

Prof. Dr. Günther Holzapfel, FB 12
- Studiengang –Dipl.-Erziehungswissenschaft /
 Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und
 Weiterbildung (HPSW)

Universität Bremen

Bibliothekstraße
28359 Bremen
GW2, Raum B 2150

Tel.: (0421) 218-2021 (privat: 6930565)
Fax: (0421) 218-4043 (privat: 6930565)
e-mail: gholzapfel@uni-bremen.de
www.hpsw.uni-bremen.de/guentherholzapfel

Komplexes Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung

(Vortrag auf der Tagung „Komplexes Lernen und Metalernen in der Supervision. Die Botschaft der Neurowissenschaften.“ 13.10. – 14.10.07, veranstaltet von der EAG in Kooperation mit der DGSv)

1. Einleitung: Anekdote, Fragestellungen, Übersicht

1994 gründeten wir an der Universität Bremen das Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung (HPSW), um dieser neuen Richtung der Erziehungswissenschaft mehr Stoßkraft und Präsenz an der Universität zu geben und uns gegenseitig für unsere Forschungs- und Lehrkonzeptionen den Rücken zu stärken. Eine Institutsgründung bedarf der Zustimmung des Fachbereichsrates. Vorbereitende Maßnahmen meinerseits dazu waren u.a. Gespräche mit Fachbereichsrats-Kollegen und –Kolleginnen zu führen, um zu erfahren, ob unser Anliegen positiv aufgenommen wird und wo ggf. Zögerlichkeiten, Widerstände zu erwarten sind. Eine Form für solche Vorklärungen sind diese berühmten Flurgespräche vor einer Sitzung, um vor unliebsamen Überraschungen in der Sitzung selber gefeit zu sein. Zwei Reaktionen aus diesen Gesprächen möchte ich kurz schildern. Nach Erläuterung unseres Vorhabens und einiger zusätzlicher Stichworte zur Humanistischen Pädagogik stellte ein Kollege, Historiker und Experte für Arbeitergeschichte, Arbeiterbildung und politische Erwachsenenbildung in jovialem, halb ironischem Tonfall eine rethorische Gegenfrage (dabei stets sehr busy auf den Fluren unterwegs - Körperhaltung!!!): „Ah, Ihr seid doch die mit dem gegenseitigen Anfassen in den Seminaren....?!“, strahlte mich dabei etwas spöttisch an und sauste weiter. So ganz wohl fühlte ich mich bei

seiner Frage nicht, war doch nicht eindeutig erkennbar, ob er der Institutsgründung zustimmen würde.

In einem anderen Gespräch in der gleichen Angelegenheit mit einem Kollegen aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, der in den letzten Jahren die Chancen und Grenzen der Sinnenpädagogik auslotete (er selbst machte das eher theoretisch, war aber der Schutzpatron einer Theaterinitiative am Fachbereich) ergab sich folgendes Ergebnis: Ich erzählte ihm von dem Gespräch mit dem Arbeiterbildner und dessen leicht nach erkennungsdienstlicher Fahndung anmutender Gegenfrage nach dem Anfassen. Letzterer schmunzelte leicht amüsiert (er erkannte eine typische Haltung des Arbeiterbildners und Experten für politische Erwachsenenbildung wieder), gab ganz klar zu erkennen, dass er der Institutsgründung zustimmen würde, unsere Konzeption sehr interessant findet und endete mit dem Satz: „Ja, in der Tat, das ist was zum Anfassen, was ihr da macht!“ Meinte damit die hohe Praxisrelevanz und plastische Greifbarkeit unseres Ansatzes.

Ähnlich unterschiedliche Reaktionen gab es aus unserem Fachbereich bei der Einrichtung des weiterbildenden Studienganges „Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich (WSO)“ Das war im Jahr 2000. (Spektrum reichte von großem Widerstand bis Gewährungshaltung).

Neben den persönlichen Eifersüchteleien, dem üblichem Konkurrenzverhalten und Profilierungs- und Abgrenzungszwängen, spiegeln sich in den widerständigen Reaktionen auf unsere Vorhaben folgende Positionen und Einstellungen:

1. Die alte Überbetonung der kognitiven Aspekte in Lern – und Bildungsprozessen. Dementsprechend ist das Ausklammern der leiblichen und emotionalen Aspekte des Lernens.
2. Die Ausbildung von Handlungskompetenzen spielt in der universitären Lehre für pädagogische Berufe vor wie nach nur eine sehr untergeordnete Rolle (Beispiel Schlüsselqualifikationsdebatte in der Lehrerausbildung, ein noch undurchdachtes Sammelsurium)
3. Die Subjekt/Objekt-Spaltung in den empirischen Forschungskonzeptionen ist immer noch ein Problem – auch in den qualitativen Forschungsmethodologien. Ein Problemaspekt dabei ist m.E. die praktische Ungeübtheit in der Selbstreflexion der Wissenschaftler selber. Darin sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu unbeweglich. Ihre Bewegung beschränkt sich auf hin zum Schreibtisch und zum Hörsaal, ins Archiv, zu Computerausdrucken mit SPSS-Daten oder zurück zum Schreibtisch und der Beugung des Rückens über Hunderte von Seiten aus narrativen Interviews von 1 bis maximal 4 Forschungssubjekten. Dietmar Kamper meint dazu: „Der wahre Ort der Reflexion ist nicht mehr der Schreibtisch und nicht mehr der Lehrstuhl, sondern ein Unterwegssein in der Zeit.“ (Kamper 1990, S. 275/ 276). Was kann das sein, das Unterwegssein in der Zeit? Wir hier können doch ziemlich klar sagen, was heute die erforderliche Selbstreflexion auch der Personen sein kann, die Wissenschaft vom Menschen betreiben. Ich denke da an Möglichkeiten von Beratung, Selbsterfahrung, Supervision, Coaching, Selbstsupervision, Biographiereflexion, in denen auch die leiblichen und emotionalen Aspekte von Denkstrukturen und mentalen Mustern ins Blickfeld geraten, also jene komplexen Lernprozesse stattfinden können, von denen wir hier auf der Tagung sprechen.
4. Anekdote und andere Erfahrungen zeigen aber auch eine sehr deutliche *Diskrepanz zwischen den Mainstreams der Theorie und denen der Praxis*

– . In der *Praxis* der Erwachsenenbildung spielen die leiblichen und emotionalen Aspekte des Lernens seit längerer Zeit schon eine große Rolle. Aufgrund der z.T. marktmäßig organisierten Angebotsplanung und der generellen Notwendigkeit, im Vergleich zur Schule auf die Teilnehmerbedürfnisse stärker zu achten, kann sie sich nicht in angeblich gesicherte Theoriemauern zurückziehen (zuerst bereits in den 70er Jahren in der Frauenbildung, dann Anfang 80er in der Gesundheitsbildung, in der Managerweiterbildung schon ganz lange, selbst bei Gewerkschaften vor 10 Jahren erste Konzepte mit Bestandteilen aus der Humanistischen Pädagogik – ihrer Zeit weit voraus waren Hilarion Petzold und Johanna Sieper Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre in ihren Funktionen als Volkshochschulleiter in NRW)

Im Folgenden möchte ich dieser Abschottung von Theorie und Praxis, aber auch deren gegenseitige Durchlässigkeit und Eigendynamiken in der Erwachsenenbildung untersuchen im Hinblick auf Hemmnisse und Beförderungen anspruchsvollen, komplexen, und selbstreflexiven Lernens, das alle Ebenen der menschlichen Existenz gleichgewichtig beachtet.

Vorgehen: (Folie)

- Zum Begriff des komplexen Lernens (2)
- Zunahme der Bedeutung komplexen Lernens und Wandel der Rolle des (r) Erwachsenenbildner/-in – in der Erwachsenenbildungspraxis (3)
- Theorieparadigmen in der Erwachsenenpädagogik (4)

- Fallbeispiele aus einer Fortbildungsveranstaltung für PraktikerInnen der Erwachsenenbildung: Gestaltpädagogisches Rollenspiel und Arbeit mit dem Arbeitspanorama (5)
- Ausblick: Gegenseitige Befruchtungsmöglichkeiten von IT/ IP und anderen Strömungen in der (Erwachsenen-)Pädagogik (6)
- Literatur (7)

2. Zum Begriff des komplexen Lernens (Folie)

Ich greife hier die Bestimmungen des Begriffes auf, wie sie von Johanna Sieper und Hilarion Petzold (Sieper 2003, 2007; Sieper/ Petzold 2003, 2007) vorgenommen wurden. Ich fasse dabei zusammen und pointiere im Hinblick auf meine weiteren Darlegungen.

1. Komplexes Lernen ist die Integration von kognitivem, emotionalem, körperlich/ leiblichem, volitivem, sozialem und ökologischem Lernen. In dieser Formulierung drückt sich ein entscheidender Kern in der Auffassung komplexen Lernens in der Integrativen Therapie und Pädagogik aus: Es geht um ganzheitliche und umfassende Lernprozesse, in die alle Ebenen menschlichen Erlebens, Wahrnehmens, Erfahrens und Denkens miteingeschlossen sind. Es geht in diesem Lernverständnis um den Menschen als Körper/ Seele/ Geist-Einheit im sozialen und ökologischen Kontext. Viele Forschungs- und Denktraditionen gehen in dieses Lernverständnis ein. Für jetzt möchte ich besonders die phänomenologische Sichtweise des Leibes als Basis des Fühlens und Denkens hervorheben und die In der IT früh vorgenommene Integration neurowissenschaftlicher Ergebnisse.
2. Als zweites möchte ich den hohen Stellenwert von Selbsterfahrung als Lernweg in der IT und IP hervorheben. Selbsterfahrung bedeutet das

explizite Arbeiten mit leiblichem Spüren und Ausdrücken der Gefühle. Und dieses Arbeiten mit Leib und Gefühlen ist nicht - weil von Gefühlen und Emotionen die Rede ist – automatisch Therapie. Nein! Es geht um Lernen, nicht heilen. Genau das ist oft das Missverständnis in den gängigen Diskursen um Lernen und Bildung: Wer mit Emotionen als expliziter Ebene arbeite, der arbeite automatisch therapeutisch. Und dem widerspreche ich mit allen Traditionen der Humanistischen Psychologie und ihren Weiterentwicklungen. Leib, Emotionen und Gefühle sind eigene Ebenen des Lernprozesses und gehören zum komplexen Lernen und sind nicht automatisch Therapie.

3. Als drittes schätze ich am Begriff des komplexen Lernens aus der IT und IP, dass keine Lerntheorie aus diesem Paradigma ausgeschlossen wird. Vom Behaviorismus, über Psychoanalyse, Gestalt, kognitive Lernpsychologie bis hin zu Modellen der russischen Psychologie von Wygotski, Leontjew, Galperin und Lurija und den neueren Modellen der Neurowissenschaften finden alle Traditionen in einem Mehrebenenmodell des Lernens Platz. Warum das gut ist – neben dem, dass man dabei auch Gefahr läuft, sich zu überheben – darauf komme ich noch zurück.
4. Schließlich viertens finde ich sehr wichtig in diesen Bestimmungsmerkmalen vom komplexen Lernen, dass sie in einen Wertehorizont vom Menschen als selbstbestimmten Wesen eingebunden sind, das befähigt und bereit dazu ist, mit anderen Menschen im Einklang mit der Natur und anderen Lebewesen Gemeinschaft und Gesellschaft zu gestalten und Solidarität zu üben. Dieser Wertehorizont kann natürlich nicht eng, orthodox und dogmatisch gefasst werden, muss prinzipiell offen und in Bewegung begriffen werden ohne konturlos zu sein. Wir brauchen diesen Wertehorizont, wenn wir das manchmal doch ziemlich inflationäre Gerede über Schlüsselqualifikationen und soft skills wie Selbst- Ich-,

Sozial-, Methodenkompetenz, kommunikativer Kompetenz und emotionaler Intelligenz genauer fassen und inhaltlich bestimmen wollen.

Im weiteren möchte ich untersuchen, ob und wie dieser Begriff des komplexen Lernens in der Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung zunehmend Bedeutung gewonnen hat.

3. Zunahme der Bedeutung komplexen Lernens und Wandel der Rolle des (r) Erwachsenenbildners/-in in der Erwachsenenbildungspraxis (Folie)

1. Permanente gesellschaftliche, kulturelle und wissenschaftlich-technische Veränderungen lassen Wissen schnell anhäufen, aber auch schnell veralten. Deshalb auch die Rede von der Wissensgesellschaft. Ziel von Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft ist weniger die Ansammlung von Wissen und Kompetenzen auf Vorrat. Es geht vielmehr um Lernen von Wissens- und Kompetenzerschließungsfähigkeiten, um Selbststeuerungs- und Selbstorientierungsfähigkeiten, Lernen des Lernens, Methoden des Wissenserwerbs- und des Wissensmanagement und die Befähigung zur Bewertung von Wissensbeständen. Diese Wissens- und Kompetenzerschließungsfähigkeiten werden nicht nur am Arbeitsplatz und im Beruf von immer mehr Menschen verlangt, sondern auch verstärkt in allen übrigen Lebensbereichen. Zunehmende Individualisierungsprozesse bedeuten mehr Freiheiten, aber auch zunehmende Belastungen und Orientierungsschwierigkeiten. U. Beck spricht davon, „sich selbst als Planungsbüro in bezug auf seinen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen und Partnerschaften zu begreifen“ (Beck 1986, S. 217). Sie können jedes Thema heute nehmen, ob Tourismus, Tod oder Teufel, Trennung, Terror, Taliban, zu allem gibt es professoralen oder Sabines Illustrierten-Rat und natürlich Talkshows. Politik, Kultur, Freizeit und

Konsum werden mit Ästhetisierungsprozessen und Erlebnissurrogaten überzuckert. (Folie Kopfstand). Wer bei soviel Ratschlägen, Buntheiten und Süßigkeiten noch durchblicken will, braucht Kriterien und ein starkes Selbst. Persönlichkeitsbildung mit Hilfe komplexer Lernprozesse ist gefragt.

2. Ein zweiter Begründungsstrang für neues komplexes und selbstgesteuertes Lernen ergibt sich aus den Erfahrungen der Erwachsenenbildung in drei Bereichen. A) In der Arbeit mit sozial- und bildungsmäßig benachteiligten Gruppen, B) in der Lernarbeit in Umbruchsituationen (Wiedereintritt in den Beruf, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Verrentung, andere existentielle Verlusterfahrungen) und C) bei der Qualifizierung von emotional- und beziehungsmäßig stark geforderten kommunikativen Berufen. In all diesen Situationen kommt es weniger auf Wissensbestände und Methodenrepertoires an, sondern auf die Fähigkeit zur Selbstexploration und Selbstreflexion, auf Metalernen. Die Rolle der Lehrenden in solchen Lernsituationen wandelt sich. Sie sind weniger Wissensvermittler und Trainer, sondern vielmehr Lernberater, -moderator und –helfer.

Ein Beispiel aus der Bildungsarbeit mit Analphabeten:

Herr St. Stammt aus einer Familie mit sechs weiteren Geschwistern, in der der Vater (er war Schrotthändler) und weitere vier Geschwister Analphabeten waren. Lesen und Schreiben war in dieser Familie nicht wichtig. Der Vater konnte gut rechnen. Herr St. war ein starker Junge, vor dem die Klassenkameraden Respekt hatten. Er findet eine Stelle bei der Stadtreinigung. Mit 18 Jahren lernt er seine spätere Frau kennen. Er bricht mit seiner Familie, nachdem er von seiner Frau erfährt, dass ein Bankkonto nicht 80.-DM Kontoführungsgebühr kostet, die seine Mutter monatlich von seinem Geld einbehalten hat.

In seiner neuen Familie möchte er ganz dazugehören. Der Weg in den

Analphabetenkurs dauert bei ihm lang. Aber er schafft es und macht schnelle Fortschritte. Er macht einen Führerschein, fährt selbst Auto und geht jetzt ohne die Hilfe seiner Frau zur Bank. Sein Lernprozess im Kurs gerät ins Stocken. Was ist passiert? Er hat Stress mit seiner Frau, sie mit ihm. Ihre beiden Rollen haben sich geändert. Sie muss das Auto mit ihm teilen und verliert den Überblick über die Finanzen. In einem längeren Beratungsprozess mit der Kursleiterin, zu der auch die Ehefrau von Herrn St. Zutrauen hat, weil sie diese beim Beginn des Kurses kennenlernen konnte, werden diese neuen Bedingungen beiden bewusst und die Förderung der Perspektivenverschränkung gelingt zunehmend. Der Lernprozess von Herrn St. kommt wieder in Gang. (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1991, S. 18).

In der Praxis und Literatur der Erwachsenenbildung finden sie ein Vielzahl ähnlicher Beispiele der Rollenveränderung der Erwachsenenpädagogen, gerade auch im Bereich der Bildungsarbeit mit sozial und bildungsmäßig benachteiligten Gruppen, finanziert durch Bundesagentur für Arbeit-Gelder, EU-Gelder. Aber nicht nur dort, die Beratungs-, Orientierungs- und Unterstützungsbedürfnisse tauchen in fast allen Bildungsbereichen auf und haben insgesamt wesentlich zugenommen (vgl. Sauer-Schiffer 2004, Klein/ Reutter 2005)

3. Schließlich gibt es drittens auch noch bildungspolitische Gründe für die erhöhte Bedeutung des komplexen Lernens, der Fähigkeit zum selbstgesteuerten und reflexiven Lernen, der Fähigkeiten zur selbständigen Erschließung und Ordnung von Wissensbeständen und des Wandels der Rolle der Erwachsenenpädagogen und –pädagoginnen. Drei Faktoren befördern diese Entwicklung: A) Die Zuschüsse für öffentliche geförderte Weiterbildung sind drastisch zurückgegangen (aktuellste Nachricht 5.-Euro sollten Kursleiter an der VHS Bremen bezahlen, um einen Codenummer zum Kopieren zu bekommen und das bei 19,50 Euro

Honorar pro Stunde seit mindestens 10 Jahren) Das alles bedeutet, dass mehr und mehr Menschen sich um ihre Weiterbildung selber kümmern müssen. Das bedeutet erhöhte Selbstwahl und Auswahlnotwendigkeit B) Das Konzept des lebenslangen Lernens erfährt eine erneute bildungspolitische Aufwertung. Lernplanung im Biographiekontext wird notwendig C) Das informelle Lernen wird aufgewertet, u.a. wegen zunehmender Transferprobleme des organisierten Lernens, Telelearning und Lernen in Netzwerken nehmen zu. Alle diese Faktoren führen zu einer zunehmenden Wichtigkeit, dass die Lernenden ihre Lernprozesse selbst in die Hand nehmen. Und dieses selbst in die Hand nehmen setzt sicherlich auch technisches Know-how voraus, aber im Schwerpunkt sind diese technischen Kompetenzen einzubetten in Kompetenzen zur Selbstreflexivität und Persönlichkeitsentwicklung. Selbst- und Sozialkompetenz sagt man heute oft. Aber diese Begriffe sind zu wenig abgeklärt. Entscheidend ist für diese Abklärung die Einbettung in ein Wertesystem, das wiederum nicht dogmatisch eng gefasst werden darf, eine fast unlösbare Aufgabe – eine Aporie. Dafür gibt es nur Ad-hoc-Lösungen.

Im nächsten Abschnitt möchte ich fragen, wie sich diese Tendenzen in den einschlägigen Theorieparadigmen in der Erwachsenenpädagogik widerspiegeln

4. Theorieparadigmen in der Erwachsenenpädagogik (Folie, vgl. Holzapfel 2002)

1. Das konstruktivistische Paradigma hat sich in der Erwachsenenbildungstheorie und auch vielfältig in der Praxis zur dominanten Strömung entwickelt. Sein Vorteil besteht in der Radikalisierung des Subjektgedankens. Mit seinen Grundüberlegungen, dass sich jeder seine eigene Wirklichkeit schafft, wird den einfachen

Didaktikmodellen von Aufnahme, Einprägung und Übernahme von inhaltlichen Inputs eine endgültige Absage erteilt. Und das ist auch gut so. Dennoch bleiben die theoretischen und praktischen Lösungsangebote dieser Richtung sehr unbefriedigend. Möglichkeiten zum intersubjektiven Verstehen sind aus konstruktivistischen Annahmen im Prinzip nicht ableitbar. Weiterhin gibt es erkenntnistheoretischen Unklarheiten: Die Subjekt-Objekt-Spaltung wird eigentlich perfektioniert, statt in Fluss gebracht. Bei der Kritik des Konstruktivismus am erkenntnistheoretischen Realismus werden offene Türen eingerannt. Wichtig wäre eine Auseinandersetzung des Konstruktivismus mit den dialektischen und phänomenologischen Erkenntnistheorien. Da ist eher eine Fehlanzeige zu melden. Es gibt keine Auseinandersetzung mit der Subjekt-Objekt-Dialektik aus der Tradition Hegels, Marx` und der kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie (Wygotski, Leontjew, Lurija, Holzkamp, Jantzen). Ebenso gibt es keine Auseinandersetzung mit der phänomenologischen Erkenntnis- und Leibtheorie. Beide Denktraditionen sind in der Lerntheorie von Petzold und Mitstreiterinnen und Mitstreitern berücksichtigt. Das finde ich sehr wichtig. Der Konstruktivismus endet didaktisch in Relativismus und Beliebigkeit. Methodisch wird allerdings Interessantes geboten (z.B. Zirkuläres Denken, Driften). Bestätigt vieles aus der Reformpädagogik und subjektivitätsorientierter Erwachsenenpädagogik. Leib und Emotionen als widerständige Realität, die Lernprozesse erschweren, aber auch herausfordern und befördern. So etwas löst sich im Konstruktivismus alles in kognitivistischen Selbstkonstruktionen auf.

2. Subjektorientierung in Anlehnung an Kritische Theorie, Kritische Psychologie und Foucault sind, bleiben und werden von neuem interessante Paradigmen, weil in Ihnen Gesellschaft, Strukturen, d.h. auch Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten in gesellschaftlicher und kultureller

Teilhabe national und international nach wie vor thematisiert werden und nicht einfach als Randbedingungen subjektiver Selbstkonstruktionen sich mehr oder weniger in Luft auflösen. Nachteil dieser Theoriefiguren: didaktisch-methodisch kopflastig. Arbeit mit Emotionen und gar Leib wird als subjektivistisch und therapeutisch eingeschätzt und abgelehnt.

3. und 4 (ganz kurz) Sind sowohl von der Begründung der Ziele und Inhalte her interessant, als auch methodisch: spiralförmiges Lernen, handlungsorientiertes Lernen, Emotionen als eigene Lernebene aber meist noch sehr vorsichtig, Arbeit mit Bewegung, Sinnen und Leib auch sehr vorsichtig oder gar nicht. (Zur positiven Betonung der Bedeutung der Emotionen beim Lernen siehe Arnold/ Holzapfel 2007)

Neurowissenschaftliche Adaptionen mit sehr viel Mythenbildungen, Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten in der Ableitung. Neue Gefahr des Dualismus zwischen Emotionen und Kognitionen, nur jetzt mit umgekehrten Vorzeichen

Quintessenz: Es gibt etliche Berührungspunkte, auch Überschneidungen, aber auch scharfe Trennungen zu den Ansätzen aus der Humanistischen Psychologie und Pädagogik und Integrativen Therapie und Pädagogik. Für die Ansprüche des komplexen Lernens und die gewandelte Rolle der Erwachsenenpädagoginnen und – pädagogen ist aus den kurz skizzierten Theorieansätzen der Erwachsenenpädagogik heraus nicht so viel zu erwarten. Die Praxen werden eher durch Lernkonzepte aus den humanistischen und integrativen Ansätzen inspiriert. Dazu kommt noch eine Richtung, die sich eine große Nische in der Praxis der Erwachsenenbildung geschaffen hat: das sind Leute, die nach Modellen der Adlerschen Individualpsychologie praktische Kompetenzen in der Selbstreflexion und Kommunikation erworben haben. Sie haben gerade die Beratungsdiskussion in der Erwachsenenbildung sehr stark angestoßen.

5. Fallbeispiele aus einer Weiterbildungsveranstaltung mit PraktikerInnen der Erwachsenenbildung: Gestaltpädagogisches Rollenspiel und Arbeit mit dem Arbeits- und Lernpanorama

Zuerst zum Rahmen der Veranstaltung: Es handelt sich um einen zweisemestrigen Kurs an der Universität Bremen mit Praktikern aus der Erwachsenenbildung aus verschiedensten Arbeitsbereichen (der beruflichen Weiterbildung, Gesundheitsbildung, kulturellen Weiterbildung, Bildungsarbeit mit Migrantinnen, arbeitslosen Jugendlichen, Hartz-IV-Empfängern und ein-Euro-Jobbern). Die Teilnehmer studieren 24 SWS. Die Themen sind vielfältig. Ziel ist u.a. der Erwerb einer erwachsenenpädagogischen Zusatzqualifikation, die heute von den Einrichtungen im Rahmen von Qualitätsmanagement-Vorstellungen von den Kursleiterinnen verlangt werden. Im SS gibt es eine vierstündige Veranstaltung mit dem Titel „Erwachsenenbildnerische Handlungskompetenz: Lehren, Lernberatung, -moderation“.

Neben dem Kennenlernen und Ausprobieren verschiedenster didaktisch-methodischer Verfahren, Präsentations- und Moderationsformen in der Erwachsenenbildung habe ich mehrmals **zum Thema Lehren das Konzept eines gestaltpädagogischen Rollenspiels angeboten** und mit den TeilnehmerInnen durchgeführt:

Bei diesem Konzept geht es mir um folgende *Zielsetzungen(Folie)*

- Sensibilisierung für das eigene Lehrverhalten,
- bewusstes Wahrnehmen und Spüren der motivationalen, emotionalen, körperlichen und interaktionalen Aspekte des eigenen Lehrverhaltens und das der Lernenden,
- Sensibilisierung für Atmosphären, die im Unterricht entstehen,

- Spüren, Erfahren und Erkennen des eigenen Umgangs mit schwierigen Unterrichtssituationen,
- Suche nach erweiterten Perspektiven und Einstellungen bezüglich des eigenen Lehrverhaltens. Dabei geht es nicht um Training von wie auch immer definiertem optimalen Lehrverhalten, sondern um individuelles Spüren, Reflektieren und Ausprobieren der je eigenen Haltungen, Reflektions- und Verhaltensmuster in komplexen Lehr-/Lern-Situationen.

Dieses Rollenspiel hat folgenden Aufbau: (Folie)

- Warmingup-Phase
- Finden von schwierigen Unterrichtssituationen über Statuenstellen (nach Boal und nach Moreno, nicht nach Hellinger)
- Rollenspielphase
- Aufarbeitung des Gespielten durch Sharing, Rollenfeedback, Identifikationsfeedback
- Rolleneinwechslung mit abermaligen Sharing, Rollenfeedback und Identifikationsfeedback
- Rollenabschütteln
- Weitere Aufarbeitung in Form einer kognitive Analysephase

Beispiel eines Rollenspiels und der Reflexion der Protagonistin:

Ulla als Protagonistin arbeitet mit vier 18-jährigen Schülerinnen und Schülern, die mangels Ausbildungsplatz beschult werden, am Thema Kommunikation. Wir erleben die Anfangssituation dieser Unterrichtseinheit. Die Lehrende kündigte als Thema das Vier-Ohrenmodell der Kommunikation an und verwies auf die Arbeitsregeln, die sie gemeinsam erarbeitet hätten. Die Schüler/-innen waren nicht bei der Sache. Matthias und Rita führten Privatgespräche. Hella hatte die Stöpsel eines MP3-Players im

Ohr und Dorothea fummelte mit ihrem Handy rum. Die Protagonistin Ulla bittet geduldig um Aufmerksamkeit.

Im ersten Rollenfeedback nach dem Sharing, in dem ein Drittel der Kommilitoninnen ähnliche Erfahrungen bekundet, sagt sie: (Folie)

„Solche Situationen machen leer, kosten viel Energie, machen unsicher. Manchmal ignoriere ich Störungen und mache mit dem Stoff einfach weiter. Das ist dann eine Möglichkeit, erst einmal damit klarzukommen.“

Im *Protagonistenwechsel* für die gleiche Ausgangssituation spielt Alfred einen streng durchgreifenden, Arbeitsanweisungen gebenden Lehrer („sie nehmen ihren MP3-Player weg“, „nehmen sie jetzt ein Blatt heraus und malen sie das Tafelbild ab.“ usw.). Im *Rollenfeedback* zu dieser Modalität des Lehrens wird von den Schüler/-innen festgestellt, dass sie sich dem Lehrer nicht „entziehen“ konnten, dass sie ihn als „Wachhund“ empfanden, der z.T. die „Abwehr verstärkte“. Die Beziehung wurde als „Machtkampf“ empfunden, aber Dorothea fühlte sich nicht so abgelehnt wie von Ulla.

In der Selbstreflexion in ihrem Praxisbericht meint Ulla: (Folie)

„Die Vorgehensweise von Alfred fand ich sehr beeindruckend und auch witzig. Allerdings war für mich gleich klar, dass ich auf diese Weise nie agieren könnte. Auch wenn ein Teil von mir die Handlungsweise von Alfred faszinierend fand, so gibt es auch den anderen Teil, der diese Machtdemonstration und das Vorführen der „Macht über...“ des Lehrenden stark ablehnt. Andererseits merke ich auch, dass ich die Fäden stärker in die Hand nehmen muss und das Ziel des Unterrichts nicht aus den Augen verlieren darf. Das fällt mir manchmal nicht leicht und an dieser Stelle muss ich für mich noch deutlicher klären, wann ich Führung und

Richtung geben und konsequenter in meinen Handlungen werden muss.“

Weitere Themen in der Reflexion von Ulla waren, dass sie durch dieses Rollenspiel ganz deutlich den Wunsch verspürt habe, mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen und von ihnen „angenommen“ zu werden. Sie wollte dieses Thema in ihre nächste Supervisionsstunde einbringen.

Arbeit mit Arbeits- und Lernpanorama zum Thema Arbeits- und Lernberatung

Ziele :

- Für die Teilnehmenden wird eine Übersicht über ihre Geschichte und Erfahrungen mit Arbeit und damit auch mit individuellen Kompetenzentwicklungsprozessen und Lernstrategien möglich.
- Es geht um Ermittlung der Stärken und Schwächen ihrer berufsbiographischen Vergangenheit.
- Weiter um ein in den Blick nehmen ihrer Ressourcen im Bereich selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens
- Und der Konkretisierung der Gestaltung und Planung ihrer beruflichen Gegenwart und der Zukunftsziele

Phasen: (mit Bildabfolge von Power-Point)

- Innere Forschungsreise über den Lebensweg im Bezug auf Arbeit, Beruf, Kompetenzen und individuelle Lernstrategien
- Malphase individuell
- Austausch in der Kleingruppe über die gemalten Arbeits- und Lernpanoramen
- Einzelarbeit mit Moderator vor der Gesamtgruppe

- Neuorientierung
- Abschlussrunde

6. Ausblick

1. Erwachsenenpädagogik kann viel von der Humanistischen und Integrativen Therapie und Pädagogik lernen
2. Humanistische und Integrative Therapie und Pädagogik kann einiges von den verschiedenen Konzepten aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik lernen

Weil Humanistische und Integrative Konzepte auch viel mit künstlerischem Gestalten und Ausdruck arbeiten. Dazu:

Karl Valentin: „Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit“

7. Literatur:

- Arnold, R./Holzapfel, G.* (Hrsg.) (2007): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (erscheint im Dez. 2007)
- Fuchs-Brüninghoff, E.*(1991): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: *Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M.* (1991): Beratung – Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen. Frankfurt/Main, S. 15 - 19
- Holzapfel, G.* (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Norwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Holzapfel, G.* (2004): Mehr Selbstbewusstsein für Pädagogik! Eine Replik zum Schwerpunkttheft „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung 3/2003. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/ 2004, S. 87 - 98
- Holzapfel, G.* (2005): Entstehung, Konzeption und Praxis des weiterbildenden Studienganges „Supervision und Organisationsberatung in Schule und anderen pädagogischen Arbeitsfeldern (WSO)“. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik Heft 2/2005, S. 14–26
- Holzapfel, G.* (2007): Integrative Pädagogik im Kontext von Diskursen zur Humanistischen Pädagogik. Chancen, Grenzen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten. In: *Sieper, J./Orth, I./ Schuch, W.* (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge. 25 EAG – Festschrift H. Petzold,
Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler,

- Klein-Dessoy K. (2005): Methoden der biographischen Reflexion. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler, S. 92–102*
- Petzold, H./ Heintz, H./ Fallenstein, A. (1983): Das Arbeitspanorama. In: Petzold/Heintz (1983) (Hrsg.): Psychotherapie und Arbeitswelt, Paderborn: Junfermann, S. 356 - 408*
- Petzold, H. (1998): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung: Modelle und Methoden reflexiver Praxis, Paderborn : Junfermann*
- Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskonzepte als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung. Münster/New York*
- Sieper, J. (mit Nachwort von H. Petzold) (2003): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ – Dimensionen eines „behavioralen Paradigmas“ in der Integrativen Therapie. In: Leitner, A. (Hg.): Entwicklungsdynamiken in der Psychotherapie. Wien: Krammer, 183 – 213.*
- Sieper, J., Petzold, H. (1993): Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: Petzold, H., Sieper, J. (Hg.): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien. Paderborn: Junfermann, Bd. 1, 359 – 365.*