, London: Harvester Wheatsheaf. Auf: [https://monoskop.org/images/e/e4/Latour_Bruno_We_Have_Never_Been_Modern.pdf], letzter Zugriff am 15.05.2016.
- Lengler, Asja/ Davie, Kristina (2015): *Hochschulübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Auf: [http://www.wmhoch3.de/mDB-Upload/20151022091722_Hochschulbergreifende%20Qualitätsstandards%20und%20-kriterien%20des%20Verbundprojektes%20WM%20Weiterbildung%20Mittelhessen.pdf], letzter Zugriff am 20.06.2016.
- Leuphana Universität Lüneburg (Hrsg.) (2012): *Hochschulen als Weiterbildungsanbieter. Formate wissenschaftlicher Weiterbildung stellen sich der Praxis Studie der Leuphana Universität Lüneburg in Kooperation mit Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.*. Auf: [http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/ipm/files/hochschulen_als_weiterbildungsanbieter.pdf], letzter Zugriff am 14.05.2016.
- Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Performance Management (o. J.): *Begriffsdefinition „Quartäre Bildung“*. Auf: [<http://www2.leuphana.de/ipm/qb/definition/>], letzter Zugriff am 25.05.2016.
- Liebau, Eckart: *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In: Friebertshäuser, Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Lieverscheidt, Hille: *Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-/Lernkultur. Was müssen die Lehrenden können?* In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/ Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 108-113. Auf: [<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/2ENZWQ7IXGT3N5W3VZ5CX7BH6VEYXQTM/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 18.07.2016

- Looß, Maike (2001): Lerntypen? – Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. Auf: [http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss_Lerntypen.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Löw, Martina: *Die Raumdimension der Bildung*. In: Löw, Martina/ Geier, Thomas (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3. Auflage. Opladen& Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mack, Wolfgang (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahr). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Auf: [https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/14_EK2/Gutachten/StudieMack2007.pdf], letzter Zugriff am 15.05.2016.
- Maher, Angela (2004): *Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning*. In: Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education- Vol. 3, No. 2., S. 46-54. Auf: [<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Learning%20Outcomes%20in%20HD%20implications-Maher.pdf>], letzter Zugriff am 19.08.2016.
- Malabou, Catherine (2006): Was tun mit unserem Gehirn? Zürich-Berlin: diaphanes.
- Mandl, Heinz/ Kopp, Birgitta (2005): Aspekte didaktischen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung. Forschungsbericht der LMU München, Department Psychologie, Institut für Pädagogischen Psychologie. Auf: [<https://epub.ub.uni-muenchen.de/742/1/Forschungsbericht180.pdf>], letzter Zugriff am 11.07.2016.
- Mandl, Heinz/ Kopp, Birgitta/ Dvorak, Susanne (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung –. hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Auf: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf], letzter Zugriff am 18.06.2016.
- Marzano, Robert J. (2007): The Need for a Revision of Bloom's Taxonomy. In: Marzano, Robert J.; Kendall, John S.: The New Taxonomy of Educational Objectives. Corwin Press, S. 1-19.
- Masschelein, Jan/ Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Aus dem Niederländischen von Annegret Klinzmann und Mechthild Ragg. Zürich-Berlin: diaphanes.
- Meuler, Erhard (1992): Erwachsene lernen: Beschreibung, Anstöße, Erfahrungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meuler, Erhard: *Didaktik der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.)/ Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 973-987.
- Meyer, Anton/ Mattmüller, Roland (1987): Qualität von Dienstleistungen. Entwurf eines praxisorientierten Qualitätsmodells. In: Marketing ZfP 9 1987/3, S. 187-195.
- Mistele, Peter/ Trolle, Andrea (2006): Zur Konstruktion von Lernräumen in Hochleistungssystemen. Formen Einsatzbezogenen Lernen Working Paper. Auf: [https://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl6/hls/docs/HLS-Lernraeume_internet.pdf], letzter Zugriff am 19.05.2016.
- Müller, Kurt R.: *Bildungsraum*. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.) (1991): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, S. 1-16.
- Müskens, Wolfgang/ Lübben, Sonja: *Die Erfassung formell und informell erworbener Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Hartung, Olaf/ Rumpf, Marguerite (Hrsg.) (2015): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Mit einem Geleitwort von Wolfgang Seiter. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-132.

- Nolda, Sigrid: *Pädagogische Rauman eignung: zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 7 (2006), 2, S. 313-334. Auf: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27799/ssoar-zbbs-2006-2-nolda-padagogische_raumaneignung.pdf?sequence=1], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Nugel, Martin: *Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung*. In: Bernhard, Christian/ Kraus, Katrin/ Schreiber-Barsch, Silke/ Stang, Richard (Hrsg.) (2015): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmung des Lernens*. hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 55-65.
- Nühlen, Maria (2010): *Erwachsenenbildung und die Philosophie: Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft*. Berlin: LIT Verlag.
- Papenkort, Ulrich: *Lernphasen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.) (2001): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 7.40.13. Loseblattsammlung*. Neuwied u.a.: Luchterhand. Auf: [<http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/lernphasen.pdf>], letzter Zugriff 12.07.2016.
- Pfeffer, Thomas/ Sindler, Alexandra/ Pellert, Ada/ Kopp, Michael (Hrsg.) (2003): *Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Pohl, Marion (2014): *Gründungsqualifizierung im Hochschulkontext. Die Wissenswerkstatt als neuer Ansatz zum Aufbau nachhaltiger Unternehmensgründungen*. Hamburg: disserta Verlag.
- Rätzel, Daniela: *Wie beeinflusst der Raum pädagogische Qualität? – Der Raum als dritter Pädagoge*. In: Dehn, Claudia (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen*. Hannover: Expressum-Verlag, S. 94-107.
- Rauschenbach, Thomas/ Mack, Wolfgang/ Leu, Rudolf/ Langenauer, Sabine/ Schilling, Matthias/ Schneider, Kornelia/ Züchner, Ivo (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bildungsreform Band 6 hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Auf: [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf], letzter Zugriff am 15.05.2016.
- Reiber, Karin: *Wissen – Können – Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren*. In: Baatz, Christine/ Richter, Regine (2006): *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. Band 2/1*, Tübingen. Auf: [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43850/pdf/TBHD_21_%282006%29_Reiber.pdf?sequence=1&isAllowed=y], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3. überarb. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Reimann, Gerd: *Trainer/innen als Schlüssel für Qualität*. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.) (2012): *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 89-100.
- Reimann, Gerd: *Handlungsempfehlungen für Trainer/innen und die Weiterbildungspraxis*. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.) (2012a): *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 173-178.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001): *Wissen managen: Das Münchner Modell*. Auf: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/239/1/FB_131.pdf], letzter Zugriff am 24.08.2016.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz: *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens*. In: Novak, Hermann/ Dehnpostel, Peter/ Erbe, Heinz-H. (Hrsg.) (1998): *Berufliche Bildung im Lernenden Unternehmen: Zum Zu-*

- sammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 195-216.
- Reischmann, Jost (2008): Andragogik? -Andragogik! Abschiedsvorlesung. Auf: [https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/195/08_AbschiedsvorlesungReischmannUni2.pdf], letzter Zugriff 26.05.2016.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhner, Jessica/ Schütz, Astrid (2012): Psychologie der Kommunikation. Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, Gerhard: *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* In: DIE (Hrsg.) (2003) : REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Heft 3, S. 20-28. Auf: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/nuissl03_07.pdf#page=20], letzter Zugriff am 21.07.2016.
- Sander, Wolfgang (2009): Ein didaktischer Werkzeugkoffer: Tools für die Planung von Lernumgebungen. Auf: [http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf], letzter Zugriff am 08.07.2016.
- Schaepfer, Hilde/ Schramm, Michael/ Weiland, Meike/ Kraft, Susanne/ Wolter, André (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Auf: [<http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>], letzter Zugriff am 20.05.2016.
- Schermutzki, Margret: *Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses.* In: Benz, Winfried./ Kohler, Jürgen/ Landfried, Klaus (Hrsg.) (2007): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. 1. Aufl.. Stuttgart, Berlin: Raabe-Verlag, S. 1-30. Auf: [http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/files/195/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf], letzter Zugriff am 19.08.2016.
- Schlutz, Erhard (2012): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Auf: [http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_bildungsdienstleistungen_und_angebotsentwicklung_schlutz.pdf], letzter Zugriff am 29.08.2016.
- Schmidt-Lauff, Sabine: *Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung.* In: Tippelt, Rudolf/ Hippe, Aiga von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213-228.
- Schmidt, Bernhard: *Qualität der Lehre an Hochschulen.* In: Klieme, Eckhard (Hrsg.)/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft#Bd.#53. Weinheim u.a.: Beltz, S. 156-170. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7275/pdf/Schmidt_Qualitaet_der_Lehre_an_Hochschulen.pdf], letzter Zugriff am 07.07.2016.
- Schöll, Ingrid (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Studententexte für die Erwachsenenbildung hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Auf: [<http://www.die-bonn.de/doks/2005-weiterbildungungsangebot-01.pdf>], letzter Zugriff am 22.06.2016.
- Schöll, Ingrid: *Marketing.* In: Tippelt, Rudolf/ Hippe, Aiga von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 437-351.
- Schröder-Naef, Regula (1992): Besser Lernen lernen. Beltz: Weinheim.

- Schulz von Thun, Friedemann (2011): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann/ Zach, Kathrin/ Zoller, Karen (2012): *Miteinander reden von A bis Z*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schüßler, Ingeborg (2004): *Lernwirkungen neuer Lernformen*. QUEM-Materialien 55. Studie im Rahmen des FuE-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Auf: [<http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien55.pdf>], letzter Zugriff 13.07.2016.
- Schüßler, Ingeborg/ Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studententexte für die Erwachsenenbildung* hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Auf: [<http://www.die-bonn.de/doks/2005-lernkultur-01.pdf>], letzter Zugriff 12.07.2016.
- Schwarzer, Christine (2007): *Lernen im Erwachsenenalter. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen*, Heft 5, Düsseldorf: Institut für Internationale Kommunikation (IIK). Auf: [https://www.iik-duesseldorf.de/publikationen/wb-05_2007.pdf], letzter Zugriff am 20.06.2016.
- Seiter, Wolfgang: *Geleitwort*. In: Hartung, Olaf/ Rumpf Marguerite (Hrsg.) (2015): *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sesink, Werner: *Überlegungen zur Pädagogik als einräumende Praxis*. In: Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig gestalten*. Münster, New York: Waxmann, S. 29-43.
- Shkonda, Anna (2010): *Integriertes Bildungs(system)design : Strategie fuer eine systemische Konzeption von Bildungsangeboten am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung*. München: GRIN-Verlag.
- Siebert, Horst (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a.M.: VAS Verlag f. Akad. Schriften.
- Siebert, Horst (1998): *Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Materialien für Erwachsenenbildung hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Auf: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf], letzter Zugriff 11.07.2016.
- Siebert, Horst (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 3. Aufl.. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2012): *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Siebert, Horst: *Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur*. In: Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst/ Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1999): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 44, Dezember 1999, S. 10-17. Auf: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_07.pdf], letzter Zugriff am 01.08.2016.
- Siebert, Horst: *Neue Lehr-Lernformen – neue Lernorte?*. In: Zwieler, Peter (Hrsg.) (2007): *Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung* 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg, S. 58-60. Auf: [http://files.adulteducation.at/voev_content/207-BERICHTSBG2007.pdf], letzter Zugriff am 12.07.2016.
- Schäffter, Ortfried: *Didaktisierte Lernkontexte lebensgleitenden Lernens*. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus P. (Hrsg.) (2000): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 74-87.

- Spitzer, Manfred (2000): Geist im Netz, Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg/Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Heidelberg: Spektrum.
- Straka, Gerald A./ Nenniger, Peter/ Spevacek, Gert/ Wosnitza, Marold: *Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1996): Beiheft 13, Stuttgart: Franz Steiner, S. 150-162.
- Tippelt, Rudolf (2014): Selbstbildung und Lebensführung: Zur Pluralisierung von Bildungsinteressen und Kompetenzen. 8. Konferenz zur Selbstbildung – University de Strasbourg et Université de Haute Alsace. Auf: [http://colloque-autoformation.unistra.fr/uploads/media/vortragStrassburg30.10._1.pptx], letzter Zugriff am 15.05.2016.
- Treumann, Klaus P./ Ganguin, Sonja/ Arens, Markus (2012): E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2012): UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation & Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Auf: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>], letzter Zugriff am 14.05.2016.
- Vereinigung der Metall-Berufsgenossenschaften (VMBG) (2010): Mensch und Arbeitsplatz. Auf: [http://www.gesundheitimbetrieb.de/fileadmin/upload/downloads/BGI_523_Mensch_und_Arbeitsplatz.pdf], letzter Zugriff am 18.06.2016.
- Vester, Frederic (2014): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 36. Aufl., München: dtv.
- Waldherr, Franz/ Walter, Claudia (2014): didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Göttingen u.a.: Hans Huber Verlag.
- Weinberg, Johannes: *Didaktische Reduktion und Rekonstruktion*. In: Tietgens, Hans (Hrsg.) (1991): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Band 2, Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 130-150. Auf: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/tietgens91_02.pdf], letzter Zugriff am 19.06.2016.
- Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2011): Exzellenz in der Lehre – Wissen viel. Arbeitshilfen. Auf: [<http://www.fuleda-karriere.de/wp-content/uploads/2015/03/Exzellenz-in-der-Lehre.pdf>], letzter Zugriff am 07.07.2016.
- Werner, Christian (2005): Kompetenzentwicklung und Weiterbildung. Dissertation zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität. Auf: [<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/L4HGSPWB3GYXLD73MN6YQR6IYH7ZRE6T/full/1.pdf>], letzter Zugriff am 03.08.2016.
- Wetzel, Kathrin/ Dobmann, Bernd: *Erwartungen an Qualität in der Weiterbildung aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung*. In: REPORT- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2013), Netzwerke, Bielefeld, S. 25-34. Auf: [<http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-berufsbegleitendes-studium-01.pdf>], letzter Zugriff am 15.06.2016.
- Wetzel, Kathrin/ Dobmann, Bernd: *Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (Hrsg.) (2014): Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema: Auf

- dem Weg zur Hochschule des lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge, S. 26-31. Auf: [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10352/pdf/HuW_2014_1_Wetz_el_Dobmann_Mehrwert_durch_Qualitaet.pdf], letzter Zugriff 12.07.2016.
- Wiesemüller, Bernhard/ Rothe, Hartmut/ Henke, Winfried (2003): Phylogenetische Systematik. Eine Einführung. Mit 70 Abbildungen und 2 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wilson, Leslie W. (2013): Anderson and Krathwohl – Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy. A succinct discussion of the revisions to Bloom’s classic cognitive taxonomy by Anderson and Krathwohl and how to use them effectively. Auf: [<http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>], letzter Zugriff am 18.08.2016.
- Wittpoth, Jürgen: *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Siegrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340-341.
- Wittwer, Wolfgang/ Diettrich, Andreas: *Zur Komplexität des Raumbegriffs*. In: Wittwer, Wolfgang/ Diettrich, Andreas/ Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-28.
- Wittwer, Wolfgang/ Rose, Petra: *Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum*. In: Wittwer, Wolfgang/ Diettrich, Andreas/ Walber, Markus (Hrsg.) (2015): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-105.
- Wolf, Gertrud (2014): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33. Jahrgang, 4/2011, S. 8-35. Auf: [http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf], letzter Zugriff am 29.06.2016.
- Wolter, Andrä: *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen*. In: Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (2004): Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung". 17. und 18.05.2004, S. 17-34. Auf: [<http://www.blk-bonn.de/papers/heft119.pdf>], letzter Zugriff am 14.06.2016.
- Zech, Rainer (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Operationalisierung des Gehalts	A-1
Anhang 2: Operationalisierung der Gestalt	A-9
Anhang 3: Operationalisierung des Formats	A-20
Anhang 4: Operationalisierung des Impulses	A-29
Anhang 5: Exkurs: Lernzieltaxonomien in verschiedenen Bereichen	A-40
Anhang 6: Wirkung von Farben.....	A-43
Anhang 7: (Aktivierungs-)Potentiale ausgewählter Sitzordnungsvariationen.....	A-44

Anhang 1: Operationalisierung des Gehalts

TABELLE 2: TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER DIMENSION GEHALT

Gehalt		
Bezieht sich auf das Was einer Weiterbildungsveranstaltung und beschreibt die Beschaffenheit des Lerninhalts mit denen sich Teilnehmer wissenschaftlicher Weiterbildung auseinander setzen		
Kategorie (Aus-)Wahl der Inhalte und Themen (vgl. Girmes 2012: 175)		
Kriterium	Indikator	Quelle
[1] anspruchs- & zielgruppengerecht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alter, Geschlecht Vorkenntnisse und Gruppenzusammensetzung werden bei der Inhaltswahl beachtet 	vgl. Brinker& Schumacher 2014: 43
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte entsprechenden Anforderungen an Gender Mainstreaming und Diversity und sind auf soziale Herkunft und Sozialisation abgestimmt; bspw. sozialer Stand, Bildungsabschluss, Gesundheitszustand, Lebenssituation in Bezug auf Familie und Beruf abgestimmt 	vgl. Faulstich & Zeuner 2010: 76; vgl. Lengler& Davie 2015: 14; vgl. Kerres 1999: 3; Bönsch 1991: 160; vgl. Girmes 2012: 175
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte sind abgestimmt auf die Fähigkeiten und Motivationen der Zielgruppe 	vgl. Kießner 1999: 65; vgl. Waldherr& Walter 2014: 95; vgl. Krämer& Walter 1994: 44
[2] inhaltlich-fachliche Passung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltliche Fachkenntnisse und Praxiserfahrung der Teilnehmer sowie ihr fachliches Vorwissen sind Ausgangsbasis für thematisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen 	vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 28, 30; vgl. Mandl et al. 2004: 33; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 44; vgl. Klinger 2011: 8; vgl. DGWF 2010: 4
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte sichern durch eine anwendungsorientierte/ -bezogene Ausrichtung den Praxis- und Berufsbezug (Wissenstransfer) 	vgl. Mandl& Kopp 2005: 7; vgl. Leuphana Universität Lüneburg 2012: 21; vgl. Faulstich& Oswald 2010: 11; vgl. Bade-Becker 2005: 9

Anhang 1: Operationalisierung des Gehalts

<p>[2] inhaltlich-fachliche Passung (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte nehmen teilnehmerseitige (fachliche) Interessen, Wünsche und Probleme auf (Praxisrelevanz) 	<p>vgl. Masschelein& Simons 2005: 67; vgl. Girmes 2012: 175; vgl. Bade-Becker 2005: 9; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 38; vgl. Streich& Töpfer 2012: 167, 177; vgl. Reimann 2012a: 177</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind keine teilnehmerseitigen Vorkenntnisse vorhanden, werden zu Beginn die Voraussetzungen für die Veranstaltungen dargelegt/ geschaffen: <ul style="list-style-type: none"> - bspw. Skript und/ oder - aktivierende Lernmaterialien, so dass sich der erwachsene Lerner selbstständig das erforderliche (Vor-)Wissen aneignen kann, um das im Rahmen der WB-Veranstaltung neue Wissen anschlussfähig abspeichern und nutzen zu können 	<p>vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 31</p>
<p>[3] Authentizität& Sinnbezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte behandeln bedeutungsvolle Probleme bzw. sind in Bezug auf frühere Erkenntnisse anschlussfähig und auf einen konkreten Handlungspunkt ausgerichtet 	<p>vgl. Knowles et al. 2007: 177ff.; vgl. Mandl et al. 2004: 33; vgl. Becker 2009: 110; vgl. Siebert 1998: 42; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 38</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte haben klaren Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden; Abstraktionen und Kunstszenarien werden vermieden 	<p>vgl. Knowles et al. 2007: 177ff.; vgl. Mandl et al. 2004: 33; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 40</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inhaltliche (Verwendungs-)Zusammenhänge und Interdependenzen der Lehrinhalte sind von persönlicher Bedeutsamkeit für Lernende 	<p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 66; vgl. Girmes 2009: 99; vgl. DGWF 2010: 1; vgl. Siebert 1998: 42</p>

<p>[3] Authentizität& Sinnbezug (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ neue Inhalte knüpfen an vorhandene Bewusstseins- und Vorstellungsinhalte an, so dass Lernende sich über Bedeutungsverknüpfungen relational zum Lehrstoff positionieren und verhalten können (Spacing) 	<p>vgl. Gruber 2002: 1; vgl. Löw 2001: 159</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen fördern die (Aus-)Bildung einer persönlichen Haltung in Relation zum Thema: Lerninhalte sind rekursiv, biographisch relevant 	<p>vgl. Siebert 1998: 38; vgl. Forum Fairer Handel 2016: 7; vgl. Girmes 2012: 175</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen haben Gegenwartsbezug, Zukunftsbedeutung und exemplarische Sinngehalt 	<p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 47</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte ermöglichen die Ausbildung, Reifung und Förderung eines unternehmerischen und eigenständigen Selbst 	<p>vgl. Girmes 2012: 99; vgl. Masschelein& Simons 2003: 66</p>
<p>[4] Kontext- & Perspektivenvielfalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (gleiche) Sachverhalte werden aus mehreren Blickwinkeln betrachtet 	<p>vgl. Mandl & Kopp 2005: 7; vgl. Girmes 2012: 175</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalt wird anhand zahlreicher Komponenten analysiert und als umfassender, zusammenhängender Wirklichkeitsbereich dargestellt 	<p>vgl. Herzig 1999: 1; vgl. Girmes 2012: 175</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematisch-inhaltlichen Auseinandersetzungen zeigen verschiedene und auch kontroverse Sichtweisen auf: <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Akteure und Interessen werden dargestellt - Interessenskonflikte werden benannt und reflektiert - Stereotypenbildung und -betonung wird verhindert und zu kurz greifende Sichtweisen verhindert 	<p>vgl. Forum Fairer Handel 2016: 7; vgl. Girmes 2012: 175; vgl. Sander 2009: 4</p>
<p>[5] Wissenschaftlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte haben beziehen aktuelle Forschungserkenntnisse und -diskurse mit ein; sind jedoch vereinfacht, dass sie von Erwachsenen gelernt, verstanden und angewendet werden können 	<p>vgl. Herm et al. 2003: 15; Berendt 2000: 253; vgl. Kriegsmann et al. 2009: 115; vgl. Kuypers& Leydendecker 1982: 68</p>

<p>[5] Wissenschaftlichkeit (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissenschaftliche Erkenntnisse werden als komplementäre Wissensressource zu Erfahrungswissen der Teilnehmenden angeboten: Verknüpfung von teilnehmerseitiger Praxiserfahrung mit wissenschaftlicher Theoriebildung ▪ Inhalte werden den wissenschaftlichen Prinzipien der Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht ▪ Nur jene wissenschaftlichen Inhalte werden zum inhaltlichen Gegenstand gemacht, die „eine Übersetzung in die Laienmentalität vertragen, ohne ihren Wahrheitsgehalt zu verlieren – etwa durch unzuträgliche Vereinfachung von komplizierten Sachzusammenhängen“ ▪ Inhalte entsprechen dem fachlichen und didaktisch-methodischen Hochschulniveau: <ul style="list-style-type: none"> - Erhaltung der sachlogischen Struktur des jeweiligen Wissenschaftsbereich - Vermeidung unzulässiger Vereinfachung von Inhalten 	<p>vgl. Siebert 2000: 219f.; vgl. Reiber 2006: 7; vgl. Sander 2009: 5</p> <p>vgl. Wiesemüller et al. 2003: 14; vgl. Böss-Ostendorf 2014: 45</p> <p>Kuypers& Leydendecker 1982: 67</p> <p>vgl. DGWF 2010: 1; vgl. Siebert 2000: 218f.; vgl. Kuypers& Leydendecker 1982: 69</p>
<p>Kategorie Ordnung und Gefüge der Inhalte und Themen (vgl. Girmes 2012: 175)</p>		
<p>Kriterium</p>	<p>Indikator</p>	<p>Quelle</p>
<p>[6] Verknüpfung& Kombination</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte werden in sinnstiftenden Logik dargeboten, bspw.: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausgehend vom Bekannten wird das Unbekannte gelernt (Anschlusslernen bzw. Emergenz) 2. Beginnend vom Allgemeinen wird das Besondere thematisiert (vom großen Ganzen bis hin zum Detail& Sonderfall) 3. Vom Einzelfall ausgehend zu allgemeinen Zusammenhängen (vom Konkreten zur Verallgemeinerung) 4. vom einfachen Sachverhalt zu komplexen Zusammenhängen <p>chronologisch historisch aufbereitet</p>	<p>vgl. Brinker & Schumacher 2014: 49; vgl. Siebert 1998: 39; vgl. Papenkort 2001: 1</p>

<p>[6] Verknüpfung& Kombination (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begriffe sind nicht isoliert, sondern in Beziehung zu anderen (Begriffs-)Elementen dargestellt, wobei die Verbindungen explizit transparent gemacht wird 	<p>vgl. Herzig 1999: 10; vgl. Girmes 2012: 175</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte sind übersichtlich anhand von Vorstrukturierungen präsentiert, dass sie vom Lerner kontextspezifisch verbunden oder entkoppelt und neu zusammengesetzt werden können 	<p>vgl. Malabou 2006: 65f., 68; vgl. Herzig 1999: 10</p>
<p>[7] Dosierung& Portionierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte werden in angemessener Breite und Tiefe dargestellt: Balance zwischen einer unterkomplexen Darstellung und einer „Überflutung mit fachlichem Detailwissen“, so dass sie tatsächlich behalten, memoriert und einprägsam sind 	<p>vgl. Mandl et al. 2004: 31; vgl. Kißner 1999: 65; vgl. Brühwiler 1992: 17; vgl. Reimann 2012a: 177; vgl. Girmes 2012: 175; vgl. Krämer& Walter 1994: 44</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Themen und Inhalte setzen sich aus Faktenwissen und prozedurales Wissen zusammen 	<p>vgl. Mandl et al 2004: 31</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgewählte Inhalte sind für das Verständnis zentraler Konzepte und Methoden einer (Wissens-)Domäne relevant 	<p>vgl. Mandl et al. 2004: 31; vgl. Girmes 2012: 175; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 103</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachliche Sachverhalte sind so vereinfacht, dass sie wissenschaftliche Gültigkeiten behalten und gleichzeitig für die Lernenden „fassbar“ und begreifbar sind 	<p>vgl. Arnold et al. 1999: 108; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 103</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematische Schwerpunkte sind in Einklang mit den teilnehmerseitigen Lern- und Wissensbedarfen gesetzt und gewichtet (<i>siehe Gestaltungsparameter [1] und [2]</i>) 	<p>vgl. Reiber 2006: 12; vgl. Waldherr& Walter 2014: 96; vgl. Girmes 2004: 77</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stoff ist so dosiert, dass eine Vertiefung und weiterführende Verknüpfungen der Bedarfslage entsprechend möglich sind 	<p>vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 103</p>

Kategorie Begleitende Materialien (vgl. Girmes 2012: 176)		
Grundsätzlich sind die Kriterien [1] – [7] mit den jeweiligen Indikatoren auch für die inhaltliche Gestaltung der Arbeits- und Lernmaterialien gültig. Ergänzend nennt die Literatur nachfolgende Anforderung explizit für die Materialausgestaltung:		
Kriterium	Indikator	Quelle
[8] Funktionalität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind abgestimmt auf Präsenzlehre (ergänzend), Selbststudium (fördernd), Gruppen- und Zusammenarbeit (aktivierend) und das entsprechende Thema <p><i>(siehe Kategorie „Arbeitsweisen und Lernprozesse“ der Dimension Format)</i></p>	vgl. Brinker& Schumacher 2014: 86, 90, 93, vgl. Zech 2008: 118
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind auf den Ablauf und die Struktur der Veranstaltung abgestimmt: Widersprüchlichkeiten zwischen Kursinhalten und Materialinhalten treten nicht auf 	vgl. Streich& Töpfer 2012: 171
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufbereitung der Inhalte ist auf Vorwissen, Fähigkeiten, Motivationen, Interessen und Ziele der Lernenden abgestimmt ▪ Materialinhalte stehen in engem Bezug zur Berufspraxis 	vgl. Kießner 1999: 65; vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 28; vgl. Klinger 2011: 8; vgl. Kaiser 2015: 109
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Optimal ist ein Lernmaterial angeordnet, wenn erst der handelnde Umgang gewährt wird, danach anschauliche Symbolisierungen angeregt und schließlich die begriffliche Fixierung gefördert wird.“ 	Skowronek 1968: 87 zit. nach Weinberg 1991: 147; vgl. Girmes 2012: 176; vgl. Kaiser 2015: 109
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materialien (technische Infrastruktur) stehen bedarfsgerecht flexibel, kurzfristig und in angemessenem Zahl zur Verfügung 	vgl. Bönsch 1991: 163; vgl. Zech 2008: 118
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neue Bildungstechnologien werden so eingesetzt, dass Material orts- und zeitunabhängiges zur Verfügung stehen und so Lernen immer und überall gewährleisten 	vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 28
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moderationsmaterialien ist vollständig und einsatzbereit vorhanden 	vgl. Zech 2008: 118

<p>[9] Sinnreichhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualisierungen (Grafiken, Schaubilder, bewegte Bilder) unterstreichen und ergänzen gesprochenes Wort; ergänzend bedeutet, dass Sinnsynchronität und Anschlussfähigkeit von Wort und Bild sichergestellt sind (bspw. das innere Bild von dem Gegenstand, der vermittelt wird, wird vom Lehrenden selbst in einer Grafik ausgedrückt) 	<p>vgl. Kerres 1999: 6; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 51; vgl. Girmes 2012: 176</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material zeichnet sich durch kluge Form- und Medienvielfalt aus 	<p>vgl. Kießner 1999: 64, 67</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind didaktisch aufbereitet und wird mittels unterschiedlicher erwachsenengerechter Methoden abwechslungsreich angeboten 	<p>vgl. Kießner 1999: 64, 67; vgl. Zech 2008: 117</p>
<p>[10] Verständlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ komplexe Sachverhalte sind durch adäquat und gehirngerechte Struktur, Kategorien oder Gruppierung hinreichend gegliedert und übersichtlich dargestellt: „einfache Wortwahl und Satzbau, sinnhafte Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz und ergänzende Anregungsimpulse“ (Hamburger Verständlichkeitsmodell)* 	<p>vgl. Brand & Markowitsch 2006: 64; vgl. Zech 2008: 117; vgl. Lengler& Davie 2015: 16; * Krämer& Walter 1994: 69</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ computerbasierte Materialien sind inhaltlich so codiert, dass Symbole und ihre Verknüpfungen vom Lernern verstanden werden 	<p>vgl. Schüßler 2004: 50</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediale Elemente (Bilder, Grafiken u.a.) sind sinnstiftend verzahnt und dosiert eingesetzt 	<p>vgl. Kerres 1999: 6; vgl. Zech 2008: 118</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitendes Material ist praktisch nutzbar und aktiviert Lernende durch praktische Übungen 	<p>vgl. Zech 2008: 118; vgl. Lengler& Davie 2015: 16; vgl. Streich& Töpfer 2012: 172</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind in verständlicher und anspruchsgruppengerechter Sprache verfasst (altersgerecht und respektvoll bzw. nichtdiskriminierend und inklusiv) 	<p>vgl. Forum Fairer Handel 2016: 5; vgl. Streich& Töpfer 2012: 171</p>

Anhang 1: Operationalisierung des Gehalts

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materialien sind lesbar und strukturiert verfasst (Seitennummerierung, Gliederungsüberschriften usw.) 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Streich& Töp- per 2012: 171
[11] Informationsstand	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enthalten aktuelle Sinnbezüge und Beispiele 	vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28; vgl. Lengler& Davie 2015: 17; vgl. Streich& Töp- per 2012: 171
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sind fehlerfrei und enthalten korrekte und aktuelle Daten& Fak- ten 	vgl. Brinker& Schumacher 2014: 87; vgl. Zech 2008: 118
[12] Urheber& Kopierrechte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ digital angebotene Lehrmaterialien entsprechen den formalen und rechtlichen Bestimmungen 	vgl. Brinker& Schumacher 2014: 88
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kopien und deren Verbreitung halten strenge Urheber- und Kopierrechte ein; bspw. Teile oder Auszüge von Werken oder Zeitschriftenbeiträge werden digital zur Nutzung bereitgestellt (§52a UrhG) 	vgl. Horn 2005: 158
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissenschaftlich korrekte Zitationsregeln und Quellennachweise sind an Text- und Bildelementen Dritter sind eingehalten 	vgl. Brinker& Schumacher 2014: 88

Anhang 2: Operationalisierung der Gestalt

TABELLE 3: TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER DIMENSION GESTALT

Gestalt	Beschreibt den Raum des Lernens anhand der räumlichen Ausgestaltung in Bezug auf seine architektonischen Gegebenheiten, die Ausstattung, die Gestaltung und die räumliche Gestimmtheit bzw. Stimmung	
Kategorie	Baulich, materiell-physischer Raum	
Kriterium	Indikator	Quelle
[1] Anbindung& Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Außen- bzw. Umwelt ist vom gewählten Lernraum abgegrenzt, so dass störende Einflüsse ausgeschlossen werden 	vgl. Nolda 2006: 317
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angenehme Verbindung zur Umwelt des Lernraums im Sinne einer „schönen Aussicht“ 	vgl. Kraus 2014: 46
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angemessene Infrastruktur (bspw. nahegelegene adäquate sanitäre Anlagen) 	vgl. Rätzel 2009: 102
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es werden separate, aber angrenzende Pausenräume bzw. Aufenthaltsmöglichkeiten vorgehalten, die einladend ausgestaltet, bequem eingerichtet und bewegungseinladend sind 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2008: 70; vgl. Rätzel 2009: 104; vgl. Brandt& Bachmann 2014: 25
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parkmöglichkeiten sind kostengünstig bzw. -frei in ausreichend Zahl vorhanden 	vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Böning 1995: 43; vgl. Schöll 2005: 94
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anbindung an den ÖPNV ist gegeben und/oder ist in räumlicher Nähe zum beruflichen Umfeld 	vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Böning 1995: 43; vgl. Siebert 2007: 58
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barrierefreie Gestaltung des Bildungsortes (Ein- und Zugänge, Einrichtung und sanitäre Anlagen u.v.m.) für mobilitätseingeschränkte Teilnehmende 	vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Forum Fairer Handel 2016: 8

<p>[2] Größe& Form</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Raum beengt nicht, sondern bietet ausreichend Platz für die Lernenden und vorgesehene Lerntätigkeiten und -handlungen 	<p>vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Fell 2015: 37; vgl. Fell 2008: 41; vgl. Kraus 2014: 45; vgl. Zech 2008: 117; vgl. Müller 1991: 6</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bietet ausreichend Platz für die vorgesehenen Lernmedien (bspw. Flipchart, Whiteboard, Präsentationsflächen etc.) 	<p>vgl. Nolda 2006: 324</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumform ist quadratisch, acht- oder ausgewogen rechteckig, wobei auch Tische und Stühle in dieser Form angeordnet sein sollten (Nivellierung von Hierarchien und ebenbürtiges Kommunikationsverhältnissen) 	<p>vgl. Hain 2008: 102; vgl. Müller 1991: 7;</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raumfläche und die lichte Raumhöhe sind aufeinander abgestimmt (Bsp.: 3m lichte Höhe bei einem 60-70 qm großen Raum) 	<p>vgl. Hain 2008: 102</p>
<p>[3] Raumkonzept</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ flexibles Raumkonzept, das es erlaubt, den Raum je nach Bedarfslage (bspw. Gruppengröße⁹⁶, Veranstaltungsart) zu verändern (bspw. durch mobile Trennwände) (multifunktionale Nutzbarkeit): <ul style="list-style-type: none"> - Ermöglicht der Raum einen kurzfristigen Wechsel zwischen verschiedenen Lernaktivitäten? 	<p>vgl. Ludwig 2012: 27; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Schöll 2005: 48; vgl. Fell 2008: 41f.; vgl. Rätzel 2008: 70, 84; vgl. Müller 1991: 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räume sind prinzipiell offen konzipiert und folgen dem Grundsatz „Je mehr Entscheidungsmöglichkeiten der Raum zulässt, je mehr der Raum aus eigener Initiative und eigenem Entschluß verändert werden kann, d.h. je weniger er vorgegeben und je mehr aufgegeben ist, desto günstiger erscheint dies für die Bildungsarbeit“ 	<p>vgl. Ludwig 2012: 27; vgl. Fell 2008: 42; Müller 1991: 15; vgl. Sesink 2014: 34; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 38</p>

⁹⁶ In der Praxis hat sich eine Größe von 12 – 18 Teilnehmer als ideale Gruppengröße bewährt (vgl. Krämer& Walter 1994: 151)

<p>[3] Raumkonzept (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neben funktionalen Bereichen auch extrafunktionale – d.h. nicht nutzungsbestimmte – (Lern-)Flächen und Zonen ▪ Architektonische Gegebenheiten (Raumgrundriss) ermöglichen kooperative Lernaktivitäten ▪ Garantiert physische Bewegungsfreiheit und gewährt angemessenen Platzbedarf für Teilnehmenden entsprechend der Lernform und des Sitzkonzepts⁹⁷: <ul style="list-style-type: none"> - Lehrgespräch in U-Form: 3,5qm pro Person bei 12-20 Teilnehmenden - Tischreihe mit 20-40 Teilnehmenden mit 2,5qm pro Person - Offener Stuhlkreis ohne Tische bei 8-15 Teilnehmenden und 5-8qm Platzbedarf pro Person 	<p>vgl. Fell 2015: 55; vgl. Brandt& Bachmann 2014: 16</p> <p>vgl. Nugel 2014: 57; vgl. Zech 2008: 117; vgl. Brandt& Bachmann 2014: 16</p> <p>vgl. Rätzel 2008: 60; vgl. Hain 2008: 103</p>
<p>[4] Möblierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bestuhlung und Tische sind in ausreichender Zahl vorhanden, variabel platzierbar: Möbelanordnung unterstützt das Lerngeschehen und -handeln (frontal versus kooperativ) ▪ Sitzmöglichkeiten sind ergonomisch gestaltet (höhenverstellbar) und gleichzeitig bequem, so dass ein „sich physisch wohlfühlen“ gegeben ist und eine aktive Sitzhaltung eingenommen werden kann ▪ Sitzmöglichkeiten verfügen über Armlehnen, sind roll- und stapelbar und haben ein geringes Gewicht ▪ adäquate und Ablage- und ggf. verschließbare Stauflächen sind vorhanden 	<p>vgl. Zech 2008: 113, 117; vgl. Rätzel 2009: 101; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Rätzel 2008: 59f.; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 149; vgl. Fell 2015: 37</p> <p>vgl. Kraus 2014: 47; vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2009: 101; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Schöll 2005: 93; vgl. Hain 2008: 107</p> <p>vgl. Hain 2008: 107</p> <p>vgl. Zech 2008: 117</p>

⁹⁷ (Aktivierungs-)Potentiale ausgewählter Sitzanordnungen sind in Anhang 7 aufgeführt.

[4] Möblierung (<i>Fortsetzung</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es gibt „keine festen Plätze oder Positionen“, sondern eine adaptierbare Anordnung 	Bollnow 2004: 259; vgl. Fell 2015: 38
[5] technische Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erforderliche lernprozessorientiert Lernmittel und -materialien sind in erforderlicher Zahl und in adäquater Qualität/ Beschaffenheit verfügbar 	vgl. Kraus 2014: 46; vgl. Zech 2008: 113; vgl. Rätzel 2009: 102
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum ist mit moderner Medientechnik ausgestattet, so dass sie zusammen mit anderen Lernwerkzeugen aktives Lernhandeln unterstützen 	vgl. Zech 2008: 113; vgl. Fell 2008: 41; vgl. Hain 2008: 107
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erforderliche lernprozessorientiert Lernmittel und -materialien sind funktionell 	vgl. Kraus 2014: 46
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausreichende Anzahl von Steckdosen (bspw. bei Gruppenarbeiten mit Laptops) 	vgl. Zech 2008: 117
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internetverfügbarkeit (WLAN und/oder LAN) 	vgl. Zech 2008: 117
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adäquate Verkabelung der technischer Hilfsmittel (Vermeidung von sogenanntem Kabelsalat und offenliegenden Kabeln) 	vgl. Hain 2008: 104
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschränkung von realem und virtuellem Lernraum⁹⁸, um den Handlungs- und Lernraum zu erweitern 	vgl. Sesink 2014: 37; vgl. Dietze et al. 2014: 419

⁹⁸ Im Rahmen der raumtheoretischen Betrachtung wird auf die Anforderungen an virtuelle (Lern-)Räume nicht eingegangen. Diese formulierte Stina Krüger in ihrer Abschlussarbeit zur Erlangung des Masterabschlusses Bildungswissenschaft, Schwerpunkt Bildungssystemdesign unter dem Titel „Implementierung neuer Medien in die Hochschulbildung“ aus dem Jahr 2014.

Kategorie Lernästhetische Raumgestaltung		
Kriterium	Indikator	Quelle
[6] Hörsamkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räume haben eine kurze Nachhallzeit und gewährleisten eine gute Sprachverständlichkeit ▪ Es gilt: <ul style="list-style-type: none"> - Je größer der Raum, desto länger ist die Nachhallzeit. - Je mehr Absorption (bspw. Textilien und Bodenbeläge) im Raum vorhanden ist, desto kürzer ist die Nachhallzeit. - Je größer die Nachhallzeit, desto geringer die Sprachverständlichkeit. <p><i>(ist in Kombination mit den Kriterien [1] Größe & Form und [2] Raumkonzept der Dimension Gestalt zu sehen)</i></p>	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Lederer 2015: 77; vgl. Fell 2015: 53; vgl. Création Baumann 2014: 11
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein niedriger Lärmpegel bzw. ein ausreichender Lärmschutz nivellieren externe akustische Störfaktoren 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Fell 2008: 42; vgl. Siebert 2007: 59
[7] Licht & Beleuchtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausreichende (künstliche) Beleuchtung, allerdings wird ausreichendes Tageslicht dem Kunstlicht vorgezogen 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Fell 2008: 42; vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Fell 2015: 36, 59; vgl. Kaiser 2015: 109f.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibles Beleuchtungskonzept, das auf verschiedene Arbeits- und Lernbereiche abgestimmt/ ausgerichtet werden kann 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Fell 2008: 42
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibles Beleuchtungskonzept, das auf verschiedene Arbeits- und Lernbereiche abgestimmt/ ausgerichtet werden kann 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Fell 2008: 42
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adäquate Sonnen- bzw. Abdunklungsvorrichtungen an den Fenstern zur Vermeidung von Blendeffekten 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Hain 2008: 104; vgl. Fell 2015: 59

[8] Raumklima	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angemessene bzw. angenehme Raumtemperatur durch regelbare Klima- bzw. Heizinstallationen: Optimal ist eine Raumtemperatur von etwa 20°C. 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Lederer 2015: 77
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausreichende Frischluftzufuhr und Lüftungsmöglichkeiten 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2009: 101; vgl. Lederer 2015: 77
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Luftfeuchtigkeit ist abgestimmt auf die Temperaturverhältnisse 	vgl. Lederer 2015: 77
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernförderliche Gerüche bzw. keine lernstörenden olfaktorischen Einflüssen (bspw. Küche, sanitäre Anlagen) 	vgl. Zech 2008: 117
[9] Farben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine helle Farbgebung dominiert zugunsten einer leichten, freundlichen, aufheiternden Wirkung (Vermeidung von Monotonie) 	vgl. VMBG 2010: 50; vgl. Kraus 2014: 45; vgl. Jouly 2007: 14
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die farbliche Raumgestaltung ist dezent gehalten und auf Lern-tätigkeiten abgestimmt; d.h. <ul style="list-style-type: none"> - monotone Tätigkeiten sollten in Räumen verrichtet werden, die durch anregende Farbelemente, z. B. an Säulen, Türen, Trennwänden Auflockerung schaffen ▪ Ist hohe Konzentration gefordert, sind helle, unauffällige Farben zu verwenden, Ablenkungen, Beunruhigung und Irritationen zu vermeiden 	vgl. Zech 2008: 117; vgl. Fell 2015: 59; vgl. VMBG 2010: 50
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die Farbgestaltung ist harmonisch umgesetzt, d.h. Boden-, Wand- und Deckenmaterial sowie Vorhänge sind aufeinander abgestimmt kombiniert 	vgl. Bernecker 2007: 257; vgl. Fell 2015: 59; vgl. Fell 2008: 42
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Farben werden hinsichtlich ihrer Wirkung auf die wahrgenommene Raumgröße gezielt eingesetzt (siehe Gefühlsraum) 	vgl. Fell 2015: 60
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farbliche Raumgestaltung indiziert Funktionsbereiche und deutet auf Raumaufteilung an 	vgl. Rätzel 2008: 62

Anhang 2: Operationalisierung der Gestalt

[10] Sauberkeit& Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adäquate Möglichkeiten der Müllentsorgung und -trennung ▪ Raum (Wände, Fußboden, Fenster, Arbeits- und Ablageflächen) und Einrichtungsgegenstände sind sauber 	<p>vgl. Zech 2008: 117</p> <p>vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2009: 101</p>
[11] Dekoration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wände und andere Raumelemente sind von Teilnehmenden gestaltbar (bspw. Anpinnen von Gruppenarbeitsergebnissen) ▪ Raumgestaltung mit Pflanzen, Bildern und anderen (Kunst-) Elementen ist dezent und unterstreicht Raumwirkung 	<p>vgl. Zech 2008: 117; vgl. Fell 2008: 71; vgl. Siebert 2007: 59</p> <p>vgl. Zech 2008: 117; vgl. Rätzel 2009: 102; vgl. Jouly 2007: 14</p>
Kategorie Raum(er)leben		
Kriterium	Indikator	Quelle
[12] Verortung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farb- und Raumgestaltung sowie akustische Gegebenheiten sind auf die Lernaktivitäten und das Lernziel abgestimmt ▪ Infrastruktur, (Raum-)Atmosphäre sind hinsichtlich des Lerngegenstands auf die Teilnehmer abgestimmt; d.h. sie sind aktivierend, anregend inspirierend und ermöglichen Lernenden, mit dem Raum und den dortigen Lernthemen zu lernen ▪ Lernende können den Raum relational erfahren und individuell aneignen; eine Raumerschließung ist – als Ergebnis von platzierten Objekten und ihren Beziehungen (zueinander) - grundsätzlich möglich ▪ Aushandlungsprozesse und Reflexivität – d.h. der Rückgriff auf Routinen – werden ermöglicht, um ein Ankommen der Menschen im Raum zu gewährleisten: Räume werden überdacht, diskutiert und gestaltet, um ein Wohlfühlen zu gewährleisten 	<p>vgl. Kraus 2014: 47f.</p> <p>vgl. Kraus 2014: 48f.; vgl. Roth 2003: 27; vgl. Jouly 2007: 15</p> <p>vgl. Nugel 2014: 62f.; vgl. Löw 2014: 129f.; vgl. Kießner 1999: 64</p> <p>vgl. Wittwer& Rose 2015: 91; vgl. Gruber 2002: 1</p>

<p>[12] Verortung (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lernraum ist um die Dimension des Erlebens erweitert: <ul style="list-style-type: none"> - der Raum erhöht bzw. ermöglicht die Betroffenheit der Teilnehmer - der Lerninhalt ist in unmittelbarer Reichweite des Lernenden authentisch exponiert 	<p>vgl. Fell 2008: 35; vgl. Schüßler 2004: 61</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum hat im übertragenen Sinne offene Türen, die zu „geistigen Spaziergängen“ einladen und „Raumwohlstand“ schaffen 	<p>vgl. Jouly 2007: 16</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum „ist ein dritter Ort zwischen Privatem und Welt, ein Ort der Heimat, der Verwurzelung bedeutet“ 	<p>Jouly 2007: 15</p>
<p>[13] Bedeutungskonstitution</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernort bzw. dessen Wahl ist auf Lernziel, -inhalte und Motivation der Teilnehmenden abgestimmt 	<p>vgl. Siebert 2007: 58; vgl. Roth 2003 : 27</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Summe von (Einrichtungs-)Objekten kann von Lernenden durch Re- und Perzeption von Lernobjekten, sozialen Gütern und anwesenden Personen in einem Raum sinnstiftend zusammengeführt und wahrgenommen werden (Syntheseleistung) 	<p>vgl. Löw 2014: 129; vgl. Rätzel 2008: 78</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum kann mit allen Sinnen – optische, haptische, akustisch und olfaktorische Dimension – vom Lernenden wahrgenommen und verstanden werden 	<p>vgl. Zech 2008: 115; vgl. Fell 2008: 36, 70</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Verhältnis der erwachsenen Lerner zum Raum ermöglicht eine relationale Positionierung bzw. Verortung im Raum, die entsprechend der eigenen Wahrnehmung angepasst werden kann. 	<p>vgl. Nugel 2014: 73; vgl. Fell 2015: 47</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedeutungskonstitution des Raums durch dessen unperfekte Gestalt, die die Teilnehmenden zur gemeinschaftlichen (Mit-)Gestaltung anhand aktiviert 	<p>vgl. Fell 2015: 53; vgl. Wittwer& Rose 2015: 90; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 38</p>

<p>[14] Sicherheit& Schutz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distanz zu alltäglichen Handlungs- und Entscheidungssituationen, um im geschützten Rahmen ein Reflexionsangebot zu sein ▪ Raum als Partner des Lernenden bietet Schutz und Sicherheit, Dinge aktiv gestaltend zu erproben und Neues zu lernen ▪ Lernräume ermöglichen ein Ein- und Abtauchen, indem sie entspannend und Muße fördernd sind ▪ „kein Verloren-sein im Raum, sondern Schaffung eines Raums der Freiheit, der Heimat und der Nähe [...]“, die jedoch niemanden beengt ▪ das Gebäude und die Räume bieten durch gute Lesbarkeit und Perspektivenreichtum keinen Anhalt für Unsicherheit oder Gefährdung 	<p>vgl. Nugel 2014: 71; vgl. Dewe et al. 2014: 80</p> <p>vgl. Fell 2008: 35; vgl. Rätzel 2008: 61</p> <p>vgl. Schmidt-Lauff 2011: 221; vgl. Girmes 2012: 181; vgl. Fell 2008: 41f.; vgl. Fell 2015: 53</p> <p>vgl. Rätzel 2008: 59; vgl. Bollnow 2004: 258; vgl. Siebert 2007: 59; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 40; Bollnow 2004: 259</p> <p>vgl. Rätzel 2008: 64; vgl. Fell 2015: 53</p>
<p>[15] Biografie& Erkenntnis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orts- und Raumwahl ist auf die Teilnehmenden abgestimmt: Soziale Lage und Milieuzugehörigkeit der Teilnehmenden beeinflussen die Nutzung bzw. die Akzeptanz von Lernorten („mentale Zugehörigkeit“*) ▪ Raum regt die Sinne positiv an; bspw. erinnert die Raumgestaltung nicht an Schulzeiten oder ein Klassenzimmer und garantiert so die Teilnehmeroffenheit für die Lerninhalte ▪ Anordnung und Wahl des Raumes ist auf die Handlungsabsichten und innere Haltung der Teilnehmenden abgestimmt ▪ Die Lernumgebung sollte so gestaltet werden, dass Lernende im Denken unterstützt und herausgefordert werden 	<p>vgl. Feldmann 2007: 39, 43; vgl. Siebert 2007: 58; *Feldmann 2007: 41</p> <p>vgl. Dewe et al. 2014: 81; vgl. Rätzel 2008: 78; vgl. Klinger 2011: 5; vgl. Forum Fairer Handel 2016: 8; vgl. Krämer& Walter 1994: 61</p> <p>vgl. Rätzel 2008: 77; vgl. Zech 2008: 113, 115</p> <p>vgl. Knowles et al. 2007: 177</p>

Kategorie Raumsozialität		
Kriterium	Indikator	Quelle
[16] Ebenbürtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rauminszenierung bzw. -konstellation bringt Wertschätzung gegenüber den Lernenden und Lehrenden und untereinander zum Ausdruck 	vgl. Zech 2008: 115; vgl. Jouly 2007: 15
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Entfaltung – im Denken und Handeln – eines Lerners beeinträchtigt andere nicht, sondern ein neuer gemeinschaftlichen (größerer) (Denk-)Raum wird geschaffen 	vgl. Bollnow 2004: 262, 270; vgl. Brühwiler 1992: 21
[17] Solidarität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum(an)ordnung und -gestaltung fördert Zusammengehörigkeitsgefühl, soziales Lernen, Dialog und Begegnung statt Ausgrenzung 	vgl. Löw 2014: 129; vgl. DIE 2000: 8; vgl. Fell 2015: 53
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raum ermöglicht dialogisches Begegnen der Lernenden: Ein gemeinsamer Lern- und Denkraum(-gemeinschaft), wo die „Arbeitsleistung des einen erst die Arbeit des andern möglich macht“ 	vgl. Fell 2008: 36; vgl. Rätzel 2009: 101; vgl. Masschelein& Simons 2003:119; vgl. DIE 2000: 10; Bollnow 2004: 269
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es entsteht „keine Vergrößerung oder Verkleinerung von Eigenraum, also überhaupt keinerlei Berührung der Sphäre von Mein und Dein im Sinne ‚weltlichen‘ Besitzes“ 	Bollnow 2004: 258
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernen erfolgt in einem Raum der kultureller Begegnung und des kommunikativen Dialogs 	vgl. Siebert 1998: 54

[18] Altruismus	▪ „umsichtiges Besorgen“ prägt das Lernklima statt „missgünstigem Gegeneinander“ oder „rivalisierendem Kampf“	Bollnow 2004: 260f., 269
	▪ In Abwesenheit von „Neid, Hass, Missgunst, allgemeiner Rivalität“ konstituiert sich ein kooperativer Lernraum	Bollnow 2004: 261
	▪ „kein Erfolg des einen auf Kosten des andern geht, sondern jeder am gemeinsamen Erfolg mit gewinnt“	Bollnow 2004: 270

Anhang 3: Operationalisierung des Formats

TABELLE 4: TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER DIMENSION FORMAT

Format	Beschreibt hinsichtlich zeitlich- und ablaufstrukturelle Aspekte von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten	
Kategorie	Zeit(management)	
Kriterium	Indikator	Quelle
[1] Angebotsterminierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ der Studien- und Zeitaufwand sowie (Teilnahme-)Voraussetzungen und Lernziele sind für Lernenden transparent 	vgl. Bloch 2006: 59; vgl. HRK 1993: o. S.; vgl. Streich& Töpfer 2012: 167, 169
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebot liegt in expliziten Lernzeitfenstern, d.h. Zeiträume sind von anderen Tätigkeiten freigehaltene Zeiten 	Schmidt-Lauff 2011: 221
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmer werden rechtzeitig über Ablauf, Fristen u.a. informiert 	vgl. Bade-Becker 2005: 161
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitlicher Angebotsrahmen berücksichtigt die beruflichen und familiären Verpflichtungen der Teilnehmenden: Teilzeitstudium, Abend- und/oder Wochenendveranstaltungen 	vgl. Faulstich& Oswald 2010: 23; vgl. Bloch 2006: 44; vgl. HRK 1993: o. S.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es bestehen Möglichkeiten, zeit- und ortsunabhängigen Lernen flexibel zu gestalten; bspw. Wechsel von Phasen des Präsenz- und Fernstudiums 	vgl. Lengler& Davie 2015: 17; vgl. DGWF: 1; vgl. Wolter 2004: 34; vgl. Hochschulkonferenz 1993: o. S.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elemente des Angebots (Lehr-Lern- und Prüfungsphasen) sind zeitlich und inhaltlich abgestimmt 	vgl. Bade-Becker 2005: 161

<p>[2] Angebotsstrukturierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das der erste Zusammenkunft im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung orientiert sich an den folgenden Phasen: Vorstellen und gegenseitiges Kennenlernen von Lehrenden und Lernenden, Abfrage von Erwartungshaltungen, (Ziel)Vorstellungen und Inhalte vorstellen und abstimmen, (Arbeits- und Umgangs-)Regel und Prinzipien ausmachen 	<p>vgl. Waldherr& Walter 2014: 105f.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jede (Lehr-)Veranstaltung ist klar strukturiert; Anfang, Einführungs- bzw. Einstiegsphase, Arbeitsphase (mit Methodeneinsatz und -wechsel) – sowie eine Schlussphase 	<p>vgl. Weiterbildung 2011: 4; vgl. Klinger 2011: 10; vgl. Schmidt 2008: 158; vgl. Siebert 2012: 100</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeiteinheiten für einzelne Lehr- und Lerntätigkeiten sind auf die (Zeit-)Bedarfe der Teilnehmer(-gruppe) abgestimmt und ohne Zeitdruck umsetzbar 	<p>vgl. Girmes 2012: 172, 184-186; vgl. Arnold et al. 1999: 108; vgl. Bade-Becker 2005: 161; vgl. Kullmann& Seidel 2005: 52</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neues wird in den starken Lernleistungsphasen – vormittags bzw. am späten Nachmittag – gelernt. Festigung und Vertiefung durch Übung und Praxistransfer bspw. auch in Abendstunden umgesetzt werden kann <i>Anmerkung:</i> Symbiose zur Angebotsterminierung, Indikator „Wochenendangebote“ 	<p>vgl. Kullmann& Seidel 2005: 52; vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehrere kürzere Lerneinheiten sind durch kurze Pausen strukturiert; längere Lernblöcke gilt es zu vermeiden 	<p>vgl. Hilger et al. 2015: 41</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neue Inhalte werden etwa nach 30 Minuten wiederholt und trainiert (Festigung statt Vergessen) 	<p>vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 6</p>

<p>[2] Angebotsstrukturierung (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Drei bis vier Informationseinheiten werden pro Thema angeboten. Anschließendes Training, Transfer und Wiederholung (Festigung durch aktiv-handelnden Umgang) ermöglichen Speicherung im Langzeitgedächtnis <i>(siehe Indikator Angebotsstrukturierung)</i> 	<p>vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 6; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 17; vgl. Sander 2009: 3; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 48; vgl. Waldherr& Walter 2014: 115</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es besteht Gelegenheit zur Reflexion über den Inhalt und den Lernprozess (zeitlich im Veranstaltungsablauf eingeplant) 	<p>vgl. Knowles et al. 2007: 177; vgl. Klinger 2011: 10; vgl. Beck et al. 1997: 223</p>
<p>[3] Leistungsvermögen& Pausenplanung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehrstündige Lernangebote sind durch eine Pausenplanung strukturiert 	<p>vgl. Kullmann& Seidel 2005: 63; vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein aktives Pausenmanagement unterstützt das Lerngeschehen; bspw. ein Kurzlernangebot von 1,5 Stunden sollte eine kurze Pause nach 45 Minute vorsehen; bei intensivem Lernen sogar noch eher. 	<p>vgl. Kullmann& Seidel 2005: vgl. 52; vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die durchschnittliche Leistungsfähigkeit wird nicht über(be)ansprucht. Aufeinanderfolgend können: <ul style="list-style-type: none"> - hochgeistige Tätigkeiten für max. 4 Std. - halb anspruchsvolle Tätigkeiten für weitere 4 Std. und - 2-3 Stunden für einfachere Tätigkeiten im Schnitt verrichtet werden 	<p>vgl. Hackl& Friesenbichler 2011: 6</p>

Kategorie	Arbeitsweisen und Lernprozesse	
[4] Supportstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ es werden (Lern-)beratung und (Lern-)Unterstützungsangebote offeriert: <ul style="list-style-type: none"> - das direkte und persönliche Gespräch - ergänzende medienbasierte Angebote hinsichtlich <ul style="list-style-type: none"> - fachlicher Aspekte - zu Lerntechniken, -medien und -strategien u.a. 	vgl. DIE 2000: 8; vgl. HRK 1993: o. S.; vgl. Dollhausen 2006: 8f.; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 31; vgl. Bloch 2006: 60; vgl. Siebert 2007: 59; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 67; vgl. Schüßler 2004: 102; vgl. Mandl& Kopp 2005: 8
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ barrierefreier und vielfältiger Zugriff auf textliche und digitale Wissensquellen im Sinne eines „Selbstbedienungsbuffet“ 	vgl. DIE 2000: 8; vgl. Zech 2008: 77; Siebert 1998: 63
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vernetzung& Vermittlung zu humanen Wissensquellen (anderen Lernenden, Experten, Coaches, Fachleuten u.a.) wird angeboten 	vgl. DIE 2000: 8; vgl. HRK 1993: o. S.; vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 25
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende sind jederzeit „Herr des Verfahrens“ und der Lernsituation; Lehrende fungiert als beratende, begleitende Instanz 	Knowles et al. 2007: 177; vgl. Masschelein& Simons 2003: 110f.
[5] Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperationsfördernder Lernstil: Es wird miteinander gearbeitet und alle sind am Lernprozess beteiligt (insbesondere heterogener Gruppen) 	vgl. Weiterbildung 2011: 3; vgl. Dollhausen 2006: 9
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sozialen Interaktion und kommunikativer Austauschs wird vielfältig sichergestellt 	vgl. Reiber 2006: 7; vgl. Dobmann& Wetzel 2015: 19
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine Balance zwischen Einzel-, Team- und Plenumlernen wird umgesetzt und vielfältige Interaktionsmöglichkeiten geboten 	vgl. Brinker & Schumacher 2014: 84; vgl. Mandl et al 2004: 34; vgl. Girmes 2012: 186; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28

<p>[5] Sozialformen <i>(Fortsetzung)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktivierende Methoden⁹⁹ binden Lernende (als Gruppe) gestaltend in den Lernprozess ein und machen den Lernprozess für sie erfassbar; statt frontal zu belehren und einen geplanten Lehrprozess zu durchlaufen 	<p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 61; vgl. Siebert 1998: 52; vgl. Brühwiler 1992: 20; vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 28; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Girmes 2012: 185</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozessuales Veranstaltungsdesign initiiert ganzheitliche Lernprozesse und berücksichtigt alle sozialen Lernformen (von Plan-spiel über Partner- bis hin zur Einzelarbeit) 	<p>vgl. Becker 2009: 108; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung von Lern- und Praxisgemeinschaften (Learning Communities) ermöglicht kooperative Lernprozesse und Problemlösen 	<p>vgl. Mandl& Kopp 2005: 8, 11; vgl. Kavanagh 2007: 22f.; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 38</p>
<p>[6] handlungsbasierte Nachhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lerntätigkeiten sehen vor, dass Lernende das Gelernte selbst (praktisch) ausführen und anwenden (Transfercharakter); Haftwert des Wissens entspricht dann etwa 90% (handlungsorientiertes Lernen) 	<p>vgl. Brinker & Schumacher 2014: 65; vgl. Schmidt 2011: 159; vgl. Siebert 2000: 150</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernprozesse sind auf Lerngruppengröße und -zusammensetzung abgestimmt; Stabilität und zugleich Beweglichkeit des Einzelnen und der Gruppe ermöglichen nachhaltiges und gemeinschaftliches Lernen 	<p>vgl. Girmes 2012: 184; vgl. Waldherr & Walter 2014: 95; vgl. Papenkort 2001: 1; vgl. Girmes 2004: 74</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ konstruktive Aktivitäten finden statt, d.h. neue Information werden sorgfältig herausgearbeitet und in Beziehung zu bereits vorhandenen Informationen gesetzt <i>(siehe Dimension Gehalt, Gestaltungsparameter [5])</i> 	<p>vgl. Konrad 2008: 26; vgl. Siebert 2000: 135</p>

⁹⁹ Im Rahmen des Projektes „Offene Hochschule“ erarbeitet die Autorin der vorliegenden Arbeit anhand von zuvor entwickelten Methodenblättern aktivierende Methoden für die Lehre in der Erwachsenenbildung. Für eine systematische Erfassung – d.h. der Kategorisierung der Methoden hinsichtlich des verfolgten Lernziels – werden die verschiedenen Methoden in Anlehnung an die Lernzieltaxonomien von Bloom (1956) und Anderson& Krathwohl (2001) in Ergänzung mit Schermutze (2007) gruppiert.

<p>[6] handlungsbasierte Nachhaltigkeit (Fortsetzung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kumulative Aktivitäten finden statt, so dass auf vorhandenes Wissen aufgebaut oder dieses genutzt wird (<i>siehe Dimension Gehalt, Gestaltungsparameter [1] und [2]</i>) (Anschluss- statt Vorratslernen) 	<p>vgl. Konrad 2008: 26; vgl. Brinker& Schumacher 2014: 17; vgl. Masschelein& Simons 2003: 61; vgl. Waldherr & Walter 2014: 91</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Testen von Ideen gegenüber alternativen Sichtweisen und Kontexten wird gefördert, Unterschiedlichkeit respektiert und reflektiert 	<p>vgl. Knowles et al. 2007: 177; vgl. Girmes 2012: 185</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehraktivitäten initiieren ein aktives (Lern-)Erschließen und eine eigenständige Lernprozessgestaltung durch den Lerner selbst: <ul style="list-style-type: none"> - Lernende erkunden ihr Lernbedürfnis und -anforderungen - Lernende arbeiten mit dem Lerngegenstand anhand von Orientierungsfragen - Erschließende Lerntätigkeiten werden vom Lerner selbst bestimmt (Empowerment) 	<p>vgl. Böss-Ostendorf& 2014: 46; vgl. Brühwiler 1992: 20; vgl. Arnold 2012: 106; vgl. Siebert 2000: 104</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernprozess orientiert sich am Kreislauf von individuellem Lernen, Erfahren und Handeln; Wissen kann im Rahmen einer so entstehenden „offenen, gestaltbaren Handlungssituation“ angewandt und genutzt werden 	<p>vgl. Siebert 1998: 40; vgl. Hippel 2011: 693; Schüßler 2004: 38</p>
<p>[7] verlaufsoffene Zielgerichtetheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Veranstaltung wird in Anlehnung an ein zuvor erstelltes Konzept umgesetzt, wobei Veranstaltungsziele und -phasen sowie Lernergebnisse sind mit Teilnehmenden abgestimmt werden, die tatsächliche Umsetzung (Lehrprozess) erfolgt adaptiv, d.h. unter stetiger Abstimmung und Orientierung auf die Lernenden und ihre Bedürfnisse 	<p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 32; vgl. Zech 2008: 77; vgl. Brühwiler 1992: 17f.; vgl. Reich 2006: 252; vgl. Reimann 2012a: 177; vgl. Bönsch 1991: 163</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernziele und -ergebnisse werden auf die Erwartungsabfrage/-haltung der Lernenden abgestimmt formuliert, wobei Lernende einen mitgestaltenden Einfluss haben 	<p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 39; vgl. Hech 2008: 82; vgl. Streich& Töpfer 2012: 169</p>

<p>[7] verlaufsoffene Zielgerichtetheit (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernergebnisse sind verständlich definiert und kommuniziert (Transparenz und Nachvollziehbarkeit). ▪ Die Veranstaltung wird in Anlehnung an ein zuvor erstelltes Konzept umgesetzt: Veranstaltungsziele und -phasen sowie Lernergebnisse sind mit Teilnehmenden abgestimmt bzw. gemeinsam geplant, die Umsetzung erfolgt adaptiv ▪ Prozessgestaltung ermöglicht, das Teilnehmer eigenverantwortlich entscheiden, was wann wo und wie gelernt wird (Prozessoffenheit statt lehrzentrierte Prozessplanung) ▪ Lernprozesse orientieren sich an konkreten Lernergebnissen (<i>siehe Anhang 5</i>), Lehraktivitäten und Prüfungsformen ▪ Der Lernprozess ist nicht als gradlinig geordneter Prozess, der nach klaren In- und Outputvariablen und monokausalen Wirkungszusammenhängen verläuft, geplant 	<p>vgl. Wetzel& Obmann 2013: S. 28; vgl. Knowles et al. 2007: 167f.</p> <p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 32; vgl. Zech 2008: 77; vgl. Brühwiler 1992: 17f.; vgl. Reich 2006: 252; vgl. Reimann 2012a: 177; vgl. Bönsch 1991: 163</p> <p>vgl. Dollhausen 2006: 8; vgl. Zech 2008: 75; vgl. Brühwiler 1992: 20; vgl. Bönsch 1991: 162</p> <p>vgl. Brinker& Schumacher 2014: 33, 39; vgl. Schmidt 2008: 158; vgl. Klinger 2011: 6</p> <p>vgl. Siebert 1998: 53; vgl. Girmes 2012: 172, 186</p>
<p>[8] Beurteilbarkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernen und der Lernfortschritt werden überprüft und evaluiert; bspw. anhand von <ul style="list-style-type: none"> - Lernbedingungen - Erwartungen - Lernergebnissen (bspw. anhand von Portfolios oder Lernvereinbarungen) ▪ Prüfungsaufgaben sind auf Basis konkreter Lernziele (bspw. anhand einer Lernzielmatrix) formuliert und ermöglichen eine Kontrolle der Lernfortschritts 	<p>vgl. Masschelein& Simons 2003: 82; vgl. Dobmann& Wetzel 2015: 19; vgl. Siebert 2012: 98</p> <p>vgl. Waldherr & Walter 2014: 102; vgl. Lengler& Davie 2015: 19</p>

<p>[8] Beurteilbarkeit (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es gibt transparente und verständliche Bewertungsrichtlinien und -kriterien (bspw. hinsichtlich der Nutzbarkeit und beruflichen Anschlussfähigkeit) ▪ Veranstaltungsangebote werden regelmäßig systematisch durch Teilnehmende evaluiert (partizipative Evaluation) und Ergebnisse zur Neuausrichtung und Verbesserung des Angebots genutzt (kontinuierliches Verbesserungsprozess (KVP)) 	<p>vgl. Dobmann& Wetzel 2015: 19; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28; vgl. Lengler& Davie 2015: 17</p> <p>vgl. Lengler& Davie 2015: 17; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 28; vgl. Reich 2006: 252f.</p>
<p>Kategorie Prozessorganisation</p>		
<p>Kriterium</p>	<p>Indikator</p>	<p>Quelle</p>
<p>[9] Rollen, Rechte& Pflichten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pflichten und Verantwortlichkeiten, ebenso wie Rechte, Wahlmöglichkeiten und Regeln sind transparent und klar formuliert ▪ Lernprozess wird von außen (Lehrende) durch ein Angebot (Ermöglichungsrahmen) initiiert, vollzieht sich aber in Autonomie und Selbststeuerung durch den Lerner ▪ Lernende sind jederzeit „Herr des Verfahrens“ und der Lernsituation; Lehrende fungiert als beratende, begleitende Instanz ▪ Mitentscheidungsbereiche für Lernende sind klar definiert und abgegrenzt ▪ Lehrhandeln als „subsidiäre Begleitung“ des Lernenden ▪ Lehrender nicht in der Rolle des allwissenden Inhaltsvermittlers, sondern „Praxisbegleiter, Coach, Mentor und Trainer“: <ul style="list-style-type: none"> - Lernberatung - Lernstrategien, um das Lernen zu lernen - Eher nachrangig für die Inhaltsvermittlung 	<p>vgl. Masschelein& Simons 2003: 33, 82; vgl. Waldherr& Walter 2014: 106</p> <p>vgl. Siebert 1998: 38f., 52; vgl. Dietze et al. 2014: 417f.; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 36f.</p> <p>vgl. Knowles et al. 2007: 177; vgl. Masschelein& Simons 2003: 110f.</p> <p>vgl. Siebert 1998: 52</p> <p>Dietze et al. 2014: 418; vgl. Zech 2008: 77; vgl. Heuer 2001: 16</p> <p>Faulstich& Zeuner 2010: 98; vgl. Heuer 2001: 15</p>

<p>[10] (Teil-)Digitalisierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergänzung und Kombination der Präsenzlernsituation mit Blended-Learning-Angeboten unter Nutzung interaktiven Informations- und Kommunikationstechnologien 	<p>vgl. Wolter 2004: 34; vgl. HRK 1993: o. S.; vgl. Siebert 2007: 59; vgl. Wetzel& Dobmann 2014: 26; vgl. Lengler& Davie 2015: 19; vgl. Mandl et al. 2004: 43</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgewählte digitale Lerneinheiten und -elemente sind so gewählt, dass sie die Flexibilität des Studiums fördern, indem orts- und zeitunabhängiges Lernen möglich wird 	<p>vgl. Wetzel& Dobmann 2013: 28;</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blended-Learning-Angebote sind so konzipiert, dass sie der Medien- und Technikaffinität der Teilnehmenden hinreichend berücksichtigt 	<p>vgl. Herber et al. 2013: 3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Kombination von traditioneller Lerneinheiten mit digitalen Lernsequenzen realisiert eine angemessene Verbindung zwischen Materialität, Interaktion und Verstehen und ermöglicht aktiven Lernprozesse 	<p>vgl. Nugel 2014: 63; vgl. Herber et al. 2013: 2; vgl. Wetze.& Dobmann 2013: 29</p>

Anhang 4: Operationalisierung des Impulses

TABELLE 5: TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER DIMENSION IMPULS

Impuls	Wissen, Können und Haltungen des Lehrenden, die über das (Kommunikations-)Verhalten die zwischenmenschliche Ebene der Lernsituation und Anlässe beeinflussen und diese direkt und indirekt tragen.	
Kategorie	Dialogisches Vermögen	
Kriterium	Indikator	Quelle
[1] Deutungssensitivität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gespür und ausgeprägte Intuition, selbst schwache Signale in sozialen Situationen wahrzunehmen und entsprechend flexibel die Gestaltung zu variieren. Bspw. Anhaltspunkte für teilnehmerseitige gedankliche Abwesenheit wie <ul style="list-style-type: none"> - Verzicht auf Augenkontakt - unangemessene Mimik u.v.m. 	vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Forgas 1995: 20; vgl. Röhner& Schütz 2012: 72; vgl. Siebert 2012: 98
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hat ein Gespür für das persönliche Distanzempfinden und -wohlsein, einzelner Teilnehmer und geht darauf ein 	vgl. Röhner& Schütz 2012: 68
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohes Maß, sich in Situation und Menschen einzufühlen (Einfühlungsgabe) und adäquate (Lösungs-)Maßnahmen zu ergreifen: <ul style="list-style-type: none"> - (Lern-)Einstellungen, Lernhemmnisse & -widerstände - Grad der Lernautonomie - präferierte Lernorte - Medien(nutzungs)affinität 	vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Röhner& Schütz 2012: 23; vgl. Kerrs 1999: 3; vgl. Siebert 2012: 100; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 76f.; vgl. Knowles et al. 2007: 185

<p>[1] Deutungssensitivität (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sichere Einschätzung und Deutung von Verhaltensweisen einzelner Teilnehmer bzw. der Gruppe als Ganzes: <ul style="list-style-type: none"> - affektive Inhaltsgehalte werden eingeschätzt und professionell thematisiert - Gruppenspannungen - das eigene Auftreten und Verhalten engt Teilnehmende nicht ein 	<p>vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73; vgl. Siebert 2012: 100</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Lerngruppe und Gruppenprozesse werden eingeschätzt und beachtet: <ul style="list-style-type: none"> - Lernmotivation und -hemmnisse und Gruppendynamik wird aufgedeckt und proaktiv/ konstruktiv im Lehrkonzept zu berücksichtigen - Schaffung eines persönlichen, vertrauensvollen, ebenbürtigen Verhältnis der Teilnehmenden zueinander (bspw. Unterbindung von dominanten Einzelverhalten) 	<p>vgl. Krämer& Walter 1994: 36; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73,103f.; vgl. Klinger 2011: 5; vgl. Girmes 2012: 188</p>
<p>[2] Kontaktfähig- und -freudigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit und Geneigtheit, sowohl auf bekannte als auch auf unbekannte Menschen offen zuzugehen 	<p>vgl. Reimann 2012: 98</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freude und Bereitschaft, zwischenmenschliche Beziehung aufzubauen und zu pflegen 	<p>vgl. Reimann 2012: 98</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Willen und Vermögen, sowohl berufliche als auch private Netzwerke proaktiv aufzubauen und nachhaltig zu pflegen 	<p>vgl. Reimann 2012: 98 vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 171</p>
<p>[3] Soziabilität</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primär durch Freundlichkeit, Besonnenheit und Entgegenkommen geprägtes Sozialverhalten 	<p>vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Girmes 2012: 188</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toleranz, Nachsicht und Annahme von Teilnehmern und auftretenden (Lern-)Schwächen 	<p>vgl. Reimann 2012: 98; vgl. Girmes 2012: 188</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgeprägter Harmoniebedarf im gemeinsamen Miteinander 	<p>vgl. Reimann 2012: 99</p>

<p>[4] Teamorientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation und das Arbeiten im Team wird präferiert und wertgeschätzt: Partizipative Gestaltung des Lernsettings 	<p>vgl. Reimann 2012: 99; vgl. Reiber 2006: 9</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (pro-)aktive Unterstützung von Team(bildungs)prozessen (Dominanz einzelner Teilnehmer wird entgegengesteuert) 	<p>vgl. Reimann 2012: 99; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstlose Zurücknahme der eigenen Lehr- und Expertenstellung zugunsten der Teilnehmergruppe; Verzicht auf Profilierung 	<p>vgl. Reimann 2012: 99</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lehrende stellt sich auf Teilnehmer – als Gruppe und auf jedes Gruppenmitglied einzeln – ein und stellt eine „Positionssymmetrie“ her (Interaktion auf Augenhöhe) 	<p>vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73; vgl. Krämer& Walter 1994: 133; Faulstich& Zeuner 2010: 100; vgl. Heuer 2001: 15, 21</p>
<p>[5] sprachliche Verständlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender sendet kongruente und aktivierende Botschaften: Inhalt, Wortwahl und Sprachbetonung sind in sich stimmig (Doppeldeutigkeit von Aussagen wird vermieden) 	<p>vgl. Watzlawick et al. 2000: 56, 70; vgl. Schulz von Thun 2011: 40f.; vgl. Röhrner& Schütz 2012: 63-66</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übersichtlichkeit und Anregung durch Einfachheit, Struktur, Prägnanz; kein anderer Umgangston als außerhalb des Veranstaltungssettings 	<p>vgl. Faulstich, Zeuner 2010: 73; vgl. Krämer& Walter 1994: 131; vgl. Reiber 2006: 10</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende gestalten Kommunikationsakte gezielt hinsichtlich verschiedener Botschaftsformate (Unterscheidung von Sach-, Beziehungs-, Appell bzw. Ichbotschaften) und kommuniziert situations- und anspruchsgruppengerecht, lösungsorientiert und zugunsten einer lernaffizierenden Wirkung 	<p>vgl. Girmes 2012: 188; vgl. Girmes 2006: 16; vgl. Schulz von Thun 2011: 28-33; vgl. Reiber 2006: 12; vgl. Rätzl 2009: 110</p>

<p>[5] sprachliche Verständlichkeit (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachrhythmik (Tonfall, Schnelligkeit, Pausen etc.) auf das Verstehvermögen der Teilnehmern abgestimmt (bspw. unter Beachtung der Raumgröße) <i>(siehe Kriterium [6] Hörsamkeit in Zusammenhang mit Kriterium [1] Größe & Form und [2] Raumkonzept der Dimension Gestalt)</i> 	<p>vgl. Watzlawick et al. 2000: 51</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender sendet bewusst kongruente/ stimmige Äußerungen, d.h. Doppeldeutigkeit von nonverbaler und verbaler Kommunikation wird vermieden: <ul style="list-style-type: none"> - stimmige Unmittelbarkeitsimpulsen (Blicke, Körperneigung nach vorn, körperliche Distanz und Berührungen) - stimmige Entspannungsimpulsen (seitliche Körperneigung, Arm(nicht)kreuzung, Lage der Hand, Beinposition) - stimmige Aktivitätsimpulse (Intensität von Gestik, Arm- und Beinbewegungen, Stimmvolumen, Sprachgeschwindigkeit und stimmlicher Intonation) <p>in Bezug auf sprachliche Kommunikationsakte</p> 	<p>vgl. Forgas 1995: 139; vgl. Schulz von Thun et al. 2012: 25-27</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender kennt und kommuniziert mit dem spezifischen Sprachcode der Teilnehmer: Balance bzw. Annäherung von Wissenschafts- und Alltagssprache¹⁰⁰ 	<p>vgl. Forgas 1995: 125; vgl. Röhner& Schütz 2012: 82</p>

¹⁰⁰ Die Bedeutsamkeit dieses Aspekts indizieren bspw. die Auslobung des Klaus Tschira Preises für verständliche Wissenschaft und weitere Initiativen, die dieses Ziel verfolgen

<p>[5] sprachliche Verständlichkeit (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwendung verschiedener Fragetechniken und aktives Zuhören, um Öffnung und Affizierung der Gruppe zu erreichen: <ul style="list-style-type: none"> - offene Fragen werden bevorzugt - aufmerksames Verfolgen des Gesagten (Mimik, Augenkontakt suchend) - aktives Verstehen des Gesagten (bspw. durch Paraphrasierung) - jede Wortmeldung kann vollständig ohne Unterbrechung ausgeführt werden ▪ Bewusster sprachlicher Umgang mit Vorurteilen: gendersensibel und Stereotype vermeidend ▪ Kommunikation zeugt von Respekt, Achtung und wahrhaftiger Zuwendung: <ul style="list-style-type: none"> - Verzicht auf Bevormundung, - Verzicht auf Geringschätzung, - Verzicht auf Be- und Verängstigung, - Persönliche individuelle und vor allem gleichberechtigte Ansprache von Teilnehmenden, - keine Polarisierung innerhalb der Gruppe 	<p>vgl. Siebert 2012: 128; vgl. Krämer& Walter 1994: 13, 132f.; vgl. Röhner& Schütz 2012: 72f.</p> <p>vgl. Budde 2008: 45; vgl. Forum Fairer Handel 2016: 8</p> <p>vgl. Röhner& Schütz 2012: 23; vgl. Schulz von Thun et al. 2012: 231; vgl. Schulz von Thun 2011: 189; vgl. Reiber 2006: 10; vgl. Hüther 2009: Minute 50:40-51:15; vgl. Girmes 2006: 15; vgl. Girmes 2012: 190; vgl. Krämer& Walter 1994: 134</p>
<p>Kategorie Lehrverhalten und -handeln</p>		
<p>Kriterium</p>	<p>Indikator</p>	<p>Quelle</p>
<p>[6] Flexibilität</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues oder Unvorhergesehenes einzustellen (jedoch nicht zu beugen) sind stark ausgeprägt ▪ Ungewissheit und Unverhofftes wird toleriert bzw. Lehrender kann sich adäquat darauf einstellen 	<p>vgl. Reimann 2012: 97; vgl. Heuer 2001: 25</p> <p>vgl. Reimann 2012: 97; vgl. Reiber 2006: 10</p>

<p>[6] Flexibilität (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohes Maß an (didaktischer) Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft (Methodenflexibilität tatsächlich umsetzen). <p><i>Anmerkung:</i> Dies bezieht sich auf ein grundsätzlich breites didaktisches Repertoire und nicht darauf, die Lernsituation fortwährend den Bedürfnissen einzelner Lerner anzupassen</p>	<p>vgl. Reimann 2012: 97; vgl. Siebert 2012: 98; vgl. Walber& Jütte 2015: 59</p>
<p>[7] Gewissenhaftigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es dominieren ein sorgfältiger Arbeitsstil und detailorientierte Arbeitsweise. 	<p>vgl. Reimann 2012: 96</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender zeichnet sich durch einen hohe Zuverlässigkeit aus. (bspw. auch Pünktlichkeit und Diskretion) 	<p>vgl. Reimann 2012: 96; vgl. Krämer& Walter 1994: 135</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender verfügt über hohe Wertschätzung gegenüber konzeptionellem Arbeiten. 	<p>vgl. Reimann 2012: 96</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender hat eine Neigung zum Perfektionismus. 	<p>vgl. Reimann 2012: 96</p>
<p>[8] Auffassungsgabe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, abstrakt, vernetzt und relational zu denken und die Ergebnisse verständlich und übersichtlich zu explizieren 	<p>vgl. Reimann 2012: 99; vgl. Siebert 2012: 127; vgl. Faulstich& Zeuner: 2010: 73</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, logische Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, diese zweckmäßig anzuwenden und Ergebnisse des deduktiven Denken zu explizieren 	<p>vgl. Reimann 2012: 99</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen und vereinfacht darzustellen 	<p>vgl. Reimann 2012: 100</p>
<p>[9] Raumdidaktische Fertigkeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende arrangiert adäquate Lernsettings in Bezug auf Architektur, Ausstattung, Stimmung/Wirkung, Sozialität und Nutzung des Raumes, um ihn „systematisch in den Prozess des Bildens“ einzubeziehen <p>(siehe Indikatoren der Dimension Gestalt)</p>	<p>vgl. Siebert 1998: 73; vgl. Zech 2008: 116; vgl. Wittwer& Diettrich 2015: 22; vgl. Reich 2006: 227; vgl. Fell 2015: 48; Löw 2003: 119</p>

<p>[9] Raumdidaktische Fertigkeiten (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beachtet bei der gruppenorientierten Raumgestaltung die Aspekte des interpersonellen (Distanz-)Raumes: <ul style="list-style-type: none"> - Intimdistanz bei 12-45cm wird vermieden - Lockere Distanz von 45cm bis 1,20m indiziert enge Verbundenheit unter Bekannten oder Freunden - Soziale Distanz von 1,20m-3,70m bei beruflichen, eher unpersönlichen Beziehungskonstellationen - Öffentliche Distanz ab 3,70m bis zur Seh- und Hörweite; mitunter Anonymität der Teilnehmenden 	<p>vgl. Röhner& Schütz 2012: 67</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende beachten bei der Lernraumgestaltung 1) wie erwachsenen Lerner angesichts ihrer biografischen Erfahrung räumlich einrichten, 2) wie sie Räume antizipieren (Sozialisation) und 3) wie erwachsene Lerner Räume erkenntnis- und emotionsbezogen verarbeiten 	<p>vgl. Wittwer& Diettrich 2015: 22</p>
<p>[10] situatives (Fein-)Gespür</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung und Verdeutlichung der (Lern-)Relevanz des Inhalts unter Berücksichtigung des Blickwinkels der erwachsenen Lerner und der aktuellen Lernsituation 	<p>vgl. Reimann 2012: 91; vgl. Knowles et al. 2007: 185</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berücksichtigung und Abstimmung des Lehrtempos an das Lerntempo der Teilnehmer: Lehrender kann zeitliche und inhaltliche Strukturierung von Lernprozessen einschätzen, um diese adäquat zu gestalten 	<p>vgl. Reimann 2012: 91; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 73; vgl. Reiber 2006: 9</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrendem gelingt es, Transferleistungen situationsspezifisch zu aktivieren 	<p>vgl. Reimann 2012: 91; vgl. Reiber 2006: 9</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Andere Lernwege, Lerndilemmas und Fehler werden konstruktiv als Lernoptionen situationsabgestimmt genutzt (Austausch von Erfahrungen und (Lösungs-)Strategien) 	<p>vgl. Klinger 2011: 9; vgl. Girmes 2012: 172, 184, 186; vgl. Beck et al. 1997: 212; vgl. Siebert 1998: 53</p>

Anhang 4: Operationalisierung des Impulses

[10] situatives (Fein-)Gespür (<i>Fortsetzung</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende gestaltet die Lernprozesse anspruchsrgruppen- und situationsgerecht entsprechend der Kriterien der Dimension Gestalt 	vgl. Girmes 2006: 15
[11] Medien- und Materialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende konzipiert Materialien inhalts- und prozessergänzend (<i>siehe Kriterien 1-13 der Dimension Gehalt</i>) 	vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 74
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende hat mediengestalterische Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> - aktiv und vielfältig mit Medien umgehen und sie bedienen können - Medien selbst erzeugen können 	vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 74; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 85
[12] Fachliche Expertise	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundiertes fachlich-wissenschaftliches Wissen und Kenntnisse über den Gegenstandsbereich/ Inhalt und/oder Experte aus der beruflichen Praxis (Experte, Spezialist) 	vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 100; vgl. Knowles et al. 2007: 185; vgl. Lengler& Davie 2015: 16
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende bereitet Inhalte so auf und vor, dass verschiedene Lernarten* zum Einsatz kommen, um die An- und Verkopplung von neuem und bestehendem Wissen zu ermöglichen 	vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 101; vgl. Knowles et al. 2007: 185; *vgl. Siebert 1998: 43
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende setzt die Veranstaltungsinhalte anspruchsrgruppengerecht nach andragogischen Gestaltungsprinzipien um (<i>siehe Kriterien und entsprechende Indikatoren der Dimension Gehalt</i>) 	vgl. Girmes 2006: 15; vgl. Reimann 2012: 91
Kategorie Persönliche Haltung & Orientierung		
Kriterium	Indikator	Quelle
[13] Intrapersonale Eleganz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, das eigene (Lehr-)Handeln zu reflektieren und es von Teilnehmenden in Frage stellen zu lassen (Feedback-Kultur: Annahme und Akzeptanz konstruktiver und sachlicher Kritik). 	vgl. Krämer& Walter 1994: 134; vgl. Lieverscheidt 2012: 110; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 171; vgl. Reiber 2006: 10

<p>[13] Intrapersonale Eleganz (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine von Grund auf positive Haltung des Lehrenden: Ausgehend von einer positiven Grundhaltung den eigenen Gefühlen und Gedanken gegenüber nimmt der Lehrende gegenüber den teilnehmerseitigen Gefühlen und Gedanken eine positive Einstellung ein und lässt den Teilnehmenden eine wertschätzender Anerkennung zuteilwerden; abseits von einem Lehren, das Lernende trivialisiert (moralische Eleganz) ▪ Lehrender ist fähig, den Einzelnen und seinen individuellen Lernweg vorurteilsfrei zu respektieren. Disparate Lernvoraussetzungen, -strategien und -stile werden geschätzt und Stärken gefördert: <ul style="list-style-type: none"> - Zulassen können statt zu übersteuern - Geduld und Offenheit, wenn Lernende anders als geplant (re-)agieren ▪ Professioneller Umgang in Konfliktsituationen: <ul style="list-style-type: none"> - Lehrender ist belastbar und fähig, unangenehme, stress- und konfliktreiche Situationen und externe Störungen zu bewältigen (ausgeprägte Resilienz) - Balance zwischen Behauptung der eigenen Person und Rolle und versöhnlichem Entgegenkommen (Konzilianz) 	<p>vgl. Ciompi 2003: 69; vgl. Franck 2007: 223, 251; vgl. Girmes 2004: 38; vgl. Röhner& Schütz 2012: 23</p> <p>vgl. Weiterbildung 2011: 3; vgl. Girmes 2012: 185; vgl. Siebert 1998: 53, 66; vgl. Schüßler& Thurnes 2005: 67; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 104; vgl. Krämer& Walter 1994: 133</p> <p>vgl. Schulz von Thun et al. 2012: 126; vgl. Bengel& Lyssenko 2012: 7; vgl. Höfler 2016: 107; vgl. Faulstich& Zeuner 2010: 171; vgl. Krämer& Walter 1994: 133</p>
<p>[14] Leistungs- & Gestaltungsengagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende ist bereit, den Stoff und die Lehr-Lernsituation in hoher Güte zu gestalten: <ul style="list-style-type: none"> - engagierte Teilhabe am Lernprojekt - intensive Bestrebung und Mühen, das Gelernte ins Alltags- und Arbeitshandeln zu transferieren - Lernangebot auf Basis ganzheitlicher Methoden 	<p>vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Heuer 2001: 19; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Rätzl 2009: 110</p>

<p>[14] Leistungs- & Gestaltungsengagement (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender stellt selbst hohe Anforderungen an die eigene Leistung und vertraut auf diese (Selbstwertschätzung und -vertrauen) 	<p>vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Lieverscheidt 2012: 110; vgl. Röhner& Schütz 2012: 43; vgl. Hüther 2011: 125</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende verfügt über große Anstrengungs- und Umsetzungsbereitschaft (Motivation) und setzt entsprechende Reize: <ul style="list-style-type: none"> - Lebendigkeit & Humor, - Menschlichkeit, - Begeisterung für den Lerngegenstand, um lernerseitige Motivation abzustützen und den Lernprozess in Gang zu halten 	<p>vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Böss-Ostendorf& Senft 2014: 42f; vgl. Heuer 2001: 20; vgl. Lieverscheidt 2012: 113; vgl. Röhner& Schütz 2012: 81; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Klinger 2001: 7</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender ist bestrebt, die eigene Leistung stets zu verbessern: Selbstkritik, Anerkennung und Reflexion der eigenen Lehrleistung 	<p>vgl. Reimann 2012: 95; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Reiber 2006: 10; vgl. Siebert 1998: 73; vgl. Klinger 2011: 5; vgl. Krämer& Walter 1994: 134f.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender zeichnet sich durch Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber neuen Aspekten, Ansichten und Arbeitsweisen aus: Er ist gewillt, neue Methode zu erlernen und anzuwenden 	<p>vgl. Reimann 2012: 97; vgl. Reiber 2006: 10</p>
<p>[15] Führungs- & Steuerungsmotivation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender ist selbstaufmerksam, reflektiert und übernimmt Verantwortung für sich, für andere und für die bestehenden Aufgaben 	<p>vgl. Franck 2007: 243f.; vgl. Reiber 2006: 10</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrender ist in seiner Interaktion authentisch, indem eigene Werte, Ansprüche, Einstellungen und Haltungen glaubwürdig vermittelt und kommuniziert werden (Synchronität von dem Gemeinten und Gesagten) 	<p>vgl. Reich 2006: 17; vgl. Hüther 2009: Minute 45:35-46:22</p>

<p>[15] Führungs- & Steuerungsmotivati- on (<i>Fortsetzung</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrende ist bestrebt, Lernende und Lern-Communities anzulei- ten, gemeinsam zu arbeiten, zu lernen und zu kommunizieren: Dabei verfolgt er den Anspruch, die Angemessenheit bezogen auf die Betreuungs- und Steuerungsintensität unter Beachtung des Grad des lernerseitigen Eigenständigkeit (Selbst(lern)organisation) zu beachten 	<p>vgl. Dollhausen 2006: 9; vgl. Knowles et al. 2007: 179; vgl. Reiber 2006: 10</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitet und regt Teilnehmende an, Lernfortschritte eigenständig zu planen, abzusichern und zu steuern: Er ermutigt Lernende zur aktiven Reflexion über Lernfortschritt und -prozess. 	<p>vgl. Reimann 2012a: 177; vgl. Siebert 2012: 97; vgl. Knowles et al. 2007: 178, 185; vgl. Reiber 2006: 10</p>

Anhang 5: EXKURS: Lernzieltaxonomien in verschiedenen Bereichen

Das Thema der Lernergebnisorientierung mündet auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Diskurs über verschiedene Taxonomiemodelle. Ausgangspunkt des Diskurses ist, dass Lehr-Lernsetting so zu konzipieren seien, dass die Lernenden in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich anspruchsvolle – d.h. die hinsichtlich der Tiefe und Komplexität abgestimmt – Lernergebnisse erreichen könnten. Die wohl älteste Taxonomie wurde von Bloom (1956) entwickelt und beschreibt sechs kognitive Lernzielkategorien¹⁰¹:

1. Wissen – hier stehen Situationen und Verhalten, die das Erinnern und Abrufen von Wissen in den Vordergrund stellen. Wissen umfasst dabei Detailwissen (Begriffs- und Faktenwissen), konzeptionelles, prozedurales und metakognitives Wissen. (vgl. Krathwohl 2002: S. 214; vgl. Marzano 2007: S. 5, vgl. Baumgartner 2011: S. 37 f.)
2. Verstehen – Lernende erkennen bereits erlernte Informationen in einem mitunter anderen Kontext wieder, bspw. können Beispiele als solche erkannt oder selbst formuliert werden. Bloom unterscheidet drei Formen des Verstehens: 1) Informationen werden übersetzt und umgewandelt, 2) das Auslegen und Deuten von Informationen und 3) Informationen werden extrapoliert und weitergeführt (vgl. Marzano 2007: 6, vgl. Baumgartner 2011: 38)
3. Anwendung¹⁰² – in der Auseinandersetzung mit einem neuen Problem ist der Lernende in der Lage, dieses durch Abstraktion zu lösen; ohne dass er zuvor die Lösung kennt. Diese Kategorie ist von Bloom am wenigsten erklärt. (vgl. Marzano 2007: S. 7)
4. Analyse – Lernende sind imstande, das Erlernte in seine wesentlichen relationalen Bestandteile aufzugliedern und die Bedeutungsgefüge einzelner Teile zu erkennen. Analyse umfasst dabei das Erkennen von 1) Bestandteilen, 2) (relationaler) Beziehungen zwischen diesen Bestandteilen und 3) basalen Organisationsprinzipien der Bestandteile (vgl. Marzano 2007: 7)
5. Synthese – Lernende sind imstande, neue Wissensstrukturen durch Zusammenfügen von einzelnen Wissens-elementen – bspw. frühere Erfahrung und vorhandenes Wissen mit neuem Wissen – aufzubauen. Diese Neukombination von vorhandenem Wissen umfasst im Ergebnis das Erschaffen 1) einzigartiger Kommunikation, 2) eines Plans oder die Abfolge für konkrete Handlungen und 3) einer Ableitung abstrakter Beziehungen (vgl. Marzano 2007: S. 7, vgl. Baumgartner 2011: S. 39)

¹⁰¹ Im englischen Original sind die Begriffe *knowledge – comprehension – application – analysis – synthesis – evaluation* (vgl. Krathwohl 2002: S. 213)

¹⁰² diese Kategorie ist die von Bloom am wenigsten definierte, da sie ausschließlich in Abgrenzung an die andere Kategorie beschrieben wird.

6. **Bewertung** – Lernende können Gelerntes hinsichtlich bspw. Fehlerfreiheit, Qualität und Quantität, ökonomischer Gesichtspunkte bewerten und beurteilen. Derartige Evaluationen werden einerseits auf Basis interner Evidenz und andererseits auf Basis externer Kriterien getätigt. (vgl. Marzano 2007: S. 8; vgl. Krathwohl 2002: S. 213)

Ein Denk- und Paradigmenwandel – unter anderem beeinflusst von Knowles' andragogischen Forschungserkenntnissen – bewirkte ein neues Verständnis von Lehr-Lernsettings:

»Statt sich überwiegend auf die Vermittlung von Inhalten durch geeignete Lehrstrategien zu konzentrieren (Lehrendenorientierung), kamen immer mehr die Subjekte des Bildungsprozesses – die Lernenden selbst – in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Lernendenorientierung)« (Baumgartner 2011: 36).

Krathwohl und Anderson nahmen diesen grundlegenden Verständniswandel zum Anlass, die Bloomschen Taxonomien zu überarbeiten. Das Ergebnis ihrer Arbeit zeigt nachfolgende Abbildung 23:

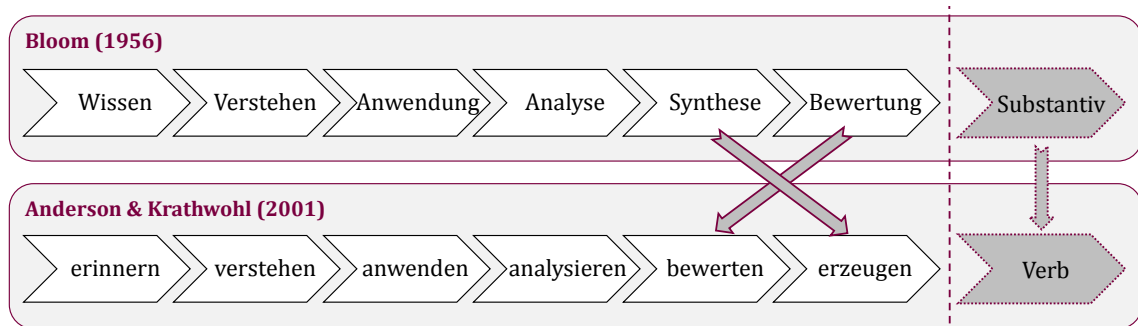


Abbildung 23: Weiterentwicklung der Bloomschen Taxonomiestufen¹⁰³

Während im Bloomschen Stufenmodell die Passivität von Wissen zum Ausdruck kommt, betonen Anderson & Krathwohl die ergebnisorientierte (Inter-)Aktivität des Lernens. So ersetzen sie die Bloomschen Substantive in ihrem neuen 6-stufigen Taxonomie-Stufenmodell durch aktive Verben (vgl. Baumgartner 2013: 36, 40).

Neben den kognitiven Taxonomiestufen entwickelte Bloom auch Taxonomien für den affektiven und psychomotorischen Bereich. Während die erstgenannte weiterentwickelt und überarbeitet wurden, stellte Bloom die letztgenannte selbst nie fertig (Kennedy et al. 2006: 15ff.).

¹⁰³ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Wilson 2013: o. S.

Nachfolgende Tabelle stellt in einem Überblick die wichtigsten Taxonomiemodelle, die als Orientierung und Hilfestellung für eine konkrete Formulierung und Vergegenwärtigung von Lernergebnissen genutzt werden können, vor:

Tabelle 6: Gegenüberstellung verschiedener Lernzieltaxonomien¹⁰⁴

Taxonomie von Lernzielen im ...				
... kognitiven Bereich	... psychomotorischen Bereich	... affektiven Bereich	... sozioemotionalen Bereich	... kommunikativen Bereich
(Krathwohl 2002)	(Dave 1973)	(Krathwohl et al. 1975)	(Becker 2007, nach Goemann 1995)	(Becker 2007)

Im Hinblick auf die Verwendung der Taxonomien wurden vornehmlich für den kognitiven Bereich mehrfach Verbenlisten¹⁰⁵ ausgearbeitet. Auf ihrer Grundlage wird jede Taxonomiestufe anhand von Verben, die ein für Dritte beobachtbares Verhalten der Lernenden beschreiben, konkretisiert.

¹⁰⁴ Modifizierte Darstellung in Anlehnung an Klemme 2012: 23 in Ergänzung von Krathwohl et al. 2002: 155

¹⁰⁵ Diese gibt es sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache. Im deutschsprachigen Raum bspw. bei Brinkers & Schumacher 2014: 128 und Schermutzki 2007: 26f.

Anhang 6: Wirkung von Farben

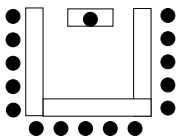
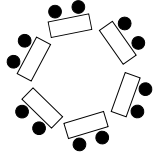
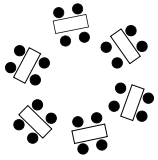
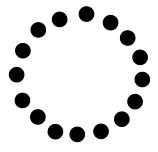
Tabelle 7: Psychologische Wirkeffekte von Farben und Farbkombinationen auf den Menschen¹⁰⁶

	Rot	Gelb	Blau	Grün	Orange	Braun	Schwarz
Rot	Blut, Feuer, Macht, Eroberung, Liebe, Gefühle, sehr aufreizend, beunruhigend	Gefahr, gesteigerte Signalwirkung, Feuer	Aussagekontrast: warm – kalt, nah – fern, aktiv – passiv	Komplementärfarben, Unruhe, Natur, Lebendigkeit	Wärme, Feuer, Aktivität, Geselligkeit, Begierde, extrovertiert	Wärme, politischer Kontrast, Gemütlichkeit	Brutalität, Bosheit, Hölle, negativ, Stärke, provokativ
Gelb	Gefahr, gesteigerte Signalwirkung, Feuer	Sonne, Wärme, Gold, Neid, Warnfarbe, anregend	Aussagekontrast: warm – kalt, nah – fern, aktiv – passiv	Natur, Zitrone, Frische, Erholung	Aufdringlichkeit, Angeberei, Energie, extrovertiert	Wärme, Gemütlichkeit	Hoher Kontrast, negativ, Stärke
Blau	Aussagekontrast: kalt – warm, fern – nah, passiv – aktiv, erfrischend	Aussagekontrast: kalt – warm, fern – nah, passiv – aktiv.	Himmel, Meer, Unendlichkeit, Kühle, Ferne, Vernunft, ruhige und beruhigende Kraft	Das Beruhigende, die Hoffnung, das Ehrliche	Komplementärfarben, Aussagekontrast: warm – kalt, passiv – aktiv, Phantasie	Das Männliche, unschön	Kälte, Ferne, Ruhe, Souveränität
Grün	Komplementärfarben, Unruhe, Natur, Lebendigkeit	Natur, Zitrone, Frische, Erholung	Das Beruhigende, die Hoffnung, das Ehrliche.	Natur, Nahrung, Frische, Hoffnung, Gesundheit, Ruhe, sehr beruhigende Kraft	Aktivität, Lebendigkeit, Unruhe, Natur	Naturherb, Baum, ökologisch, ruhig, langsam	Frische, Kühle, Wissen, Vertrauen
Orange	Wärme, Feuer, Aktivität, Geselligkeit, Begierde, extrovertiert	Aufdringlich, Angeberei, Energie, extrovertiert	Komplementärfarben, Aussagekontrast: warm – kalt, passiv – aktiv, Phantasie	Aktivität, Lebendigkeit, Unruhe, Natur	Karibik, Heiterkeit, Aufdringlichkeit, Geselligkeit, Energie, anregend	Feuer, Wärme, Gemütlichkeit, Natur	Gefahr, Energie, provokativ
Braun	Wärme, politischer Kontrast, Gemütlichkeit	Wärme, Gemütlichkeit	Das Männliche, unschön	Naturherb, Baum, ökologisch, ruhig, langsam	Feuer, Wärme, Gemütlichkeit, Natur.	Natur, Geschmack, Ausgereiftheit, Faulheit, Behaglichkeit, konservativ	Politisch behaftet, Alter, konservativ, Faulheit
Schwarz	Brutalität, Bosheit, Hölle, negativ, Stärke, provokativ	Hoher Kontrast, negativ, Stärke	Kälte, Ferne, Ruhe, Souveränität	Frische, Kühle, Wissen, Vertrauen	Gefahr, Energie, provokativ	Politisch behaftet, Alter, konservativ, Faulheit	Nacht, Ferne, Tod, Trauer

¹⁰⁶ In Anlehnung an Bartel 2003: 44f., ergänzt mit VMBG 2001: 50

Anhang 7: Raum- und Sitzordnung

Tabelle 8: (Aktivierungs-)Potentiale ausgewählter Sitzordnungsvariationen¹⁰⁷

Visualisierung	(Aktivierungs-)Potential	Beachtenswert!
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geeignet für Referate ▪ Günstige Sichtverhältnisse zwischen Referierendem und den Zuhörenden ▪ Sitzordnung aus anderen Kontexten bekannt (bspw. Versammlungen und (Familien-)Feiern) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr raumeinnehmende Sitzordnung ▪ Bestuhlung der innenliegenden Tischseiten vermeiden, da Teilnehmenden sich gegenseitig nicht mehr sehen können ▪ Teilnehmende sitzen mitunter in relativ großer Distanz zueinander
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kann gemeinschaftlich mit Teilnehmenden zusammengestellt werden (geringer Planungsaufwand) ▪ Positionssymmetrie zwischen Lehrendem und Lernenden (Gesprächsatmosphäre) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nicht alle Teilnehmenden können sich gegenseitig sehen
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vortrefflich für die Arbeit in Zweiergruppen: räumlich voneinander getrennt und doch können sich die Teilnehmenden gegenseitig sehen. ▪ Nicht bestuhlte, dem Kreisinneren zugewandte Tischseite ermöglicht Lehrendem guten Zugang zu einzelnen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr raumeinnehmende Sitzordnung: Abstände zwischen den Tischen müssen beachtet werden, damit die Situation nicht beengend auf Teilnehmende wirkt
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr gut für die Arbeit von Gruppen mittlerer Größe geeignet ▪ Sitzordnung hat aktivierenden Charakter 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bei einer Gruppenstärke größer 4 ist der Platzbedarf noch einmal um ein vielfaches höher ▪ Teilnehmende sitzen relativ weit auseinander
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tische fallen als Barrieren weg: (Frei-)Raum für eine offene Gesprächsatmosphäre, kommuniziert „kein Notizerfordernis“ ▪ Bietet vielen Teilnehmenden ausreichend Platz ▪ Positionssymmetrie zwischen Lehrendem und Lernenden: Lehrender sitzt inmitten der Teilnehmenden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ungewohnte Sitzsituation, da „schützende“ Tisch fehlt. ▪ Weniger geeignet am Beginn einer Veranstaltungsreihe, wo sich die Teilnehmenden noch nicht bzw. kaum kennen

¹⁰⁷ vgl. Brühwiler 1992: 21f.

Anhang 8: Erweitertes Settingmodell¹⁰⁸

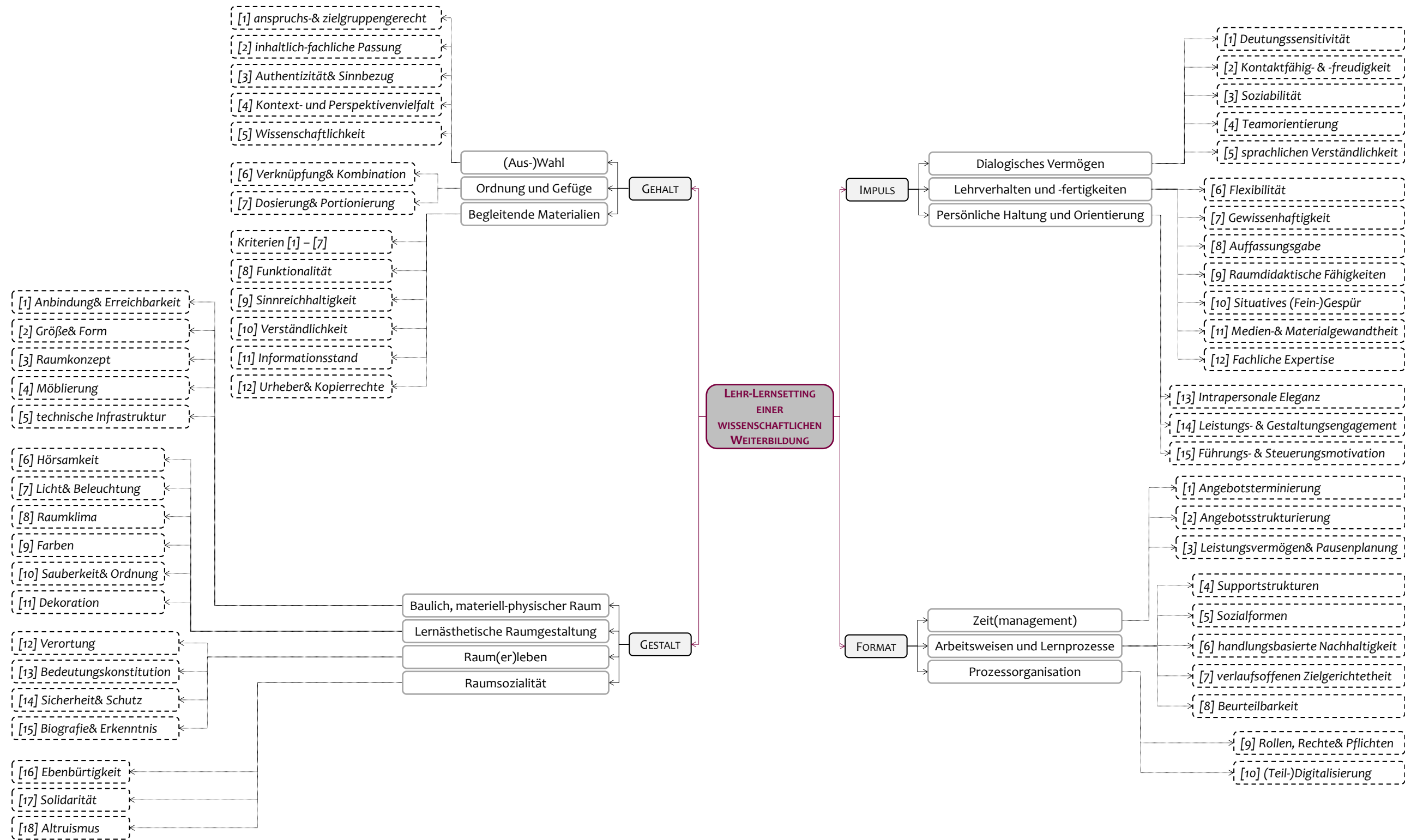


Abbildung 24: Kriterienbasiertes Settingmodell zur (Re-)Konstruktion von Lehr-Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

¹⁰⁸ **Druckhinweis:** Es wird empfohlen aus Gründen der Lesbarkeit diese Seite auf A3 auszudrucken.