

Im Hinblick auf den letzten Gesichtspunkt sollten auch Erfahrungslernen aus den Fortbildungskonzeptionen, die verstärkt mit Selbstlernphasen arbeiten<sup>1</sup>, aufgenommen werden, um weitere Möglichkeiten zu erforschen, mit denen die autodidaktische Kompetenz der Kursleiter erhöht werden kann.

Die Forderung nach selbstverantwortetem und selbstorganisiertem Lernen in der Kursleiterfortbildung bedeutet keineswegs, auf spontane Initiativen der Betroffenen in diesem Bereich zu warten, sondern zielt ab auf die Entwicklung von didaktischen Modellen, die je nach ihrer Zielsetzung und den Rahmenbedingungen des Lernens unterschiedlich ausgeprägt mit Elementen des selbstorganisierten Lernens arbeiten, um so neue Bewegung in die Fortbildungsdidaktik zu bringen. Dabei sollten sowohl größere didaktische Modelle (z.B. Projektlernen, Werkstattseminar, kollegiale Praxisberatung, Aktionslernen) als auch eng begrenzte methodische Verfahren (z.B. micro-teaching, Rollenspiel, Kurzvortrag) auf ihren Beitrag hin untersucht werden; die dazu notwendigen theoretischen Überlegungen und Praxiserprobungen für den Bereich der Fortbildung in der Erwachsenenbildung stehen noch aus.<sup>2</sup>

1 Vgl. W. GIESECKE/H. TIETGENS/A. VENTH, Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. PAS des DVV, Bonn/Heidelberg 1979; R. DUHM, SeStMat - das Selbststudienmaterial des PAS/DVV als Grundlagematerial der Einführung und Fortbildung. In: Hess. Bl. 2/1979, S. 115-122; Mitarbeiter der PAS/DVV und des HVV, Hilfen für das Lehren und Lernen. In: Hess. Bl. 2/1979, S. 123-133; M. KRULL, "Halbzeit" im NQ-Projekt - Projekt zur Qualifizierung nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 274-276

2 Ein Forschungsprojekt zur Erkundung und Beschreibung von didaktischen Modellen arbeitet z.Zt. im Bereich der Hochschuldidaktik. Die umfangreichen Arbeiten über einzelne Modelle sind auch für die Erwachsenenbildung und insbesondere für die Kursleiterfortbildung anregend; bisher wurden folgende Modelle erforscht: Erkundungsprojekt - Handlungsprojekt - Individualisierter Programmierter Unterricht - Infothek - Keller-Plan - Lernen durch Lehren, Lernkabinett, Multimediales Lernplatz, Netzwerk, Planspiel, Simulationsspiel, Werkstattseminar. K.-H. FLECHSIG/H. BURFEIND/D. SCHMIDT, Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle, Göttingen 1978

Jochen Denzin / Christa Möllers / Ortfried Schäffter

Verwendungssituation als Grundlage der Veranstaltungplanung in der beruflichen Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Der Kontrast zwischen theoretischem Anspruch, wie er in Theorien und Modellen der Didaktik formuliert wird, und einer pragmatisch verstandenen Pädagogik in der Routine der Erwachsenenbildung ist unübersehbar. Er zeigt sich besonders deutlich an Hochschulen, an denen einerseits im Bereich Erziehungswissenschaft über Erwachsenenbildung geforscht und gelehrt wird und andererseits im Rahmen der Weiterbildung eigene Veranstaltungen für Universitätsbeschäftigte und VHS-Teilnehmer durchgeführt werden.

Der Bruch zwischen erwachsenenpädagogischen Ansprüchen und der Qualifikation der Dozenten im Hinblick auf Planung und Durchführung von Veranstaltungen der Weiterbildung ist hier besonders auffällig. Aus diesem Grunde wollen wir mit diesem didaktischen Konzept für Dozenten eine Planungshilfe geben, die in Grundüberlegungen der Didaktik einführen und gleichzeitig die Vorbereitung der Veranstaltungen erleichtern soll.

Dabei war vor allem die Schwierigkeit zu überwinden, fachwissenschaftliche Gesichtspunkte den weitergehenden Zielen beruflicher Erwachsenenbildung unterzuordnen. Sie ist begründet in dem fundamentalen Widerspruch zwischen Teilnehmerbedürfnissen und Praxisanforderung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits. Als übergeordnete "didaktische Frage" scheint sie theoretisch angehenbar zu sein mit Hilfe von Ansätzen und Instrumenten der Curriculumforschung.

Weitgehend ungelöst ist dagegen das Problem, wie sich curriculare Überlegungen und Prinzipien in der Planung und Durchführung von

Einzelkursen niederschlagen können<sup>1</sup>. Dabei erstreckt sich der Anspruch einer Integration von beruflicher und politischer Bildung, der in verschiedener Ausprägung für Curricula in beruflicher Weiterbildung aufgestellt wird, auch auf die praktische Arbeit in einzelnen Veranstaltungen.

Mit diesem Planungskonzept versuchen wir, Orientierungspunkte zu bieten, durch die die Relevanz fachspezifischer Fragestellungen und Inhalte für die Bewältigung von Berufs- und Arbeitssituationen beurteilt und entschieden werden können. Wir gehen dabei von den makrodidaktischen Grundsätzen aus, die Horst SIEBERT in seinem Buch "Curricula für die Erwachsenenbildung"<sup>2</sup> aufgestellt hat.

Das Konzept bezieht sich auf die Planung und Vorbereitung von Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung.

Unter beruflicher Erwachsenenbildung verstehen wir Bildungsprozesse, die auf die berufliche Verwendung des Gelernten gerichtet sind und sich an Personen wenden, die nicht mehr in der Ausbildung stehen, unabhängig davon, ob sie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben oder nicht.

Dieser Begriff umfaßt als alle organisierten Maßnahmen des Weiterlernens, sowohl solche, "die das Ziel haben, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen, zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen"<sup>3</sup>, als auch diejenigen, die auf eine zusätzliche oder höhere Qualifizierung gerichtet und damit dem beruflichen Aufstieg dienen, sowie Maßnahmen zur Umschulung auf eine andere berufliche Tätigkeit.

<sup>1</sup> Vgl. auch den Lösungsvorschlag von H. SIEBERT in "Instrumente der didaktischen Planung", SeStMat (Selbststudienmaterial) der PAS des DVV, Frankfurt 1976; sowie B. GELLING-MAUL, Curricular strukturierte Unterrichtsmodelle in der Erwachsenenbildung. In: PAE Leitfaden, hrsg. von der PAS für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg. Stuttgart/Inzigkofen 1979

<sup>2</sup> H. SIEBERT, Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974

<sup>3</sup> § 41 des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG)

Auf eine Differenzierung des Begriffes berufliche Erwachsenenbildung in Fortbildung, Weiterbildung und Umschulung haben wir verzichtet, weil diese Unterscheidung primär bildungspolitisch bzw. -ökonomisch orientiert ist, für didaktische Fragestellungen zur Planung von Einzelveranstaltungen jedoch weniger Relevanz besitzt. Häufig hat ein und dieselbe Veranstaltung für einige Teilnehmer Fortbildungscharakter, während sie für andere der beruflichen Weiterbildung dienen kann.

Kernfrage für die Planung von Einzelveranstaltungen ist vielmehr, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen die Teilnehmer besitzen müssen, um ihre berufliche Verwendungsituation unter Wahrung ihrer Interessen als Lohnabhängige besser bewältigen zu können.

## 2. Prinzipien und Arbeitsschritte im Überblick

Das vorliegende Planungskonzept bezieht sich auf die Planung von einzelnen Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung; übergreifende curriculare Planungsgesichtspunkte werden im folgenden kaum thematisiert.

Ziel der folgenden Überlegungen ist es, die für die Planung von Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung notwendigen Aspekte miteinander zu verbinden und auf ihren Anwendungsbereich hin zu konkretisieren. Das Planungskonzept will dem Dozenten eine Reflexionshilfe bieten, die es ihm ermöglicht, seine bisherige Art der Planung zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern oder um fehlende Gesichtspunkte zu ergänzen. Die Anwendung der einzelnen Planungsüberlegungen auf die konkrete Planung einer spezifischen Veranstaltung vollzieht der Dozent aufgrund seiner besonderen Bedingungen in der ihm angemessenen Art und

Weise<sup>1</sup>.

Um einen Überblick über das Konzept zu geben, werden zunächst die Prinzipien und Arbeitsschritte allgemein erläutert. Ihre Reihenfolge stellt eine Art "Wegweiser" zur Planung einer Veranstaltung dar. Sie soll sichern, daß alle für die Planung notwendigen Analysen und Entscheidungen vollzogen werden; sie ist jedoch nicht als ein starres Konzept zu verstehen, dem auch chronologisch gefolgt werden muß. Zwischen den einzelnen Schritten bestehen keine Ableitungsverhältnisse, so daß Überschneidungen und wechselseitige Ergänzungen vorkommen. Auftretende Widersprüche oder Unstimmigkeiten zwischen den Ergebnissen einzelner Schritte sollten allerdings beseitigt oder in ihren Konsequenzen für die Planung ausführlich reflektiert werden.

Zunächst ist es notwendig, die Rahmenbedingungen, unter denen eine Veranstaltung stattfindet, zu untersuchen und einige Vor- entscheidungen (Rahmenthema, Richtziele, Adressaten) zu treffen.

Ausgangspunkt der Planung ist nicht die Frage, was die Teilnehmer von einem gegebenen Stoff nicht wissen und was daher vermittelt werden sollte, sondern das Problem, für welche Berufssituationen die Teilnehmer bestimmte Qualifikationen benötigen.

In einem "situationsbezogenen Ansatz" erhält die Klärung der Bedingungen, unter denen später das Wissen angewendet werden soll, zentrale Bedeutung. Gelingt es nicht, diese Verwendungssituatio-

<sup>1</sup> In seiner jetzigen, sehr zusammengedrängten Fassung verstehen wir das vorliegende Papier als einen "Basistext", der die wichtigsten inhaltlichen Informationen für jeden Planungsschritt zusammenfaßt. Bei einer Bearbeitung innerhalb einer Veranstaltung zur Dozentenfortbildung wird dieser Text sowohl inhaltlich um einführende Fragen, Beispiele usw. erweitert als auch im methodischen Vorgehen entsprechend der Besonderheiten der Lerngruppe und ihrer Anwendungsmöglichkeiten des zu Lernenden bearbeitet. Der vorliegende Text richtet sich zunächst an Dozenten, die bereits Erfahrungen in der Planung und Durchführung von Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung gemacht haben und diese, angeregt durch die Informationen, Impulse und Fragen im Text konstruktiv einbringen können.

nen deutlich zu bestimmen, so werden auch die späteren Planungsschritte schwierig und unklar. Lassen sich dagegen typische Anwendungsbereiche herausarbeiten und in konkreten Aufgabensituationen beschreiben, so können daraus Qualifikationen abgeleitet werden, die nötig sind, um diese Aufgaben zu lösen.

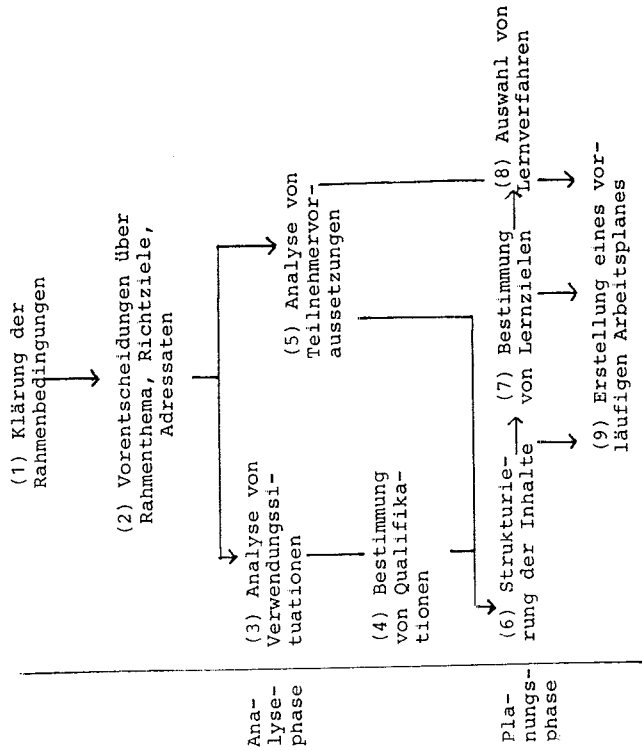
Danach erscheint es sinnvoll zu fragen, inwieweit die zu erwartenden Teilnehmer diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Qualifikationen) bereits haben, sie in der gegebenen Zeit und der gegebenen Umständen erwerben können bzw. sie überhaupt erwerben wollen. Bei diesem Schritt handelt es sich also um die Klärung der Teilnehmer Voraussetzungen.

Mit der Bestimmung der Verwendungssituationen und der Klärung der Teilnehmer Voraussetzungen ist die Analysephase abgeschlossen.

Ihre Ergebnisse ermöglichen es, im Rahmen der Planungsphase die didaktischen Entscheidungen zu treffen. Sie bestehen darin,

- Inhalte abzugrenzen und zu strukturieren;
- Lernziele zu bestimmen;
- zu entscheiden, welche Lernverfahren am besten geeignet sind, um die einzelnen Lernziele zu erreichen;
- einen vorläufigen Arbeitsplan aufzustellen, der die einzelnen Lernschritte im Unterricht aufzeigt.

Der Aufbau des Planungskonzepts läßt sich in folgendem Schema darstellen:



### 3. Die einzelnen Arbeitsschritte

#### 3.1 Rahmenbedingungen

Jede Form organisierten Lernens, also auch die Maßnahmen zur Erwachsenenbildung, findet in einem bestimmten institutionellen und organisatorischen Rahmen statt. Durch diesen werden Fakten und Bedingungen gesetzt, die Möglichkeiten und Grenzen für den Lernprozeß begründen.

In der Regel sind schon durch die Institution Tendenzen vorgegeben, die sich auf die Richtzielbestimmung, das Rahmenthema und die Auswahl der Adressatengruppe auswirken. Es hängt von dem Veranstalter, dessen Bildungsauftrag bzw. -verständnis und den Finanzierungsmodalitäten ab, ob der Dozent bestimmte Intentionen und Ansprüche an einer Bildungseinrichtung verwirklichen kann oder nicht. Ebenso wird er nicht alle beliebigen oder gewünschten Adressatengruppen erreichen können. Ein Kurs über Rechte am Arbeitsplatz, der die Interessen der Beschäftigten in den Mittelpunkt stellt, wird sich schwerlich an einer kommerziell ausgerichteten Managementakademie durchführen lassen. Umgekehrt würde es dem Bildungsverständnis der Volkshochschulen<sup>1</sup> widersprechen, Veranstaltungen durchzuführen, die auf eine bedingungslose Anpassung an betriebliche Anforderungen und Gegebenheiten abstellen.

Die finanzielle Absicherung einer Institution bestimmt weitgehend den Grad ihrer Unabhängigkeit und damit auch die Möglichkeiten für kontinuierliche Arbeit, eine wesentliche Voraussetzung für systematische Weiterbildung.

Die Art der Finanzierung kann außerdem als Regulativ für den Zugang zu den Veranstaltungen wirksam werden: zahlen die Teilnehmer selbst, so kann es zu einer Auslese nach deren finanziellen Möglichkeiten kommen; zahlen die Arbeitgeber, so wird in der Regel das Delegationsprinzip angewandt.

<sup>1</sup> Vgl. z.B. H. TIETGENS (Hrsg.), Bilanz und Perspektive, Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig 1968

Auf das Erreichen der Adressatengruppen hat außerdem die Form und Streuung der Werbung entscheidenden Einfluß. Veranstaltungsturnus und Veranstaltungsform sind ebenfalls für die Zusammensetzung der Teilnehmer bedeutsam. Turnus umschreibt den zeitlichen Rahmen (Veranstaltungszeitraum, Anzahl der Stunden, Häufigkeit der Sitzungen, Uhrzeit). Er ist auch wichtig für die Gestaltung des Unterrichts (z.B. muß der Dozent abends besondere Rücksicht auf die verminderte Aufnahmefähigkeit der Teilnehmer nehmen) sowie die Fluktuation bzw. "drop out" der Teilnehmer.

Bei Veranstaltungsformen kann man eine grobe Unterscheidung in Vortrag, Kursus, Lehrgang, Block- oder Wochenendseminar vornehmen. Für spezifische Aufgabenstellungen bieten sich weitere Formen - wie z.B. Arbeitskreise, Arbeitsgemeinschaften, Workshop oder Praktika - an.

Ein besonderer Gesichtspunkt, unter dem Rahmenbedingungen zu beurteilen sind, ist die Leistungsbezogenheit von Veranstaltungen und die damit zusammenhängende Frage der Leistungsüberprüfung. Bei bestimmten Veranstaltungen, z.B. im Rahmen des "Zweiten Bildungsweges" und der Vermittlung beruflicher Abschlüsse, können vorgegebene Inhalte und Leistungskontrollen den Lernprozeß abschließlich bestimmen.

Zu den materiellen Voraussetzungen für den Unterricht zählen u.a. räumliche Bedingungen, technische Ausstattung und Verkehrsverbindung zum Lernort. Sie bestimmen weitgehend die Gestaltungsmöglichkeiten.

Als weitere materielle Voraussetzung sind auch die Arbeitsmittel anzusehen. Darauf wird am Ende dieses Aufsatzes im Zusammenhang mit Lernverfahren besonders eingegangen.

Auch wenn ein nebenberuflich tätiger Dozent über diese Bedingungen, die seine Veranstaltungen mitbeeinflussen, nur beschränkt bzw. in der Regel nur langfristig mitbestimmen kann, erscheint es unerlässlich, sich für die konkrete Planung einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung die Rahmenbedingungen bewußt zu

machen und die Konsequenzen im Hinblick auf den eigenen Entscheidungsspielraum zu ziehen.

### 3.2 Vorentscheidungen über Rahmenthema, Richtziele und Adressaten

Nach der Analyse der Rahmenbedingungen, unter denen die geplante Veranstaltung stattfindet, muß der Dozent zu Beginn der eigentlichen Planung wichtige Vorentscheidungen treffen, die das weitere Vorgehen sehr wesentlich beeinflussen. Der Dozent bestimmt bei diesem Planungsschritt das Rahmenthema und die Richtziele der Veranstaltung sowie die Adressatengruppe, die damit erreicht werden soll.

Bei diesen Vorentscheidungen ist der Dozent in der Regel an Vorgaben der Institution gebunden, an der die Veranstaltung durchgeführt werden soll. Er muß dabei eine Verbindung herstellen zwischen der Reflexion des Selbstverständnisses der Institution und ihrer bisherigen Bildungsarbeit in der beruflichen Bildung auf der einen Seite und seinen nur auf die Veranstaltung bezogenen Zielvorstellungen auf der anderen Seite.

Die Reihenfolge der drei Entscheidungen, die der Dozent hier fällt, kann nicht festgelegt werden, da jede der Entscheidungen eng mit den jeweils anderen verknüpft erscheint und eine isolierte Betrachtung des wechselseitigen Begründungszusammenhang verkürzen würde.

In der Regel hat der Dozent auch bereits Vorstellungen über diese drei Entscheidungsbereiche und präzisiert sie lediglich auf dieser Stufe.

In der Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung werden dem Dozenten außerdem von der veranstaltenden Institution häufig thematische Vorschläge gemacht, z.B. durch die Festlegung auf ein bestimmtes Fachgebiet entsprechend dem Veranstaltungsangebot des jeweiligen Programms. Auch Dozenten, die sich direkt an eine Institution wenden, um erstmalig mit der Durchführung einer Veran-

staltung beauftragt zu werden, kennzeichnen in der Regel eher das geplante Rahmenthema als die Adressatengruppe oder das Richtziel. Es sind allerdings in der beruflichen Erwachsenenbildung auch Planungen denkbar, in denen die beiden anderen Entscheidungsbe- reiche im Vordergrund stehen; so werden Modellentwicklungen von Kurstypen eher richtzielorientiert geplant oder zielgruppenspezi- fische Bildungsangebote eher von einer Präzisierung der angestreb- ten Adressatengruppe ausgehen.

#### Rahmenthema

Das Rahmenthema gibt den inhaltlichen Bereich an, der in der Ver- anstaltung behandelt werden soll (z.B. ein Ausschnitt aus dem Ar- beitsrecht). Das Rahmenthema ist nicht identisch mit dem Titel der Veranstaltung. Dieser kann erst formuliert werden, wenn die ver- schiedenen Aspekte, die in einem Rahmenthema enthalten sind, durch- dacht wurden. Das geschieht zunächst im Hinblick auf die Richtziel- entscheidung und die Auswahl einer bestimmten Adressatengruppe und wird dann konkreter durchgeführt innerhalb der Analyse der Teil- nehmer Voraussetzungen und der Reflexion der Inhalte. Erst auf die- ser Grundlage kann der Dozent einen Ankündigungstext entwerfen, der in der Regel im Programmheft der veranstaltenden Institution abgedruckt wird. Dabei sollte der Dozent vor allem auf eine genaue Kennzeichnung des gewählten inhaltlichen Ausschnitts, auf leichte Verständlichkeit und motivierende Wirkung achten.

Bei der Formulierung des Rahmenthemas können auf dieser Stufe aber bereits kennzeichnende Fragestellungen und inhaltliche Erläute- rungen formuliert werden, die Auskunft darüber geben, welche the- matischen Schwerpunkte der Dozent bevorzugt behandeln will und welche er von vornherein ausschließen möchte.

#### Richtziele

Die Richtziele sind die übergeordneten Zielsetzungen der Veran- staltung; sie geben an, in welche Richtung die geplante Veran- staltung zielen soll. Dabei legt der Dozent - bezogen auf die zu planende Veranstaltung und die bereits herausgearbeiteten

Teilnehmerschwerpunkte - fest, zu welchem Zweck die Teilnehmer lernen sollen.

Bei Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung sollte sich die Richtzielbestimmung prinzipiell daran orientieren, die Teilnehmer zu befähigen, ihre Berufs- und Arbeitssituation zu durchschauen, die diese Situationen bestimmenden Bedingungen und Entwicklungstendenzen zu erkennen und im Zusammenhang mit anderen Bereichen zu sehen, ihre Interessen zu artikulieren und die Situ- ation entsprechend ihrer Interessen zu gestalten und zu verändern.

Die Richtzielbestimmung enthält daher bereits eine Wertentschei- dung, die der Dozent trifft und gegenüber den Teilnehmern zu be- gründen hat.

Dadurch werden die Teilnehmer z.B. in die Lage versetzt, Ziel- setzungen, die ausschließlich auf eine Anpassung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten an vorgegebene Produktionsbedingungen gerichtet sind, mit ihren Interessen zu konfrontieren und eine Änderung die- ser Zielsetzungen herbeizuführen.

Bei der Richtzielbestimmung sollte der Dozent darüber hinaus be- denken, in welchem Zusammenhang von gesellschaftspolitischen Zielen insgesamt und dem Selbstverständnis der Institution sich die geplante Veranstaltung einordnet. Dabei ist zu prüfen, ob die Richtziele mit den übergeordneten Zielen der Institution überein- stimmen, in Übereinstimmung zu bringen sind oder ihnen widerspre- chen und eine solche Differenz von der Institution nicht toleriert wird. Im letzten Fall muß der Dozent entscheiden, ob er seine Richt- ziele entsprechend ändern will oder ob er sich gezwungen sieht, die Veranstaltung bei einer anderen Institution anzubieten.

Die folgenden Fragen können dem planenden Dozenten helfen, wich- tige Aspekte bei der Festlegung der Richtziele nicht aus den Augen zu verlieren:

- Zu welchem Zweck sollen die Teilnehmer das in der Veranstal- tung zu Lernende aufnehmen?
- In welcher Weise sollen die Teilnehmer ihre beruflichen Situationen bewältigen können?

- In welche übergeordnete gesellschaftspolitische Zieldiskussion lassen sich die Richtziele dieser Veranstaltung einordnen?
- In welchem Verhältnis steht die eigene Richtzielbestimmung zu Vorgaben der veranstaltenden Institution?

Eine solche reflektierte Festlegung der Richtziele hilft dem Dozenten, in späteren Arbeitsschritten aus der Fülle der denkba- ren und vorfindbaren Verwendungssituationen die entsprechenden Qualifikationen, Lernziele, Inhalte und Lernverfahren auszuwählen.

Die Richtzielbestimmung muß vom Dozenten so gründlich durchge- führt werden, daß er in der Lage ist, sie mit den Teilnehmern nachzuvollziehen und zur Diskussion zu stellen, zumindest aber sie zu begründen und ihnen verständlich zu machen.

#### Adressaten

Die Bestimmung der Adressaten<sup>1</sup> auf dieser Planungsstufe beschreibt nicht die Teilnehmer, die erfahrungsgemäß eine solche Veranstal- tung besuchen, sondern diejenigen, für die diese Veranstaltung primär gedacht ist und denen sie vor allem nützen soll. Kennzeich- nend für Kurse, die sich an einer Adressatengruppe orientieren, ist es, daß sie von einem in bezug auf das Thema ähnlichen Erfah- rungshintergrund der Teilnehmer ausgehen.

Die genaue Beschreibung der angestrebten Adressaten hat Conse- quenzen für die Vorbereitung der Veranstaltung, z.B. bei der Werbung, bei der Einbeziehung der Erfahrungen der Teilnehmer in die Veranstaltung und bei der Entwicklung von Handlungsstrate- gien für zukünftige Situationen, die allen Teilnehmern relevant erscheinen.

<sup>1</sup> Die Bezeichnung Adressat oder Zielgruppe von Erwachsenenbil- dung sind nicht identisch, da bei der Zielgruppenarbeit die Teilnehmergruppe nicht nur im Hinblick auf gemeinsame Erfah- rungen, sondern auch im Hinblick auf eine besondere Problem- stellung und gemeinsame Aktionsmöglichkeiten homogen sein soll- te und mit der Bezeichnung Zielgruppenarbeit auch bereits me- thodische Implikationen verbunden sind. Vgl. B. DEGEN-ZELASZNY, Möglichkeiten der Zielgruppenarbeit für eine Demokratisierung der Volkshochschule. In: Hess. Bl. 3/1974

Es ist je nach den institutionellen Vorgaben, den Richtzielen und dem Rahmenthema der geplanten Veranstaltung unterschiedlich, wie sehr sich der Dozent an dieser Stelle der Planung auf eine bestimmte Adressatengruppe festlegen kann. Die Nichtbeachtung dieser Entscheidung kann allerdings leicht dazu führen, daß die geplante Veranstaltung von einer Teilnehmergruppe besucht wird, die in bezug auf die jeweiligen Erfahrungen, Interessen und Vor- wissen äußerst vielfältig zusammengesetzt ist und ein verwendungs- bezogener Lernprozeß kaum möglich wird.

### 3.3 Analyse und Bestimmung von Verwendungssituationen

Das vorliegende Planungskonzept steht unter dem Anspruch, daß Veranstaltungen der beruflichen Erwachsenenbildung vor allem der besseren Bewältigung der Berufspraxis dienen müssen. Ihre Lernziele sollen deshalb in direktem Bezug zum beruflichen Praxisfeld der Teilnehmer stehen, d.h. sie müssen sich an kon- kreten Situationen orientieren, in denen das Gelernte dazu be- fähigt, den Berufsalltag besser zu bewältigen.

Dies bedeutet, daß Ziele und Inhalte der Veranstaltung nicht ohne weiteres aus der Systematik eines Faches oder einer Wissenschafts- disziplin abgeleitet werden dürfen. Vielmehr ist das Fachwissen im Hinblick darauf zu prüfen, welche neuen Kenntnisse, Einsich- ten oder Fertigkeiten es für bestimmte Verwendungssituationen bereitstellt.

Die Orientierung an Verwendungssituationen für das Gelernte hat zum einen den lernpsychologischen Vorteil, daß die Teilnehmer besser und intensiver Wissen aufnehmen und verarbeiten, wenn sie den Lernstoff direkt auf einen konkreten Erfahrungsbereich be- ziehen können. Sie ist außerdem teilnehmerorientiert, da sie die Berufspraxis zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand der Weiter- bildung macht. Damit wird den Teilnehmern grundsätzlich die Kom- petenz zuerkannt, selbst beurteilen zu können, was sie lernen wollen und ob sie den Lernzuwachs für sich als nützlich ansehen.

Inwieweit die Einschätzung des Dozenten mit der der Teilnehmer übereinstimmt oder ob die Auswahl wichtiger Verwendungssituationen noch korrigiert werden muß, sollte sowohl zu Beginn als auch im weiteren Verlauf der Veranstaltung besprochen werden.

Darüber hinaus ist der Ansatz tendenziell handlungsorientiert, da die Übertragung des Gelernten nicht beliebig bleibt, sondern bereits als Lernziel der Veranstaltung in die konzeptionelle Planung hineingenommen wird.

Das Herausarbeiten von Verwendungssituationen gibt dem Dozenten eine Orientierung, nach der er die Wirksamkeitschancen<sup>1</sup> seiner Veranstaltung besser einschätzen kann. Bei der Bestimmung von Verwendungssituationen muß deshalb geklärt werden, in welchen größeren politischen und organisatorischen Zusammenhang sie gehören und vor allem, auf welche Weise sie besser bewältigt werden sollen. Dabei hängt es vom Richtziel der geplanten Veranstaltung ab, inwieweit die Verwendungssituationen in bezug auf notwendige Veränderungen untersucht werden, d.h. im Hinblick auf bestehende Abhängigkeiten, Herrschaftsstrukturen oder fremdbestimmtes Handeln.

Der Dozent muß dazu relevante Tätigkeiten der Adressatengruppe herausarbeiten und hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung, der Durchführung und der für sie typischen Bedingungen präzisieren. Dabei kommt es weniger auf Einzelheiten an, sondern eher auf die Beschreibung der charakteristischen Faktoren.

Die dafür notwendigen Kenntnisse hat der Dozent entweder durch eigene Berufstätigkeit in dem betreffenden Praxisfeld oder durch Informationen von Teilnehmern in früheren Veranstaltungen oder aus der Literatur und aus den Massenmedien.

Fehlen dem Dozenten diese Kenntnisse, so kann er sie durch gezielte Befragungen potentieller Teilnehmer oder durch Hospita-

<sup>1</sup> Vgl. G. DOERRY, Die Analyse der Wirksamkeitschancen als Voraussetzung der Entwicklung innovationsorientierter Curricula. In: Erwerbenseinbildung als Wissenschaft (Hrsg. H. RUPRECHT u.a.), Weitenburger Akademie, 1974

tionen "vor Ort" erwerben. Erscheint dies zu aufwendig, ist die Formulierung hypothetischer Annahmen eine Möglichkeit, um während des Kurses die Verwendungszusammenhänge mit den Teilnehmern klären zu können.

In jedem Fall sollte bei der Bestimmung von Verwendungssituationen jedoch überlegt werden, ob die Annahmen exemplarisch sind und ob gewünschte Veränderungstendenzen in dem beruflichen Praxisfeld mit berücksichtigt sind. Die Formulierung von Verwendungssituationen sollte nicht zu einer Festschreibung gegebener Bedingungen führen, sondern die Frage der Weiterentwicklung und auch der konflikthafter Überwindung problematischer Voraussetzungen einbeziehen.

Verwendungssituationen lassen sich durch die Beantwortung folgender Fragen näher bestimmen:

1. Was gibt es für typische Aufgaben, Handlungen oder Konflikte im Berufsfeld der Teilnehmer, bei denen die Verwendung des Gelernten eine Rolle spielt?
2. Unter welchen Bedingungen arbeiten die Teilnehmer in diesen Situationen?
  - Einzel- oder Teamarbeit?
  - physische und psychische Arbeitsbelastungen
  - Möglichkeiten der selbstständigen Gestaltung und Einteilung der Arbeit
  - Bewertung des Arbeitsergebnisses durch die Institution (Anerkennung und Sanktionen)
  - Kommunikationsmöglichkeiten
  - Funktionen oder arbeitsbezogene Positionen
  - arbeitsrechtliche, soziale Bedingungen
3. Welche Situationsbedingungen werden es den Teilnehmern voraussichtlich erleichtern, welche werden es ihnen schwer machen, das Gelernte anzuwenden?

Die Analyse und Bestimmung von Verwendungssituationen während der Planungsphase einer Veranstaltung ist für den Dozenten nicht einfach:

Einmal wird möglicherweise schon jetzt deutlich, daß Thema und Adressaten derartig vage formuliert sind, daß sich nur weite Verwendungsbereiche nennen lassen und daß eine Präzisierung in denk-



bare Situationen, in denen das Gelernte angewendet werden sollte, kaum möglich ist oder zu langen Katalogen aus unterschiedlichsten Verwendungssituationen führt. In diesen Fällen ist zu klären, ob es die Absicht des Dozenten ist, ein solch offenes Angebot an eine heterogene Teilnehmergruppe zu konzipieren oder ob es nicht besser wäre, Rahmenthema und Adressaten in bezug auf die Richtziele der Veranstaltung zu präzisieren. Das Argument, "für alle denkbaren Teilnehmer offen sein" zu wollen, ist problematisch; denn eine inhaltlich präzisiertere Ankündigung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit eine in ihren Interessen homogenere und damit arbeitsfähigere Gruppe anziehen, als vage und pauschale Werbungstexte, die mehr versprechen, als im Kurs zu realisieren ist. Außerdem entzieht sich der Dozent, wenn er sich nicht für klar bestimmbare Verwendungssituationen entscheidet, dem Problem der praktischen Umsetzung, mit dem sich am Ende des Kurses schließlich seine Teilnehmer auseinandersetzen haben.

Ein anderes Problem zeigt sich beim Herausarbeiten von Verwendungssituationen häufig in der ernüchternden Erkenntnis des planenden Dozenten darin, daß er nur wenig Informationen über die reale Berufswirklichkeit seiner Teilnehmer hat. Dies sollte nicht zu der resignierten Konsequenz führen, daß unter diesen Umständen genaues Planen wenig Sinn habe und die Teilnehmer schließlich doch selber entscheiden müßten, was sie lernen wollen. Häufig sind in den Lernzielen, die in beruflicher Erwachsenenbildung verfolgt werden, bereits verdeckte Annahmen über Anwendungsmöglichkeiten enthalten. Um diese implizierten Hypothesen mit den Teilnehmern diskutieren und sie auf ihre Realitätsnähe überprüfen zu können, ist es notwendig, sie zunächst einmal als Planungsgrundlage zu formulieren. Dies kann darüber hinaus der erste Schritt sein, um später genauere Informationen über eine Teilnehmergruppe und ihren beruflichen Hintergrund zu erhalten und damit Voraussetzungen für weitere Planungsverbesserungen zu schaffen.

### 3.4 Bestimmung von Qualifikationen

Die Qualifikationsbestimmung richtet sich darauf, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu beschreiben, die die Teilnehmer befähigen, die an sie gestellten beruflichen Anforderungen im Sinne der übergeordneten Zielsetzungen zu bewältigen.

Im Rahmen dieses didaktischen Konzepts werden die Qualifikationen zunächst unmittelbar aus den Verwendungssituationen abgeleitet. Weil andere wichtige Faktoren vorläufig unberücksichtigt bleiben, kann der Dozent auf dieser Planungsstufe noch keine Auswahl darüber treffen, welche der festgestellten Qualifikationen durch die Veranstaltung vermittelt werden sollen bzw. können. Dies ist erst im Zusammenhang mit der Lernzielbestimmung möglich, wenn Informationen vorliegen über die Teilnehmer Voraussetzungen und -defizite hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und die Inhalte dementsprechend strukturiert sind sowie eine Einschätzung dessen besteht, was im Rahmen der Veranstaltung zu erreichen ist.

Bei der unmittelbaren Ableitung von Qualifikationen aus Verwendungssituationen liegt die Tendenz nahe, eher situationspezifische als allgemeine bzw. übergreifende Anforderungen (wie z.B. logisches Denken, Zusammenhänge erkennen, klassifizieren, kooperieren, Informationen beschaffen, verarbeiten und anwenden, Lernen lernen sowie solidarisches Handeln) herauszustellen. Verschiedene Berufs- und Qualifikationsforschungen haben jedoch ergeben, daß Bildungsinhalte um so eher veralten, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden sind. Umgekehrt besteht bei solchen mit höherem Abstraktionsgrad eine größere Wahrscheinlichkeit, die Teilnehmer zur flexibleren Anpassung an sich verändernde Arbeits- und Berufssituationen zu befähigen<sup>1</sup>.

Die berufsbezogene Erwachsenenbildung sollte beides beachten, indem sie sowohl Qualifikationen vermittelt, die die Teilnehmer in die Lage versetzen, sich auf Entwicklungen in ihrem Berufsfeld einzustellen und darauf Einfluß zu nehmen, als auch die Lerninhalte an

<sup>1</sup> Vgl. dazu SeStMat (Selbststudienmaterial) der PAS des DVV, Studieneinheit: Instrumente der didaktischen Planung, S. 22-24, Frankfurt 1976

den konkreten Berufssituationen zu orientieren.

Die unmittelbare Praxisorientierung ist in dem vorliegenden Planungskonzept hergestellt durch die Ableitung der Qualifikationsanforderungen aus den Verwendungssituationen. Eine Entscheidung über die zu vermittelnden allgemeinen (bzw. Basis-)Qualifikationen muß sich dagegen weitgehend an den Teilnehmer Voraussetzungen ausrichten, so daß sie abschließend erst mit der Lernzielbestimmung erfolgen kann.

### 3.5 Analyse der Teilnehmer Voraussetzungen

Bei diesem Arbeitsschritt soll geklärt werden, welche Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen bei den Teilnehmern erwartet werden können. Der Dozent soll hier eine möglichst realitätsgerechte Einschätzung der Teilnehmer Voraussetzungen anhand von bestimmten Analysefragen vollziehen, um bei der weiteren Planung der Veranstaltung seine Entscheidungen auch teilnehmerbezogen fällen zu können.

Bei der Analyse der Teilnehmer Voraussetzungen kann zunächst auf die Angaben zurückgegriffen werden, die bereits bei der Bestimmung der Adressaten, verbunden mit der Festlegung der veranstaltenden Institution und der Formulierung des Rahmenthemas erarbeitet wurden. Außerdem ist das soziale Umfeld der Teilnehmer im Hinblick auf den Beruf bereits bei der Analyse der Verwendungssituation beschrieben worden. Es ist nun zu klären, welche Auswirkungen diese sozialen Bedingungen auf Lernchancen und Motivationen haben. Darüber hinaus muß bedacht werden, welche Einflüsse auf das Lernverhalten der Erwachsenen von außerberuflichen Lebensbereichen wie Familie, Wohnbezirk usw. ausgehen. Gerade bei den erwachsenen Lernenden muß zusätzlich bedacht werden, welche Lernvoraussetzungen aufgrund der vorangegangenen schulischen Sozialisation in Kindheit und Jugend erwartet werden können.

Bei der Analyse der Lernvoraussetzungen sollten folgende Bereiche berücksichtigt werden, die sowohl in bezug auf das Rahmenthema und die Adressaten als auch in bezug auf die gesellschaftliche, alters-

und geschlechtsspezifische Situation des Lernenden spezifiziert werden müssen:

- Ausbildung und Vorkenntnisse
- Lernerfahrungen und Lernfähigkeit
- die soziale Situation der Lernenden
- Einstellung zum Thema

Um diese Bereiche näher bestimmen zu können, sollte kurz geklärt werden:

- wie das soziale Umfeld (d.h. die Lebens- und Arbeitsbedingungen, typische Bezugsgruppen in Beruf und Freizeit, gesellschaftliche Interessenlage, politische Situation u.ä.) der Teilnehmer beschaffen ist und wie es sich auf Lernmotivation, Lernerfahrungen und auf die Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten auswirken wird;
- mit welchen Vorkenntnissen bzw. welchem Problembewußtsein hinsichtlich des Themas und der Lernziele gerechnet werden kann;
- welche positiven und negativen Lernerfahrungen zu erwarten sind (möglichst hinsichtlich bestimmter Lernsituationen);
- welche Lernfähigkeit vorausgesetzt werden kann ("geübte Lerner" - "nebenberufliche Lerner");
- welche positiven bzw. negativen Affekte (Vorurteile, Widerstände, Wünsche) gegenüber dem Kursthema bestehen.

Um die Analyse der Teilnehmer Voraussetzungen in der beschriebenen Form durchführen zu können, muß der planende Dozent relativ viele Informationen über die zu erwartenden Teilnehmer zusammenstellen. Diese kann er in der Regel gewinnen: aufgrund seiner Erfahrung im Berufsfeld, seiner Erfahrungen in der beruflichen Erwachsenenbildung und aus Gesprächen mit Teilnehmern früherer Kurse sowie aus Anregungen von Dozenten, die ähnliche Veranstaltungen durchführen.

Ob seine Einschätzung der Lernvoraussetzungen der zu erwartenden Teilnehmer realistisch war, muß bei der Eröffnung der Veranstaltung in der ersten Sitzung und evtl. auch noch in den folgenden Sitzungen überprüft werden. Die Erhebung der Teilnehmer Voraussetzungen zu Beginn der Veranstaltung kann Veränderungen im Arbeitsplan der Dozenten zur Folge haben. Die vorausgehende z.T.

- schicht- oder persönlichkeitspezifische Lerneinstellungen (erfolgszuversichtliche / mißerfolgs erwartende) berücksichtigt werden.

### 3.6 Strukturierung der Inhalte

Im Gegensatz zu der Vorstellung, daß der Ausgangspunkt von Angeboten der Erwachsenenbildung "wissenschaftlich gesicherter Wissensstoff" sein muß, und daß ihre Verwendung außerhalb des Einfluß- und Verantwortungsbereichs des Dozenten liegt, wird hier die Auffassung vertreten, daß die Auswahl der Inhalte primär an den Anforderungen der Verwendungssituationen auszurichten ist und von hier aus wissenschaftliche Ergebnisse befragt werden. Dabei müssen die für die Berufstätigkeit wichtigen politischen und organisatorischen Bedingungen und Entwicklungstendenzen mit einbezogen werden. Dies bedeutet, daß in dem vorliegenden Planungskonzept nicht von vorgegebenen Inhalten ausgegangen werden kann, sondern daß der Lehrstoff in einem besonderen Arbeitsschritt nach verschiedenen Gesichtspunkten überprüft und ausgewählt werden muß.

Unter Einbeziehung der Richtziele und des Rahmenthemas hat sich der Dozent zu überlegen, welche Inhalte besonders für das Verständnis und die bessere Bewältigung der Verwendungssituationen geeignet sind und ob sie mit den Lernvoraussetzungen und der Motivation der Teilnehmer vereinbar sind.

Dies bedeutet, daß der Dozent seinen Überblick über das Stoffgebiet noch einmal verbessern und entsprechend den Richtzielen einzelne inhaltliche Schwerpunkte herausarbeiten muß. Dabei wird es vielfach nötig sein, daß er die ihm vertraute fachliche Systematik durchbricht, um solche Informationen herauszustellen, die für die Berufswirklichkeit seiner Teilnehmer von Belang sind, und er auf andere Aspekte, Theorien und fachspezifische Modelle, die nur für ihn als Fachexperten Bedeutung haben, weitgehend verzichtet.

Diese Stoffreduktion und verwendungsorientierte Auswahl von Inhalten stellt hohe Anforderungen an den Dozenten, da er darüber hinaus dafür sorgen muß, daß Inhalte und Aussagen, die notwendig

hypothetische Analyse der Lernvoraussetzungen kann auch in diesem Fall nicht als überflüssig bezeichnet werden, da der Dozent erst auf der Grundlage von formulierten Annahmen über die Lernchancen und die Lernmotivation der Teilnehmer bestimmen kann, welche Annahmen er in welcher Form überprüfen und erkunden will. Hier bieten sich mehrere methodische Möglichkeiten an, die im abschließenden Teil "Gesichtspunkte zur Planung der ersten Stunde" dargestellt werden.

Die Analyse der Lernvoraussetzungen kann ergänzt und konkretisiert werden durch Informationen und Hinweise, die der Dozent direkt von der Teilnehmergruppe selbst erfragt; dies ist z.B. möglich anhand von Anmelde Listen, die einige Angaben zur Person enthalten, durch vor dem Kursbeginn zugesandte Fragebogen<sup>1</sup>, durch vorbereitende Vorbesprechungen usw.

Genauere Informationen über die Motivation, die Vorerfahrungen und über bisherige Lerngewohnheiten erleichtern den weiteren Planungsvorlauf, wenn Einschätzungen zu folgenden Fragen möglich werden:

- Inwieweit besteht bei den zu erwartenden Teilnehmern der Wunsch nach Abwechslung, Anschaulichkeit, Visualisierung
- Wunsch nach Leistung, Stringenz, Führung, Ergebnissen, Klarheit, Lenkung
- Wunsch nach Spaß und sozialen Kontakten
- Wunsch nach angstfreiem Lernen durch soziales Klima der Kooperation und gegenseitige Hilfestellung
- Wunsch nach sozialer Anerkennung / Aufstieg, Beförderung.

Inwieweit muß in der Veranstaltung

- mit besonderen Lernschwierigkeiten bei einzelnen Teilnehmern gerechnet werden
- bereits vorhandenes Vorwissen aktiviert, relativiert, umstrukturiert werden
- die persönliche Bedeutsamkeit einzelner Themen und Probleme besprochen und abgeklärt werden
- Widerstände gegen methodisch oder inhaltlich Neuartiges beachtet werden

<sup>1</sup> Vgl. SeStMat, Studieneinheit: Ermittlung von Planungsdaten, PAS des DVV, Frankfurt 1976, S. 30

gerweise zusammengehören, nicht auseinandergerissen werden und Begründungszusammenhänge nicht verlorengehen. Außerdem sollte der Dozent in der Lage sein, den Teilnehmern die Kriterien seiner Stoffauswahl zu erläutern und sie dabei möglicherweise zu befähigen, selbst inhaltliche Ergänzungen und Modifikationen der Akzente vorzunehmen.

Folgende Leitfragen können für die Auswahl der Inhalte hilfreich sein:

- Welche Inhalte sind unbedingt nötig, um die Lernziele zu erreichen, welche dienen eher der Veranschaulichung und Motivationsweckung?
- Welche Inhalte treffen vermutlich die fachlichen Erwartungen und Ansprüche der Teilnehmer?
- Welche Inhalte erscheinen ihnen interessant, für welche muß erst Interesse geweckt werden?
- Bei welchen Inhalten kann ein Vorwissen vorausgesetzt werden, welche Inhalte sind vermutlich völlig neu?

Mit der Stoffauswahl und der Berücksichtigung der vermutlichen Teilnehmer Voraussetzungen kommen einige methodische Vorentscheidungen ins Spiel, die bereits bei der Stoffreflexion in ihren Konsequenzen bedacht werden sollten.

Sind mit der Auswahl von Inhalten bereits Vorstellungen über bestimmte Lernverfahren verbunden?

#### Erfordert der Inhalt

- die Darstellung eindeutig nicht-kontroverser Aussagen (Basiswissen, Axiome?)
- Eine Reduktion auf eine klare Grundstruktur?
- eine Beschränkung auf einzelne Inhaltskomplexe?
- eine Reduktion der Aspektvielfalt?
- eine schrittweise Dosierung der Quantität bzw. einen stufenförmigen Komplexitätsgrad?
- die Einführung von Schlüsselbegriffen und Fachterminologie?
- wichtige Nuancierungen und komplexe Querverbindungen?
- Formen der Stoffdarbietung, die besondere Aufmerksamkeit auf Verständnis und quantitative Dosierung legen?
- besondere Verfahren der Aneignung, Verarbeitung und Zuordnung?

- besondere Verfahren der Verdeutlichung seiner Verwendungsbereiche?

#### Bietet der Inhalt

- emotionale Anreize, den Stoff zu erarbeiten, zu wiederholen und affektiv bedeutsam zu diskutieren?
- Verknüpfungsmöglichkeiten mit Vorerfahrungen und bedeutsamen Lebenssituationen?
- die Aktualisierung eines Problems?
- direkte Bezüge zu einzelnen Verwendungssituationen?

#### 3.7 Bestimmung von Lernzielen

Ausgehend von den auf den verschiedenen Analyse- und Planungsstufen bisher zusammengetragenen Informationen wird es nun nötig, die Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen zu ziehen und sie in Form von Lernzielen zusammenzufassen.

Mit der Entscheidung über die Lernziele bestimmt der Dozent, welche neuen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten die Teilnehmer nach durchlaufenem Lernprozeß zeigen sollen. Dabei beschreibt er entweder

- welches neue Verhalten die Teilnehmer unmittelbar am Ende einer Veranstaltung zeigen  
oder
- welche Verhaltensdispositionen, die in einer konkreten Berufssituation zu neuen Verhaltensformen führen können, sie erworben haben sollen.

<sup>1</sup> Wesentlich beeinflusst durch amerikanische Forschungen hat sich in der didaktischen Theorie der Bereich, in dem Fragen der Lernzielgewinnung und der Lernzielformulierung bearbeitet werden, sehr stark erweitert. Die zum Teil sehr formalen Schemata besonders zur Lernzielordnung und -formulierung werden hier bewusst ausklammert; eine kritische Darstellung erfolgt bei H. L. MEYER, Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt/M. 1975

Gleichzeitig entscheidet der Dozent dabei über die Gesamtausrichtung seiner Veranstaltung, nämlich ob sie vor allem

- notwendige Basiskenntnisse vermittelt
- differenziertes Verstehen fördert
- Meinungsbildung und Parteinahme ermöglicht
- einen orientierenden Überblick vermittelt
- anwendungsbezogene Fähigkeiten einübt
- oder
- besondere Verhaltensweisen trainiert.

Da es nicht sinnvoll ist, in einer Lehrgangsveranstaltung gleichzeitig allen genannten Anforderungen gerecht werden zu wollen, sollte sich der Dozent für einen Schwerpunkt entscheiden, wobei die anderen Aspekte nicht wegfallen, sondern unterstützende Funktion haben. Die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten einer Gesamtausrichtung nennen wir hier die Entscheidung über die Lernstrategie der Veranstaltung.

Dabei läßt sich etwas vergrößert zwischen drei Formen unterscheiden:

1. Ist die Lernstrategie vor allem auf Wissensvermittlung ausgerichtet, so kommt es in der geplanten Veranstaltung vorwiegend darauf an, Informationen aufzubereiten und es den Teilnehmern zu ermöglichen, sich konkrete Kenntnisse anzueignen.

2. Eine weitergehende Lernstrategie ist die Orientierung. Dabei sollen über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus oder auf früheren Kenntnissen aufbauend komplexe Zusammenhänge perspektivisch erarbeitet werden. Die Veranstaltung dient dann überwiegend dazu, Mehrdeutigkeiten akzeptieren und Wechselwirkungen erkennen zu lernen, was eine wichtige Voraussetzung für rational begründete Wertentscheidungen sein kann. Orientierung geschieht immer da, wo Ziele und Ergebnisse nicht von vornherein gegeben sind. "Orientierung zu suchen, bedeutet nicht allein einen Prozeß der Wissensanreicherung und des Informationszuwachses, sondern gleich-

zeitig den der perspektivisch bedingten Datenauswahl, der Verarbeitung und des Verstehens, der den Weg öffnet zum Mitdenken und Mithandeln in der Gesellschaft." 1)

3. Eine dritte Lernstrategie, die sich auf die gesamte Ausrichtung einer Veranstaltung bezieht, läßt sich mit "Umgang" oder Verbesserung von Handlungskompetenz charakterisieren. Dabei unterscheiden wir zwei Varianten

- a) Umgang als eine Weise des Lernens
- b) Umgang als Fähigkeit der praktischen Anwendung des Gelernten.

a) Umgang als eine besondere Form des Lernens bedeutet, daß die Teilnehmer den Lernstoff selbständig nach ihren Bedürfnissen strukturieren und inhaltliche Akzente setzen, die ihren Interessen und Erfahrungen entsprechen.

Eine Veranstaltung unter dieser Strategie wird sich deshalb besonders auf die Art und Weise beziehen, in der die Teilnehmer sich das neue Wissen aneignen sollen. Einerseits ist es wichtig, daß sie die Eigenständigkeit und Vielschichtigkeit des Lehrstoffs erkennen, andererseits sollen sie ihn ihren Interessen und Vorstellungen gemäß strukturieren und nach eigenen Fragestellungen akzentuieren.

b) Umgang als Fähigkeit der praktischen Umsetzung bedeutet, daß bereits im Kurs eingeübt werden soll, wie sich das neue Wissen selbständig und situationsgerecht anwenden läßt.

Die drei Lernstrategien beziehen sich auf die generelle Ausrichtung der geplanten Veranstaltung und nicht auf die Gestaltung einzelner Unterrichtseinheiten. Deshalb kann eine Veranstaltung, die tendenziell der Wissensvermittlung dient, ohne weiteres einzelne Orientierungs- oder Übungsphasen enthalten, so wie Veranstaltungen, die der Orientierung oder dem Umgang dienen, einzelne Arbeitsschritte enthalten, die der Wissensvermittlung zugeordnet sind.

1 H. D. RAAPKE, Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung. In: Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig 1968, S. 234

### 3.8 Auswahl von Lernverfahren

Der Begriff des Lernverfahrens wird hier so verwendet, daß er sowohl die Arbeitsweisen umfaßt, mit deren Hilfe Lernprozesse in einer Veranstaltung in Gang gesetzt werden sollen, als auch die zur Unterstützung herangezogenen Medien und Arbeitsmittel<sup>1</sup>. Lernverfahren beschreiben also nicht nur das methodische Vorgehen, sondern beziehen auch die Medien und Arbeitsmaterialien mit ein; die drei Faktoren werden in einem engen Zusammenhang gesehen, der eine strikte Trennung nicht sinnvoll erscheinen läßt. Die Entscheidung über den Einsatz von bestimmten Medien und Arbeitsmaterialien wird immer im Zusammenhang mit methodischen Bestimmungen gefällt, die die Gestaltung der Lernprozesse insgesamt betreffen.

Bevor der Dozent auf dieser Planungsstufe einzelne Lernverfahren in Betracht zieht, sind einige übergreifende methodische Überlegungen durchzuführen.

Im Hinblick auf das Vorgehen in der geplanten Veranstaltung insgesamt werden Fragen wichtig wie:

- Sollen in der Veranstaltung vornehmlich informierende und darstellende Lernverfahren angewandt werden?
- Sollen in der Veranstaltung eher erarbeitende Verfahren im Vordergrund stehen?
- Soll die Veranstaltung nach einem bestimmten Lernkonzept durchgeführt werden, z.B. nach der Methode des Projektlernens, nach dem Prinzip des Exemplarischen Lernens von Oskar NEGZ, nach dem Lernkonzept von Paolo FREIRE oder, um einen weiteren Sonderfall zu nennen, nach dem Verfahren des programmierten Unterrichts?

Diesen Bestimmungen, die die methodische Grundstruktur insgesamt prägen und deren Konsequenzen der Dozent bereits bei der Strukturierung der Lernprozesse vor der exakten Erstellung des Arbeitsplans berücksichtigen sollte, folgen weitere übergreifende Entscheidungen, die die interaktionelle Ebene betreffen. Hier werden

<sup>1</sup> Unter Medien werden in der Regel größere technische Geräte wie Projektoren, Tonband- und Videogerät gefaßt, während Arbeitsmittel alle technisch weniger aufwendigen Materialien umfassen, die auch in der Veranstaltung an alle Teilnehmer ausgegeben werden wie Arbeitspapiere, Bücher, Rechner, Schreibmaschinen etc.

Die Kennzeichnung der geplanten Veranstaltung durch ihre allgemeine Zielrichtung soll ein erster Schritt zur genaueren Bestimmung dessen sein, was überhaupt erreicht werden soll.

Je nach ihrer Ausprägung muß im weiteren überlegt werden, welche Ziele im Rahmen der beabsichtigten Lernstrategie verfolgt werden sollen. Dabei können folgende Gesichtspunkte<sup>1</sup> klären, was die Teilnehmer nach Beendigung des Kurses besser können sollen:

- Welche Kenntnisse sollen sie erworben haben?
- Wofür sollen sie ein besseres Verständnis haben?
- Welche Techniken oder Verfahren der Anwendung sollen sie kennen, welche sollen sie beherrschen?
- Welche Zusammenhänge sollen sie analysieren können?
- Welche Phänomene sollen sie nach einem bestimmten Begriffssystem interpretieren können?
- Wo sollen sie Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten unterscheiden können?
- Nach welchen Kriterien sollen sie beurteilen, bewerten und entscheiden können?
- Worauf sollen die Teilnehmer in der Veranstaltung aufmerksam werden, was soll ihnen bewußt werden?
- Wofür soll ihre Sensibilität verbessert werden?
- Welche Bewertungen sollen unterstützt werden?
- Welches Interesse soll verstärkt werden?

Je nach Lernstrategie und Ausrichtung einzelner Lernziele werden in der weiteren Planung unterschiedliche Ansprüche an Inhalte, Arbeitsformen und Lernverfahren entstehen. Dabei wird sich herausstellen, daß die Lernziele unterschiedliche Verwirklichungschancen haben. Es erscheint wenig sinnvoll, einen umfassenden und perfekten Lernzielkatalog aus Verwendungssituationen abzuleiten, ohne dabei zu bedenken, ob die Teilnehmer überhaupt in der Lage und willens sind, diese Lernziele zu erreichen und ob die zur Verfügung stehenden Lernverfahren dies erlauben.

<sup>1</sup> Diese Gesichtspunkte wurden in Anlehnung an die Lernziel-taxonomie von BLOOM zusammengestellt, ohne die darin enthaltene Hierarchisierung mit zu übernehmen. Vgl. B. S. BLOOM, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1974

Fragen wichtig wie:

- Soll die Veranstaltung eher leiter- oder eher gruppenbezogen durchgeführt werden?
- Welche Sozialformen sollen in der Veranstaltung im Vordergrund stehen, z.B. Gruppenarbeit in verschiedenen Ausprägungen, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Team-Teaching, Arbeit im Plenum, Frontalunterricht etc.?

Diese eher allgemeinen Fragen kann der Dozent nach den bisherigen Analyse- und Planungsschritten bereits beantworten, so daß aus der Fülle möglicher Lernverfahren zwischen eher geeigneten, über deren Einsatz weitere Informationen beschafft werden können, und eher ungeeigneten unterschieden werden kann. Die genaue Auswahl einzelner Lernverfahren für bestimmte Lernschritte erfolgt erst während der Erstellung des Arbeitsplans.

In der Erwachsenenbildung häufig angewandte Lernverfahren sind: Vortrag, Vortragsdiskussion, Unterrichtsgespräch, Textanalyse, Übung, Diskussion, Arbeit in Gruppen, Impulsmethode, Innere Differenzierung, Brainstorming, Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Methoden in Verbindung mit Videoeinsatz, Demonstration, Experiment<sup>1</sup>. Diese Aufzählung zeigt, daß einzelne Lernverfahren mehr, andere weniger umfangreich sind. In einzelnen Fällen können sie auch über einen Lernschritt im Arbeitsplan hinausreichen.

Bei der sichtenden und auswählenden Reflexion über Lernverfahren sollte der Dozent auf dieser Planungsstufe auch bedenken, welche Lernverfahren den Teilnehmern vermutlich unbekannt sein dürften und durch welche vorbereitenden Übungen er ihren Einsatz absichern muß. Eine mögliche Konsequenz daraus könnte der Einschub von Lernschritten sein, die lediglich Arbeitstechniken, die für die Durchführung eines Lernverfahrens notwendig sind, vermitteln und die inhaltlichen Fragen zunächst nicht in den Vordergrund stellen, z.B. Einführung in den Umgang mit akustischen und visuellen

<sup>1</sup> Eine Darstellung der einzelnen Lernverfahren findet sich in: Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, Loseblattsammlung, PAS des DVV (Hrsg.), Bonn 1968 ff.

ellen Aufnahmegeräten, mit Geräten für naturwissenschaftliche Experimente, mit Werkzeugen und Materialien. Auch wenn der Dozent sich dafür entscheidet, daß die Teilnehmer ihre Erfahrung mit bestimmten Lernverfahren in enger Verbindung mit dem Inhalt machen sollen, sind Überlegungen sinnvoll, die die Ziele der Veranstaltung im Hinblick auf Lerntechniken, das sog. Lernen des Lernens, bestimmen.

Der Einsatz von Lernverfahren ist nicht nur abhängig von den Teilnehmervoraussetzungen, sondern auch von den Lernzielen und Inhalten sowie von der Fähigkeit des Dozenten, das Verfahren zu handhaben.

Ein Lernziel kann nicht mit beliebigen Lernverfahren erreicht werden. Eine Auswahl ist in bezug auf die dem Lernziel zugrundeliegenden Lernstrategien (Wissen, Orientierung, Umgang) vorzunehmen. Dabei ist anzustreben, daß die Teilnehmer bereits in einer Weise lernen, die der Anwendung des Gelernten in ihrer Verwendungssituation entspricht. Wäre z.B. das Lernziel, die Teilnehmer sollen ihre Rechte am Arbeitsplatz kennen, so müßten die Lernverfahren eher auf Wissensvermittlung und Einüben des Wissens abgestellt sein. Sollten sie dagegen lernen, ihre Rechte wahrzunehmen, so wäre notwendig, auch Verfahren zu wählen, die auf den Umgang mit diesen Rechten vorbereiten (z.B. Arbeit in Gruppen, Rollenspiel).

In bezug auf die Inhalte muß der Dozent beachten, daß die Sachstruktur des Stoffes erhalten bleibt, und daß durch die Wahl der Lernverfahren Zusammenhänge nicht verkürzt oder wichtige inhaltliche Aspekte nicht berücksichtigt werden. Es ist auch sinnvoll zu fragen, inwieweit die Methode der Vermittlung sich an die Vorgehensweise anlehnen kann, durch die ursprünglich die Erkenntnisse gewonnen wurden.

Lernverfahren geben Rollen vor, die der Dozent im Lernprozeß wahrzunehmen hat. Dies erfordert unterschiedliche Einstellungs- und Verhaltensweisen. Häufig vorkommende Rollen sind:

- Informator (zubringer von Informationen)
- Moderator (Vermittler zwischen inhaltlichen Positionen)
- Motivator (Anregungen, Verstärkungen, Aktivierungen auslösen)
- Verantwortlicher für die Lenkung und Leitung bei kognitiven Lernschritten (Lenkung des Verlaufs, Dosierung des Inhalts, Kontrolle der Lernergebnisse)
- Gruppenpädagoge (Kommunikationsförderung, methodische Impulse für autonome Gruppenprozesse geben).

Der Dozent wird einige Funktionen häufiger ausüben als andere. Ausschlaggebend dafür darf aber nicht allein seine Vorliebe für die eine oder andere Rolle sein; vielmehr muß er auch die dafür erforderlichen Techniken beherrschen. Insofern sind der Anwendung bestimmter Lernverfahren Grenzen gesetzt.

Zu dem erfolgreichen Einsatz von Lernverfahren gehört es aber auch, daß die Teilnehmer fähig und willens sind, die ihnen zukommende Rolle wahrzunehmen. Deshalb hat der Dozent vorher zu prüfen, inwieweit die erforderliche Bereitschaft der Teilnehmer gegeben ist.

### 3.9 Erstellung eines vorläufigen Arbeitsplans

Durch den Arbeitsplan werden einerseits die Ergebnisse der einzelnen Planungsentscheidungen einander zugeordnet und zusammengefaßt, andererseits erfolgt eine Strukturierung des Lernprozesses. Dadurch ermöglicht der Arbeitsplan nicht nur dem Dozenten, sondern auch den Teilnehmern, sich über den geplanten Veranstaltungsverlauf klarzuwerden, sich während des Lernprozesses zu orientieren und die Konsequenzen von notwendigen Korrekturen besser abzuschätzen.

Das Gliederungsschema für die Zusammenfassung der einzelnen Planungsergebnisse richtet sich nach Art und Charakter der Veranstaltung. Für sog. "Lern-Kurse", die über einen längeren Zeitraum laufen und auf fest umrissene Abschlußprüfungen vorbereiten, wird es sinnvoll sein, ein anderes Schema zu entwickeln als für "offene Veranstaltungen" wie beispielsweise Arbeitskreise.

Dabei ist es notwendig zu bedenken, inwieweit bereits auf dieser Planungsstufe Alternativen für die Durchführung der Veranstaltung eingeplant werden können. Sie sind denkbar im Hinblick auf die Anordnung der Themen: so kann ein bestimmter Lernschritt mit seinen Zielsetzungen durchaus mit Hilfe von verschiedenen Inhalten bearbeitet werden, die sich z.B. in ihrer Aktualität, ihrer Präsentationsform, im Umfang oder Schwierigkeitsgrad unterscheiden. Ebenso sind Alternativen im methodischen Aufbau insgesamt, z.B. Anordnung der Lernschritte, und in einzelnen methodischen Entscheidungen über bestimmte Lernverfahren bereits jetzt planbar. Ein solcher Vorbereitungsschritt hilft dem Dozenten, flexibel auf besondere Bedingungen innerhalb der Veranstaltung, z.B. besondere Wünsche von Teilnehmern, Raumprobleme, Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Medien und Materialien usw. zu reagieren. Er befähigt ihn aber auch, bei der Darstellung seines Arbeitsplans zu Beginn der Veranstaltung Alternativen zur Entscheidung zu stellen, die in ihren Auswirkungen für die Teilnehmer nachvollziehbar und für ihn ohne größeren Arbeitsaufwand kurzfristig realisierbar sind.

Ein Schema für stärker strukturierte Veranstaltungen kann folgendermaßen aussehen:

Zeit-einteilung	Thema Lernziel	Lernschritt	Lernverfahren	Arbeitsmittel

Dieser Arbeitsplan ist chronologisch aufgebaut. Jede Lerninheit ist durch ein Thema, dem einzelne Lernziele zugeordnet werden, abgegrenzt. Die Beschreibung der Lernziele bezieht sich nicht nur auf deren inhaltliche Bestimmung, sondern auch auf die Darstellung der vorgesehenen Aktivitäten von Dozenten und Teilnehmern. Unter dem Stichwort "Lernverfahren" werden die einzusetzenden Methoden und die Unterrichtsmitel aufgeführt. Die Rubrik "Arbeitsmittel" soll dazu dienen, alle Materialien, Arbeitspapiere oder sonstigen Hilfsmittel auszuweisen, die der Dozent vor Beginn der jeweiligen Unterrichtseinheit vorzubereiten bzw. bereitzustellen hat.



Der Gliederung des Lernprozesses in einzelne Lernschritte liegt die Annahme zugrunde, daß sich Lernen als Prozeß zwischen einer Ausgangslage und den angestrebten Lernzielen vollzieht. Die Ausgangslage ist weitgehend durch Hypothesen über Teilnehmerveraussetzungen bestimmt. Weil es sich dabei lediglich um Annahmen handelt, ist es notwendig, diese am Anfang der Veranstaltung zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Deshalb kann ein solcher Arbeitsplan nur vorläufigen Charakter haben.

Die Endpunkte des Lernprozesses sind durch die Lernziele fixiert. Die Teilnehmer lernen vorwiegend, um ihre Arbeits- und Berufssituation, die außerhalb des Lernprozesses liegt, besser zu bewältigen. Das bedeutet: was im Lernprozeß vermittelt wird, muß sich erst in der Praxis bewähren. Die Teilnehmer müssen also nicht nur neue Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen erwerben, sondern auch lernen, wie sie diese in ihrer Verwendungssituation einsetzen.

Neben der Ausgangslage und den Lernzielen liegen als Ergebnisse der didaktischen Planung auch Aussagen zur inhaltlichen Strukturierung und über geeignete Lernverfahren vor, so daß bereits Vorstellungen über die Gestaltung des Lernprozesses bestehen.

Offen ist dagegen noch die Frage, wie der Lernprozeß zu strukturieren ist, d.h. welche Lernschritte einzuplanen sind, um die Lernziele zu erreichen. Bei dieser Strukturierung sind unterschiedliche Gesichtspunkte zu beachten:

- (1) lernpsychologisch: Lernmotivation der Teilnehmer zu wecken und wachzuhalten
- (2) erwachsenenspezifisch:
  - Teilnehmer in jeder Phase aktiv in den Lernprozeß einzubeziehen

1 Diesen Anspruch stellt H. ROTH in den Vordergrund seines Strukturierungsmodells für den Unterricht in Schulen. Vgl. dazu: H. ROTH, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1975, S. 208-227

2 Diese Forderung steht im Mittelpunkt des Strukturierungsmodells von T. HUSEN. Vgl. dazu B. KNOWLES/T. HUSEN, Erwachsene lernen. Stuttgart 1963, S. 155-206

- einzelne Lernschritte eindeutig und für die Teilnehmer erkennbar gegeneinander abzugrenzen

Ein Modell, das beide Gesichtspunkte berücksichtigt und als Leitlinie für die Strukturierung des Lernprozesses dienen kann, umfaßt sechs Lernphasen oder Lernschritte<sup>2</sup>. Sie sind als aufbauende Folge gedacht, wobei sich ihre Reihenfolge jedoch entsprechend den vorhandenen Voraussetzungen oder der Struktur der Thematik (z.B. durch die Aspektvielfalt des Themas) ändern kann. Dadurch können einzelne Lernschritte übersprungen oder wiederholt werden, ohne daß sich an dem Zusammenhang der folgenden Lernschritte etwas ändert.

1. Einstieg
2. Problematisierung und Strukturierung
3. Informationsvermittlung und -verarbeitung
4. Übung, Erprobung, Herstellen von Bezügen
5. Übertragung, Umsetzung in Handlungsstrategien
6. Handeln

1 Auf die Beachtung dieses Postulats weist besonders J. DIKAU hin: "... eine stärkere Strukturierung des Lernangebots und eine Systematisierung der Programme (stehen) nicht im Widerspruch zu den Prinzipien des Lernens von Erwachsenen. Es ist vielmehr der notwendige Versuch, auch ärztliche Fortbildung von jenem Odium der Unverbindlichkeit zu befreien, mit dem sich Erwachsenenbildung in der Vergangenheit durch ein mißverständenes Freiheitspostulat häufig selbst disqualifiziert hat." J. DIKAU, Ärztliche Fortbildung, ein didaktisches Problem. In: Medizin, Mensch, Gesellschaft, Bd. 1, H. 2, Stuttgart, Juni 1976, S. 85

2 Die Einteilung wurde in Anlehnung an ROTH entwickelt, der diese Phasen jedoch als zeitlichen Ablauf für einzelne Unterrichtsstunden vorschlug.

Diese Lernschritte beinhalten im einzelnen:

1. Einstieg: Hier gilt es, die Motivationen der Teilnehmer zu aktualisieren bzw. Motivationen zu wecken, das Unterrichtskonzept vorzustellen, die Teilnehmererwartungen und -bedürfnisse offenzulegen und Lernvoraussetzungen und -erfahrungen in bezug auf das Thema aufzudecken.
2. Problematisierung und Strukturierung: Dieser Lernschritt dient dazu, einerseits die Interessen, Interessengegensätze und Probleme herauszuarbeiten, andererseits diese zu ordnen, Schwerpunkte zu setzen und die Vorgehensweise zu bestimmen.
3. Informationsvermittlung und -erarbeitung: Unter Information soll in diesem Zusammenhang alles verstanden werden, was dazu beiträgt, Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten zu erlangen. Sie können entsprechend den Voraussetzungen durch den Dozenten oder durch Medien vermittelt oder von den Teilnehmern selbstständig erarbeitet werden.
4. Übung, Erprobung, Herstellen von Bezügen: Mit diesem Lernschritt soll das Gelernte gefestigt, an bestimmten Aufgaben und Fragestellungen erprobt oder auf andere Probleme und Situationen bezogen werden.
5. Übertragung, Umsetzung in Handlungsstrategien: Entsprechend den Lernzielen sollen die Teilnehmer das Gelernte auf andere, für ihre Verwendungssituation relevante Gegenstände, Fragestellungen oder Zusammenhänge übertragen bzw. Handlungsstrategien entwickeln, die geeignet sind, auf der Grundlage des Gelernten bestimmte Situationen zu bewältigen.
6. Handeln: Dieser Lernschritt dient dazu, das Gelernte in konkreten Situationen anzuwenden. Er liegt außerhalb der Veranstaltung, kann aber u.U. in den Lernprozeß einbezogen werden.

#### 4. Gesichtspunkte zur Planung der ersten Stunde

Mit der Erstellung des Arbeitsplans ist der Teil der Planung abgeschlossen, der auf die Veranstaltung insgesamt zielt. Es folgt nun die sog. "Gestaltungsphase"<sup>1</sup> der Planung, in der

die einzelnen Veranstaltungseinheiten konkret geplant werden auf der Grundlage der Erfahrungen der vorangegangenen Sitzungen. Die dafür notwendigen Gesichtspunkte werden hier nicht mehr vorgetragen.

Die Planung der ersten Stunde nimmt in dieser Hinsicht eine besondere Stellung ein, da der Dozent die Einstiegseinheit in der Regel noch ohne persönliche Kenntnis der Teilnehmer planen muß. Dabei sind mehrere Probleme zu lösen:

- Wie legt der Dozent seine bisherige Planung einschließlich der darin eingegangenen Annahmen über Verwendungssituationen des zu Lernenden, Qualifikationen und Teilnehmervoraussetzungen offen?
- (z.B. durch einen leicht überschaubar gestalteten Arbeitsplan, durch die Vorstellung von Verwendungssituationen, die als exemplarisch angesehen werden, durch Kennzeichnung der Anforderungen an die Teilnehmer im Hinblick auf inhaltliche Voraussetzungen und Beherrschung von Arbeitsweisen)
- In welcher Weise können die Teilnehmer darüber in eine Diskussion eintreten?
- (z.B. durch die Durchsicht des Arbeitsplans in Arbeitsgruppen und Gewichtung der einzelnen Arbeitseinheiten nach Interessen, durch Benennung von erhofften Verwendungsmöglichkeiten des zu Lernenden durch die Teilnehmer)
- Wie erfährt der Dozent die spezifischen Erwartungen der Teilnehmer an die Veranstaltung im Hinblick auf Zielsetzungen, Inhalte und Lernorganisation?
- (z.B. durch die Auswertung von Paarinterviews, die nach entsprechenden Leitfragen durchgeführt werden, durch die Auswertung von Fragebögen)

<sup>1</sup> Vgl. J. DIKAU, a.a.O., S. 229

- Wie lernen Dozenten und Teilnehmer sich untereinander kennen? (z.B. durch eine gegenseitige Vorstellung, durch Kleingruppenarbeit, durch Interaktionsspiele)
- Wie kann ein dem Inhalt und der besonderen Lernsituation am Anfang adäquater Einstieg in die Probleme des Themas gefunden werden? (z.B. durch die Aufnahme eines aktuellen Ereignisses, durch den Einsatz eines Mediums, durch eine gemeinsame Problemsammlung).

Diese Planungsprobleme erfordern ein hohes Maß an didaktischer Phantasie bei dem Dozenten, wenn nicht die Diskussion um den Arbeitsplan zu einem nur formalen Ritual verkürzt werden soll, von dem Teilnehmer und Dozent bereits wissen, daß Änderungen ausbleiben. Es kann unter bestimmten Umständen auch notwendig sein, die Einstiegseinheit auf mehrere Sitzungen zu verteilen bzw. bestimmte Entscheidungen erst im Verlauf der Veranstaltung zur Diskussion zu stellen.

Die oben aufgeführten Planungsprobleme stellen sich vornehmlich dem Dozenten, der die Planung der Veranstaltung insgesamt ohne direkten Kontakt zu den Teilnehmern durchgeführt hat. Eine Situation, die für viele Dozenten alltäglich ist, die aber in ihren Auswirkungen auf das Lernen von Erwachsenen zunehmend kritischer diskutiert wird. Die Teilnehmer können durch die vielfältigen Vorentscheidungen, die der Dozent auf den verschiedenen Planungsstufen bereits getroffen hat, nur noch in einem relativ eng vorgeschriebenen Rahmen reagieren und eine aktive Mitbestimmung über ihren eigenen Lernprozeß nur noch sehr begrenzt im Hinblick auf die Gewichtung der Ziele und Inhalte sowie der Vorgehensweisen durchführen.

Vorschläge zur Durchführung von offenen Curricula, Projekten der Handlungsforschung, Vorstellungen aus der Demokratisierungsdiskussion um Mitbestimmung und Partizipation der Betroffenen haben auch in der Erwachsenenbildung eine Diskussion in Gang gesetzt, die sowohl auf der theoretischen Ebene die Einbeziehung der Teil-

nehmer in den Planungsprozeß zu begründen versucht als auch praktische Vorschläge weitergibt. Hier geht es z.B. um Möglichkeiten der aktivierenden Befragung von potentiellen Teilnehmern, um die Einrichtung von Planungssitzungen, die der eigentlichen Veranstaltung vorgeschaltet werden u.ä.

Das vorliegende Planungskonzept orientiert sich noch ausschließlich an der Situation des allein Planenden Dozenten und nimmt die Problematik einer Planung unter Mitbestimmung der Teilnehmer oder bei Selbstbestimmung der Teilnehmer nicht auf. Hier sind weitere Arbeiten notwendig.

Bernd Lorbeer

Bericht über den Werkstattkurs

"Gestalten und Herstellen von Werbematerialien für die Ansprache von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung"<sup>1</sup>

#### 1. Werbung für Veranstaltungen der Erwachsenenbildung

Alle Anbieter von Erwachsenenbildung, von den staatlichen Trägern über freie Träger bis hin zu Initiativen, sind darauf angewiesen, für ihr Angebot Werbung zu betreiben. Die Adressaten haben die Möglichkeit, sich für das Angebot zu entscheiden und damit zu Teilnehmern zu werden oder das Angebot abzulehnen. Da alle Träger daran interessiert sind, möglichst viele Teilnehmer für ihre Veranstaltungen zu gewinnen, kommt der Werbung eine große Bedeutung zu.

Exemplarisch für alle Träger soll im folgenden kurz die Veranstaltungswerbung der Berliner Volkshochschulen dargestellt werden.

<sup>1</sup> Der Werkstattkurs, über den hier berichtet wird, fand an zwei Wochenenden im Januar und Februar 1980 im Rahmen der Kurse zur Dozentenfortbildung des Referats für Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin statt. Der Kurs wurde konzipiert und durchgeführt von Gudrun Landau und Bernd Lorbeer.