

LERNRÄUME GESTALTEN:

Mit einfachen Mitteln nachhaltiges Lernen ermöglichen

Teil 1: 27.1. 9:00 - 17:00 Uhr und 28.1.2014 von 09:00- 13:00 Uhr

Teil 2: 28.04. von 9:00 – 17:00 Uhr

Trainerin: Margret Steixner

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
a.	Warum dieser Workshop stattfindet?.....	3
b.	Ziel dieses Workshops ist es daher:	4
2.	Grundlagen	4
a.	Wie lernen „Erwachsene“?.....	4
b.	Was erwachsene Lernende ausmacht.....	5
c.	Was man über Lernen ganz allgemein wissen sollte?.....	5
3.	Was verstehen wir unter „Lernraum“?	6
4.	Der physische Lernraum.....	6
d.	Kriterien für Gestaltung von Seminarräumlichkeiten	7
e.	Sitzordnungen	7
5.	Der individuelle Lernraum	8
f.	Lerntypen nach Kolb.....	8
g.	Zielgruppenorientierung	10
h.	Definieren von Lernzielen	10
6.	Der soziale Lernraum.....	11
a.	Rollenverständnis	11
b.	Fähigkeiten-Profil	12
c.	Der Umgang mit der Gruppe	13
7.	Der methodische Lernraum.....	15
d.	Lernpyramide nach Green.....	15
e.	Problemorientiertes Lernen & Methoden	16
f.	Erfahrungsorientierte Methoden:.....	16
g.	Diskussionsorientierte Methoden:.....	17
h.	Wie entscheide ich welche Methode passt?.....	17
8.	Zusammenfassung.....	18
9.	Ressourcen: http://blog.refak.at	19
i.	Methodenlinks:	19
j.	Weiterführende Artikel und Literatur:	19

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

1. Einleitung

a. Warum dieser Workshop stattfindet?

Lebenslanges Lernen ist ein Schlagwort, das aus der bildungspolitischen Diskussion nicht mehr wegzudenken ist, seit der Europäische Rat im Frühjahr 2000 beschlossen hat, die EU zum *„wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“*. Dieses Ziel ist ohne massive Bildungsoffensive nicht zu erreichen – die Vision von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen beschreibt *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“*.

In der Praxis gelebt wird meist aber nur der letzte Aspekt: die beschäftigungsbezogene Perspektive. Lebenslanges Lernen wird als permanente Anpassung und Ergänzung der Qualifikationen des Einzelnen verstanden, um das individuelle Überleben am Arbeitsmarkt zu sichern. Die oder der Lernende wird nicht als Persönlichkeit mit dem Recht auf persönliche oder gar politische Weiterentwicklung gesehen, sondern als latent defizitärer Faktor, der sich an den sich immer rascher ändernden Erfordernissen des Arbeitsmarktes auszurichten hat. Lernen wird so zu einer defensiven Strategie, es erfolgt nicht aus eigenem Antrieb und Interesse, sondern um eine Beeinträchtigung der Lebensqualität zu vermeiden (Klaus Holzkamp). Dem gegenüber steht eine Form von selbstbestimmtem, interessen geleitetem, sinnhaftem Lernen, das Klaus Holzkamp expansives Lernen nennt. Die gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen nehmen durch ihren breiten Zugang zu ihren Mitgliedern eine zentrale Rolle in der politischen Bildung von Erwachsenen ein. Sie nehmen veränderte Gesellschaftsbedingungen als Bildungsauftrag wahr und wollen durch Bildung umfassende gesellschaftspolitische Prozesse in Gang setzen.

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

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

Um dieses Bildungsverständnis in die Tat umsetzen zu können, braucht es nicht nur ReferentInnen die diesen Bildungsbegriff mittragen, sondern die auch die methodischen Fähigkeiten besitzen, emanzipatorische Lernprozesse umzusetzen. Neben dem Fachwissen, das die ReferentInnen mitbringen und weiterhin eine wichtige Ressource für die Leitung von Workshops sind, braucht es die nötigen methodischen und didaktischen Fähigkeiten, die das Fachwissen ergänzen. In diesem Workshop geht es konkret um die Frage, wie Lernräume für erwachsene Personen gestaltet werden können, um Lernprozesse möglichst effizient zu unterstützen.

b. Ziel dieses Workshops ist es:

- A) Raum für die Reflexion eigener Erfahrungen aus der ReferentInnentätigkeit zu geben
- B) Eigene Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Umsetzung zu ermöglichen
- C) Die unterschiedlichen Ebenen von Lernprozessen zu erkennen
- D) Klarheit über die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Rolle als ReferentIn zu bekommen
- E) Gestaltungsmöglichkeiten gemeinsam zu erproben und Sicherheit in der Anwendung zu gewinnen

2. Grundlagen

a. Wie lernen „Erwachsene“?

Um verstehen zu können, wie Erwachsene lernen und welche Lernumgebung dabei unterstützend wirken kann, ist es zunächst sinnvoll, ein paar grundlegende Einsichten zum Erwachsenen-Lernen zu vermitteln.

Lernen wird noch immer schnell mit schulischen Lernsituationen im Kinder- und Jugendalter in Verbindung gebracht. Diese Bilder beeinflussen mitunter auch die Art und Weise wie Lernsituationen für Erwachsene geplant und umgesetzt werden. Erwachsene lernen unter anderen Umständen, haben andere Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse. Das Wissen über diese speziellen Bedingungen ist die Voraussetzung für die Gestaltung und Begleitung dieser Lernprozesse.

Folgende Faktoren bestimmen das Erwachsenen-Lernen und können einerseits als Ressource, andererseits auch als Herausforderung für Lernsituationen gesehen werden.

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

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Konsequenzen für die Gestaltung von Lernräumen in Workshops und Seminaren.

b. Was erwachsene Lernende ausmacht

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

c. Was man über Lernen ganz allgemein wissen sollte?

LerntheoretikerInnen weisen darauf hin, dass **Lernen ein subjektiver Prozess** ist. Aktuelle Einsichten aus der Hirnforschung untermauern diese Aussage und weisen darauf hin, dass das Gehirn bei Lernprozessen stark auf die vorhandenen Strukturen aufbaut und diese durch Lernen erweitert werden. Die konstruktivistische Lerntheorie spricht von **subjektiven Landkarten oder Netzwerken** (vgl. Arnold 2007:65). Nachhaltiges Lernen kann demnach nur entstehen, wenn die Lernenden ihre eigenen Bilder und Konstruktionen in das Lerngeschehen **einbringen** können.

Das **Vorwissen der TeilnehmerInnen** bestimmt somit maßgeblich, was bei jedem/r einzelnen ankommt bzw. wie das vorgetragene Wissen weiterverarbeitet wird. In einer Trainingssituation kommen immer Menschen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vorwissen zusammen, was bedeutet, dass der Lernprozess bei jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin unterschiedlich abläuft. Deshalb ist es wichtig Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die Inhalte **ihren Bedürfnissen entsprechend aufarbeiten** können. Bleibt die Verantwortung für die Vermittlung des Wissens vor allem beim Vortragenden, bleibt dieser Anspruch eine Illusion. Nur durch eine gleichberechtigte und partizipative Gestaltung von Lernprozessen wird es möglich solche Lernsituationen zu schaffen, in denen jedes Individuum seinen Bedürfnissen entsprechend lernen kann.

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

1. Lernen kann nicht losgelöst von Leben und Alltag verstanden werden. **Dem informell gelernten Wissen muss in Trainingssituationen ebenso Raum gegeben werden, wie dem formellen Wissen.**
2. Die Nachhaltigkeit von Lernprozessen kann nur gesichert werden, wenn diese mit dem informell erlernten Wissen, sprich den Alltagserfahrungen, verknüpft werden kann und der **Transfer in die Praxis** als integraler Bestandteil eines Seminars gesehen wird.

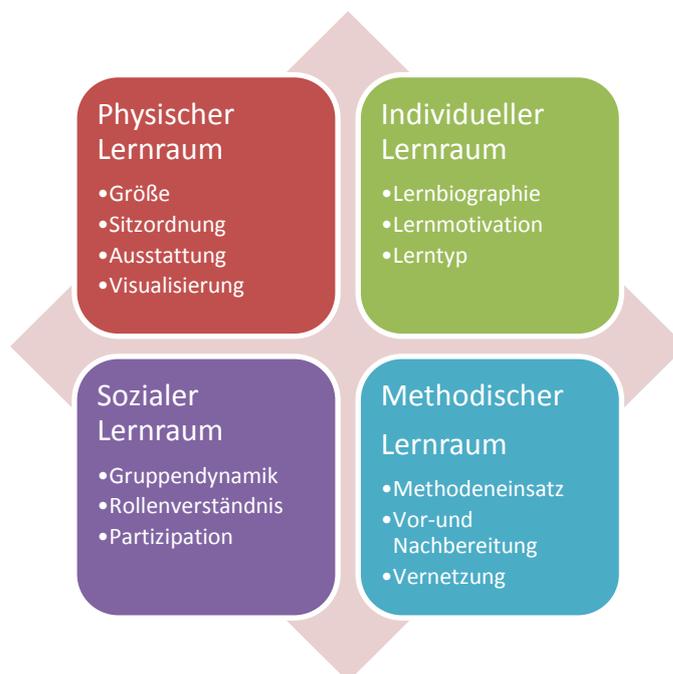
Die Hirnforschung betont weiters, dass **Emotionen eine wesentliche Rolle in der Verarbeitung von Wissen spielen**. Die idealen emotionalen Bedingungen, die dazu beitragen, dass Wissen nachhaltig in den vorhandenen Strukturen verankert wird, sind Neugierde und Begeisterung. Aber auch soziale Faktoren wie Sicherheit, Akzeptanz und soziale Resonanz spielen eine wesentliche Grundlage erfolgreicher Lernprozesse. Die Frage, die sich daraus für die TrainerInnen und ReferentInnen ergibt

ist, welchen Einfluss sie darauf nehmen können, dieses fruchtbare Umfeld für Lernen zu schaffen. Hierbei wird deutlich, dass sich dabei auch das Rollenverständnis der Lehrenden verändert, aber auch die Umgebung und die Gestaltung des Lernumfeldes als ein wesentlicher Faktor in die Planung von Bildungsmaßnahmen einfließen soll.

3. Was verstehen wir unter „Lernraum“?

Räume, in denen Lernen stattfindet, sollen so gestaltet sein, dass sie die Tätigkeit des **Lernens optimal unterstützen**. In erster Linie werden mit dem Begriff „Lernraum“ die räumlichen Bedingungen des Lernortes in Verbindung gebracht, die zweifelsohne Einfluss darauf haben, wie Lernprozesse ablaufen oder gestaltet werden können. Die Wirkung der Lernumgebung auf den Lernprozess und die Nachhaltigkeit des Lernens ist zwar bekannt, wird aber trotzdem oft wenig Aufmerksamkeit geschenkt. So nehmen ReferentInnen oft wenige Veränderungen an den Räumen vor, die sie benutzen und nehmen die räumlichen Bedingungen als gegeben hin, auch wenn oft **mit einfachen Mitteln (Sitzordnung etc.) eine Umgestaltung** vorgenommen werden kann. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, Lernräume rein als physische Räume zu verstehen, da auch andere Aspekte einen wesentlichen Einfluss auf den Lernraum haben.

Nach meinem Verständnis kann der Lernraum in vier Dimensionen eingeteilt und erläutert werden.



4. Der physische Lernraum

Die erste Dimension, die uns bei der Befassung mit dem Thema des Lernraumes ins Auge springt, ist natürlich die Ebene des physischen Lernraumes, also der räumlichen Bedingungen, unter denen das Lernen stattfindet. Der Einfluss dieser Faktoren findet zum Teil auf der unbewussten Ebene statt, kann den Lernprozess massiv mitbestimmen und sollte deshalb nicht ignoriert werden. Rainer Zech nennt in seinem Handbuch „Qualität in der Weiterbildung“ folgende Kriterien, die hier adaptierte Weise angeführt werden.

d. Kriterien für Gestaltung von Seminarräumlichkeiten

- Angemessene Raumgröße, geeigneter Grundriss, ausreichende Höhe der Decke
- Geeignete Basisausstattung (Flip-Chart, Pin Wände, Arbeits- und Moderationsmaterialien)
- Bereiche zum Experimentieren bzw. selbstorganisiertem Lernen
- Ergonomie und Beweglichkeit des Mobiliars
- Sitzordnung leicht veränderbar
- Ablagefläche, Schränke, Regale
- Flexible, verschiebbare Raumelemente
- Ausreichender Lärmschutz
- Gute Akustik
- Gute Lichtverhältnisse, Beleuchtung, Sonnenschutz
- Angenehmes Raumklima, Belüftung, Raumtemperatur, Geruch
- Beklebbare Wände oder Halterungen (Pin-Wände)
- Dezenzte Farbgestaltung
- Geeignete Bodenbeläge
- Genügend Steckdosen
- Müllentsorgung
- Zugang und Nutzung für Menschen mit Mobilitätseinschränkung
- Allgemeine Raumästhetik
- Sauberkeit
- Pausen- und Erholungsmöglichkeiten im und außerhalb des Raumes

(vgl. Zech 2008, S. 117)

e. Sitzordnungen

Sitzordnungen sind ein Element des Lernraumes, der diesen wesentlich beeinflusst und in den meisten Fällen auch mit wenig Aufwand veränderbar ist. Wie ein Raum „organisiert“ ist, gibt unbewusst Auskunft darüber, wie das Verhältnis zwischen ReferentIn und TeilnehmerIn gesehen wird. In diesem Sinne sollte bei der Wahl der Sitzordnung darauf geachtet werden, dass die Botschaft, die durch die Sitzordnung übermittelt wird, **auch mit dem eigenen Rollenverständnis übereinstimmen.**

Die 4 typischen Sitzordnungen sind:

	Vorteile	
Hörsaal oder Klassenraum	Aufmerksamkeit auf Vortragenden Mitschreiben Empfängerhaltung	Vorträge (mit zentraler Präsentation)
U-Form	Gleichberechtigung Mitschreiben möglich Kommunikation zwischen TeilnehmerInnen und Vortragenden	Vorträge (eher ohne zentraler Präsentation) und Diskussionen
Stuhlkreis	Gleichberechtigung aller Beteiligter Flexible Umgestaltung Aktivere Teilnahme Diskussionsorientiert, mitschreiben	Reflexionen Interaktive Präsentationen Diskussionen

	schwierig	
Einzelstische	Aktives Erarbeiten von Lerninhalten Teilnehmerzentriert Differenzierung von Gruppen (Neigung, Thema...)	Gruppenarbeiten Diskussionen

Sitzordnungen können je nach Einsatz unterschiedlicher Methoden verändert werden. Ideal ist es auch, bei entsprechender Raumgröße **mehrere Sitzordnungen gleichzeitig** aufzubauen und innerhalb des Tagesablaufes die unterschiedlichen Sitzordnungen zu nutzen. Zudem können zusätzliche Visualisierungen in den entsprechenden Lernbereichen, die gelernten Inhalte festhalten und die Kontinuität des Lernprozesses unterstützen. Pin-Wände können dabei als Raumteiler verwendet werden und ein angenehmes Raumklima ermöglichen.

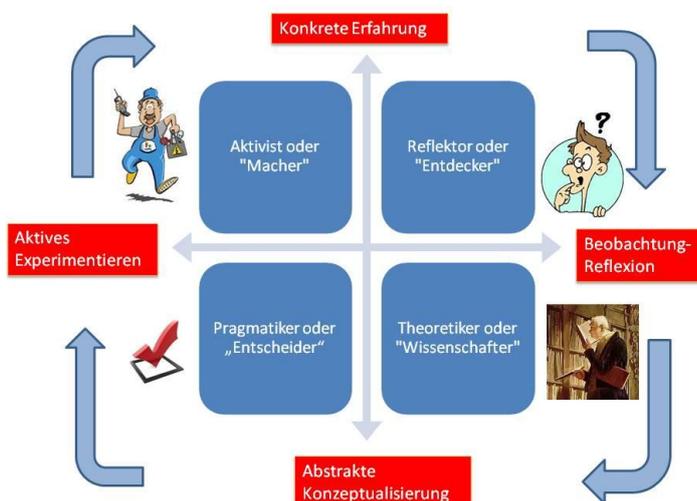
5. Der individuelle Lernraum

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

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

f. Lerntypen nach Kolb

Kolb geht davon aus, dass Individuen auf unterschiedliche Weise lernen und die **Lernumgebung auf diese Bedürfnisse reagieren** soll. Können Lernende ihren persönlichen Lernstil anwenden, führt dies



zu einem besseren Lernverhalten und einer Steigerung der Produktivität und Kreativität. Dabei geht Kolb davon aus, dass die verschiedenen Lernstile an unterschiedlichen Stellen des Lerngeschehens relevant werden. Mit seiner Lernspirale stellt er dar, dass in einem fruchtbaren Lernzyklus alle Lernformen vertreten sein sollen. Dies sichert einerseits die nachhaltige Übermittlung von Wissen, andererseits ermöglicht diese **vielfältige Darbietung**

das Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der TeilnehmerInnengruppen. Das Lernstil-Modell nach Kolb ist somit ein Werkzeug, das nicht nur zur Stärkung der Zielgruppenorientierung, sondern auch für die Planung von Seminaren genutzt werden kann.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

g. Zielgruppenorientierung

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

h. Definieren von Lernzielen

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

- Was genau wollen die TeilnehmerInnen in diesem Seminar lernen?
- Was sollen die TeilnehmerInnen nach dem Seminar können?
- Welche Vorerfahrungen zum Thema bringen sie mit?

- Wie stelle ich sicher, dass sie das neue Wissen auch anwenden?
- Welche Lernvoraussetzungen- und -erfahrungen bringen sie mit?
- Was könnte den Lernprozesses unterstützen/hindern?

Auch wenn diese Fragen einfach und logisch erscheinen, können diese Fragen helfen, um

1. die zentralen Inhalte herausarbeiten zu können.
2. ein schlüssiges Gesamtkonzept erstellen zu können.
3. die besten Lernmethoden wählen zu können.
4. die TeilnehmerInnen selbst bei der Entwicklung und Definition ihrer Lernziele und der Evaluierung dieser unterstützen zu können.

6. Der soziale Lernraum

Die Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen des Erwachsenen-Lernens macht deutlich, dass die Aufgabe, die damit auf ReferentInnen und SeminarleiterInnen zukommt, eine sehr umfassende ist. Eine wesentliche Frage ist hierbei die Frage nach dem Rollenverständnis. Definieren wir **Lernprozesse als gleichberechtigtes Geschehen** wird deutlich, dass die Rolle ReferentIn weit über die Rolle der reinen WissensvermittlerIn hinausgeht. Sollen konstruktive Lernprozesse bei Erwachsenen geleitet werden, geht dies mit einer **Veränderung der Haltung der TrainerInnen** mit sich und hat Einfluss darauf, wie diese geplant und begleitet werden. Das Aufgabenprofil des/der TrainerIn wird umfassender und es bedarf zusätzlicher Kompetenzen, die nur selten im Rahmen der Fachausbildung vermittelt werden.

a. Rollenverständnis

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

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

Finden von „Wissensteilen“, die an ihre eigenen Erfahrungen anschließen und diese erweitern, zu unterstützen. Erfahrungs- und problemlösungsorientierte Lernmethoden unterstützen diese Vorgangsweise, indem der/die Trainerin sehr bewusst entscheidet, durch welche Lernangebote das Wissen übermittelt und vertieft werden soll.

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

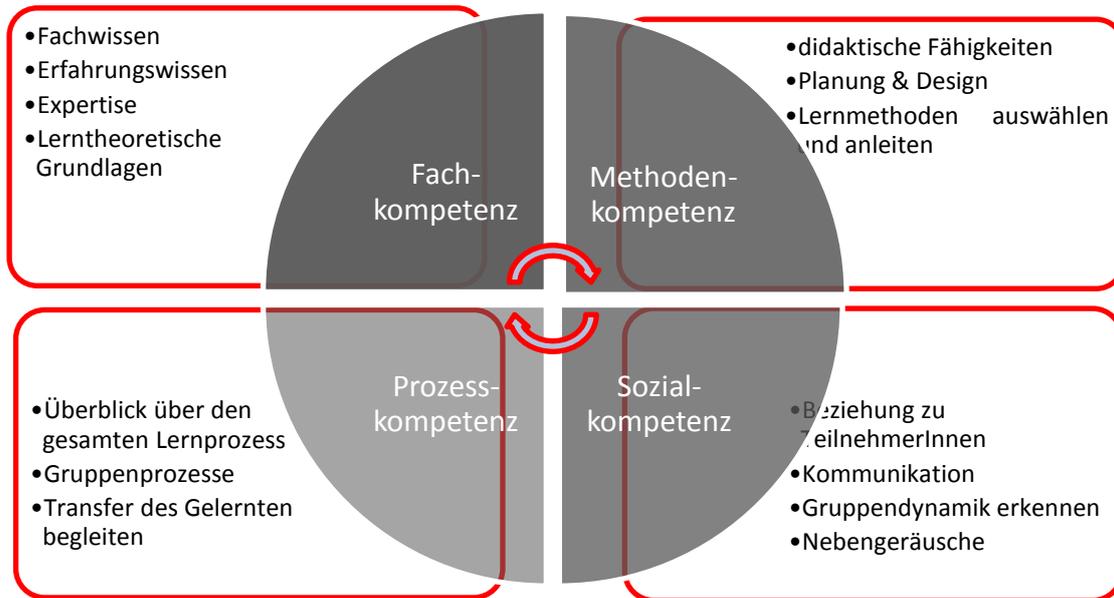
„Das erfordert von Akteuren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Handlungsprobleme als Lernherausforderungen zu verstehen, Gesellschaftsprobleme in Lernaufgaben zu transformieren (vgl.: Seitz 2000:109), und sich die Zeit und den Raum zu nehmen, diese im Rahmen von Lernprozessen zu bearbeiten.“ Diese Fähigkeit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

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

b. Fähigkeiten-Profil

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

Das Fähigkeiten-Profil der TrainerIn beinhaltet folgende vier Kompetenzstränge:



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

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

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

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

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

c. Der Umgang mit der Gruppe

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

In vielen Gruppensituationen gibt es klassische Rollen, die von einzelnen TeilnehmerInnen eingenommen werden und den Gruppenprozess beeinflussen. Die Auflistung dieser Rollen stellt diese exemplarisch dar, soll aber auch zur Reflexion der eigenen Beobachtungen und möglicher Strategien anregen.

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

Gruppen und Prozesse zu leiten, ist eine herausfordernde Aufgabe, der häufig zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wie Gruppenprozesse ablaufen und was eine Gruppe oder die einzelnen TeilnehmerInnen brauchen, um eine optimale Lernumgebung zu erleben, ist ein sehr komplexer Prozess. Einfache Rezepte zum Umgang damit sind daher immer nur bedingt hilfreich bzw. übertragbar. Die beste Art und Weise, die eigene Prozesskompetenz zu stärken, ist die **Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion**. Das Arbeiten in einem TrainerInnenteam kann hilfreich sein, um komplexe Gruppenprozesse besser beobachten und in der Folge gemeinsam reflektieren zu können. Verschiedenste Einsichten aus der Gruppendynamik können nützlich sein, um das Zusammenspiel der Individuen besser verstehen zu können.

7. Der methodische Lernraum

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

d. Lernpyramide nach Green

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



Die Methoden, die im Rahmen von Trainings und Seminaren zum Einsatz kommen können, sind vielfältig und es würde den Rahmen des Handouts sprengen, diese im Detail darstellen zu wollen. Zudem gibt es sehr umfassendes Material auf das zurückgegriffen werden kann. In der Folge sollen einige wichtige Methoden überblicksmäßig dargestellt und Anwendungsmöglichkeiten diskutiert werden. Die verschiedenen Methoden leben von der stetigen Weiterentwicklung von Werkzeugen und Übungen, die diese Methoden unterstützen. Diese sollen hier nicht im Detail angeführt, sondern durch eine umfangreiche Linksammlung eine Einladung zum Weiterforschen – und suchen gemacht werden.

e. Problemorientiertes Lernen & Methoden

Die Idee des problemorientierten Lernens geht auf Sokrates zurück. Die Lernenden werden hierbei mit einer **offenen Fragestellung, einem Problem konfrontiert**, dessen Lösung von der Gruppe erarbeitet werden soll. Die TeilnehmerInnen identifizieren ihren Lernbedarf selbst und identifizieren Wege, wie sie diesen decken können.

Ablauf und Aufbau einer problemorientierten Lerneinheit (nach Barrow) :

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

Beispiele für Methoden:

- Fallstudien
- „Critical Incidents“
- Lernstationen

Räumliche Bedingungen:

- Großer Raum der in unterschiedliche Stationen unterteilt werden kann (Tischgruppen, Pinwände)
- Ev. Nutzung von Außenräumen

f. Erfahrungsorientierte Methoden:

Handlungsorientierte Methoden zielen darauf ab, Handlungen, die die TeilnehmerInnen aus ihren **Berufs- und Alltagssituationen kennen, spielerisch darzustellen**. Dabei ergeben sich neue Reflexionsmöglichkeiten, die die Grundlage für anschließende Diskussionen bieten. Rollenspiele sind meist kürzere Darstellungen von überschaubaren Situationen, die teilweise auch wiederholt durchgeführt werden, sodass ein Übungseffekt entsteht. Das Rollenspiel eignet sich besonders, wenn Konfliktfälle aufgezeigt sowie **Lösungsmöglichkeiten gefunden** und geübt werden sollen. Rollenspiele können auch mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschließend gemeinsam analysiert werden. Simulationen oder Planspiele sind erweiterte Rollenspiele, bei denen komplexe Situationen nachgespielt werden. Die TeilnehmerInnen erhalten dabei klare Rollen und eine gemeinsam zu lösende Aufgabe. Die Komplexität führt zu einer umfassenden Darstellung von beruflichen Herausforderungen, wobei umfangreiche Beobachtungs- und Übungsmöglichkeiten entstehen.

Beispiel für Methoden:

- Rollenspiele
- Simulationen
- Planspiele

Räumliche Bedingungen:

- Großer Raum mit veränderbarer Sitzordnung

g. Diskussionsorientierte Methoden:

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

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

Räumliche Bedingungen:

- Großer Raum mit veränderbarer Sitzordnung
- Nutzung von Außenbereichen
- Ev. zusätzliche Arbeitsräume für Kleingruppen

h. Wie entscheide ich, welche Methode passt?

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

Die folgenden Fragen können hierbei hilfreich sein.

- Passt die Methode zum Thema
- Dient die Methode der Erreichung der Lernziele
- Ist das Material relevant für die Gruppe (Bsp. Rollenspiel, Fallbeispiel)
- Passt die Methode in den Ablauf: manche Methoden eignen sich besser zu Beginn, andere zum Abschluss
- Kennen die TeilnehmerInnen die Methode: Manche Methoden (Spiele) können nur durchgeführt werden, wenn sie neu sind, andere profitieren von der Vertrautheit
- Fühle ich mich als TrainerIn sicher genug, die Methode einzusetzen
- Kann ich die TeilnehmerInnen zur Teilnahme motivieren
- Kann die Aufgabe von der Gruppe oder der Einzelperson im vorgegebenen Zeitrahmen gelöst werden
- Kann ich die Aufgabenstellung klar und präzise vermitteln
- Gibt es genügend Zeit für die Reflexion
- Habe ich genügend Vorgaben für die strukturierte Reflexion der Lernerfahrungen

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

8. Zusammenfassung

Lernräume gestalten heißt mehr, als räumlich optimale Bedingungen zu schaffen. Ein Lernraum entsteht, wenn die individuelle, aber ebenso auch die soziale und methodische Ebene in diesen Lernraum einbezogen wird.

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

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

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

Grundvoraussetzung des Lerngeschehens und gehört ebenso zur Gestaltung des Lernraumes, wie die ansprechende Visualisierung.

9. Ressourcen: <http://blog.refak.at>

i. Methodenlinks:

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

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

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

<http://www.aktivierendes-lehren.de/index.php/methoden.html?PHPSESSID=qaghcpsqdedriocfrmeqhgqmv1>

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

<http://www.trainerlink.de/ctr/js/liste.html?kattree=100-218&kat=218&lower=all&sort=2>

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

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

j. Weiterführende Artikel und Literatur:

Allespach, Martin/ Meyer, Hilbert/ Wentzel, Lothar (2009): **Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften**, Schüren Verlag, Marburg

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

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

Becksteiner, Mario/ Steinklammer, Elisabeth/ Reiter, Florian (2010): **Betriebsratsrealitäten. Betriebliche Durchsetzungsfähigkeit von Gewerkschaften und Betriebsräten im Kontext der Globalisierung**, ÖGB Verlag, Wien

Bürgin, Julika (2013): **Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung**, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster

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

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

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

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

Kaiser, Erwin/ Wall-Strasser, Sepp/ Gotthartsleitner, Beate/ Gstöttner-Hofer, Gerhard/ Füreder, Heinz (Hrsg.) (2011): **Eine schlagkräftige Bewegung bilden. Impulse zur gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung.**, ÖGB Verlag, Wien

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

Lösch, Bettina/ Thimmel Andreas (Hrsg.)(2010): **Kritische politische Bildung. Ein Handbuch,** Wochenschau Verlag, Schwalbach

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

Nidermair, Gerhard (Hrsg.) (2011): **Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen,** Trauner Verlag, Linz

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

Sandoval, Marisol u.a. (Hrsg) (2011): **Bildung MACHT Gesellschaft,** Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster

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

Zech, Rainer (2008): **Handbuch Qualität in der Weiterbildung.** Weinheim, Basel: Beltz (Weiterbildung und Qualifikation).