

weiter gelernt



Nr. 6 – Juli 2015

Seminargestaltung mit Methode!

Beiträge zur Weiterbildungsdiskussion



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds
Investition in Ihre Zukunft



Senatsverwaltung
für Arbeit, Integration
und Frauen

bemin Berlin

min Berlin Arbeit





Impressum

Herausgeber:
k.o.s GmbH
Am Sudhaus 2, 12053 Berlin
www.kos-qualitaet.de
E-Mail: info@kos-qualitaet.de

Autor/-in:
Maximilian Göllner, Janine Romppel

Auftraggeber:
Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes
Berlin, Referat Berufliche Qualifizierung
Oranienstraße 106, 10969 Berlin

Das Projekt „Koordinierungsstelle Qualität“ wird im Rahmen
des Programms BerlinArbeit der Senatsverwaltung für Arbeit,
Integration und Frauen durchgeführt und aus Mitteln der Europä-
ischen Union (Europäischer Sozialfonds) gefördert.

Das Projekt Koordinierungsstelle Qualität hat im Rahmen der Beauftragung durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen Konzepte und Modelle als Unterstützungspraxis für die Berliner Weiterbildungsanbieter entwickelt, die mit der Heftenreihe „weiter gelernt“ verbreitet werden. Bei einer Nutzung und Verwertung der Heftenreihe „weiter gelernt“ ist die urheberrechtliche Stelle zu nennen:

k.o.s GmbH, Projekt Koordinierungsstelle Qualität, beauftragt durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes Berlin, Referat Berufliche Qualifizierung.

Alle veröffentlichten Informationen beruhen auf sorgfältigen Recherchen der verwendeten Quellen. Für die Inhalte externer Internetseiten übernimmt die Redaktion keine Haftung. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber/innen verantwortlich. Das Team der k.o.s freut sich über Rückmeldungen, Anregungen und Hinweise zur Heftenreihe.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 3 |
| Begriffsbestimmung | 4 |
| Methoden beeinflussen Lernprozesse | 7 |
| Seminarphasen | 13 |
| Ausgewählte Methoden | 18 |
| Methodensammlung online | 25 |
| Fazit | 26 |
| Literatur | 27 |



Einleitung

Die Gestaltung und Durchführung von Seminaren ist im Bereich der Weiterbildung eine wichtige und zugleich anspruchsvolle Tätigkeit. Ein erster und entscheidender Schritt ist die Seminarplanung: Wer ist meine Zielgruppe? Welche Inhalte sollen vermittelt werden? Wie kann der Inhalt didaktisch-methodisch aufbereitet werden? Was sollen die Teilnehmenden am Ende des Seminars können? Für ein planmäßiges Handeln und damit zur Erreichung der Lernziele ist die Auswahl geeigneter Methoden nicht zu unterschätzen. Die Methodenwahl wird von verschiedenen Variablen beeinflusst: vom Inhalt des zu vermittelnden Wissens, von den Lernzielen, von der Lehrperson, von der zur Verfügung stehenden Zeit und natürlich von den Lernenden selbst.

In der Literatur finden sich unzählige Methoden und es scheint, als kämen stetig neue dazu. Für die sichere Anwendung einer Methode ist es aber notwendig die Methode zu kennen, sie im Hinblick auf ihr Ziel von anderen Methoden unterscheiden und ihren Einsatz im zeitlichen Seminargeschehen einordnen zu können. Für die Heranführung an ein Thema wird eine andere Methode gewählt, als für die Verarbeitung von konkreten und bereits besprochenen Lerninhalten im Seminar, bzw. findet die Methode eine etwaige Ausrichtung.

Wie genau kann diese methodische Ausrichtung aussehen oder in welcher Phase des Seminars wähle ich welche Methode? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die vorliegende Ausgabe unserer Heftenreihe „weiter gelernt“. Sie richtet sich an Seminarleitende in der Erwachsenenbildung sowie an Dozierende im Bereich der beruflichen Bildung, die ihr methodisches Repertoire erweitern und reflektiert einsetzen wollen. Denn das ist ein wichtiger Schritt, um bei der didaktischen Gestaltung von Weiterbildung sicher zu agieren, Lernziele zu erreichen und einen Transfer in die berufliche Praxis zu gewährleisten.

Begriffsbestimmung

Methode

Eine Methode (gr. „methodos“) ist ein denkbarer Weg, der zu den in den Blick genommenen Zielen führt. Im pädagogischen Kontext sind Methoden unterstützende Verfahren zur Erreichung eines Lernziels. Sie können helfen, bei Teilnehmenden Interesse zu wecken, Motivation zu fördern oder eigene Erfahrungen mit der Gruppe zu teilen.

Ein produktiver Einsatz von Methoden gelingt vor allem dann, wenn klar ist, wann, was, zu welchem Zweck und mit wem in einer Veranstaltung geplant ist (vgl. Knoll 2015). Methoden in der Weiterbildung sind also Arbeitsformen, mit denen günstige Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen geschaffen werden können. Sie sind aber kein Patentrezept, um jegliche Lernsituationen, Stimmungen oder Widerstände aufzufangen (vgl. Meueler 2010).

Didaktik

Didaktik (gr. „didaktike techne“) ist im Allgemeinen die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. In der Erwachsenenbildung umfasst der Begriff die Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens, deren Bedingungen sowie die Evaluation (vgl. Raapke 1985, S.18).

Im Mittelpunkt didaktischen Handelns stehen Fragen zum Lehren bzw. zur Vermittlung von Inhalten. Dabei nehmen Überlegungen zur Methodenwahl einen breiten Raum in der gesamt-didaktischen Umsetzungsplanung ein. Didaktik befasst sich also mit dem praktischen Verfahren des Lehrens und Lernens – dem „Wie?“. Die folgende Übersicht verdeutlicht die Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden (vgl. Meyer 2002, S.110).

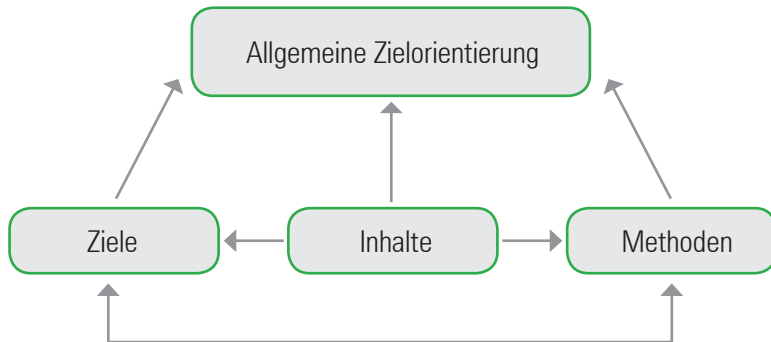


Abbildung: Wechselwirkung Ziel-Inhalt-Methode

Ersichtlich wird, dass Methoden nur in Bezug auf Inhalte angemessen ausgewählt werden können. Das Wie (Methoden) ergibt sich sozusagen aus dem Was (Inhalt). Die Methode ist demnach der Weg über den Inhalt zum Ziel. Dabei werden die Art und Weise, wie das Ziel erreicht werden soll, und die Mittel, die dazu benötigt werden, beschrieben und begründet. Zudem haben Methoden, Inhalte und Ziele eine eigene (innere) Zielorientierung. Daher wird von einer allgemeinen Zielorientierung in Bezug auf das didaktisch-methodische Handeln gesprochen (vgl. ebd., S.110). Der Lehrende ist also dazu angehalten, zu prüfen, ob die innere Zielausrichtung der ausgewählten Methoden zu den Ziel- und Inhaltsentscheidungen passt.

Darüber hinaus sind weitere Faktoren für die Methodenauswahl zu berücksichtigen:



- **Beteiligte Personen:**
Zum einen sind die Erfahrungen und das Interesse der Lernenden für die Lernprozessgestaltung einzubeziehen. Die Lernenden selbst bestimmen den Weg des Lernens mit. Zum anderen bilden die Erfahrungswerte und die Präferenzen des Lehrenden eine Art Referenzrahmen, der die Methodenausgestaltung beeinflusst;
- **Institutionelle Rahmenbedingungen:**
Institutionelle Rahmenbedingungen spielen bei der Planung eine wichtige Rolle. Sie bilden den Rahmen, in dem Lernen stattfindet. Curriculare Vorgaben (Werden Zertifikate benötigt bzw. müssen bestimmte Inhalte unbedingt Bestandteil der Veranstaltung sein?) oder räumlich-zeitliche Bedingungen (Wie lange darf das Seminar dauern und welche Infrastruktur steht zur Verfügung?) wirken sich auch auf die Wahl und Ausgestaltung der Methoden aus;
- **Lernpsychologische Erkenntnisse:**
Lernen, verstanden als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver und sozialer Prozess, ist nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Lernen stellt ein interaktives Geschehen dar und ist sozial-kulturellen Einflüssen ausgesetzt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 356). Vor dem Hintergrund eines erwachsenengerechten Lernens sind Aspekte wie Eigenaktivität, Integration des Vorwissens, der Erfahrungen und bestehender Überzeugungen sowie der Bezug zu konkreten Situationen bei der Methodenauswahl einzuplanen.

Die Didaktik ist das Zusammenspiel aus einzelnen Entscheidungen. Um diese Entscheidungen treffen zu können, sollte das Wissen um und der Umgang mit Methoden, Inhalten und Zielstellungen zum Kompetenzprofil einer jeden Lehrperson gehören.



Methoden beeinflussen Lernprozesse

Lernanlässe Erwachsener

Allseits bekannt ist das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, mit dem die Unmöglichkeit des Lernens im Erwachsenenalter oftmals beschrieben wird. Dass das menschliche Gehirn auch im hohen Alter durchaus lernfähig ist und bleibt, weiß die Hirnforschung bereits seit vielen Jahren (vgl. Pöppel/Wagner 2010). Allerdings gibt es Besonderheiten beim Lernen Erwachsener.

Die Bereitschaft etwas Neues zu lernen, wird mit zunehmendem Alter vor allem durch Irritation hervorgerufen – z. B. durch eine Krisen- oder Problemsituation. Wenn die erwachsene Person in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt ist und sie mit ihren erlernten Mustern nicht mehr weiter kommt, ist sie bereit, ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihr Denken zu verändern (vgl. Faulstich 2014). Irritation kann so als Lernanlass verstanden werden.

Ein Beispiel dafür ist die eigene Unzufriedenheit mit dem vorhandenen Methodenrepertoire, welche dazu führt, dass die Lernziele nicht wie geplant erreicht werden. Es besteht der Wunsch nach Veränderung, welcher durch die Teilnahme an einem Seminar zum Thema Methodenweiterung umgesetzt werden könnte. Die Veränderung seines eigenen Handlungsspielraum durch die Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires zu erweitern, führt zum Lernen. In einer solchen Situation wird von einem intentionalen (absichtlichen) Lernen gesprochen. Diese Form des Lernens hat das Ziel, Handlungseinschränkungen aktiv zu überwinden und eine gegebene Problematik selbstaktiv zu bewältigen (vgl. Holzkamp 1996).

Kurzum: Erwachsene brauchen einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit, um motiviert und eigeninitiativ lernen zu können.

Methodenkompetenz

Methodisches Arbeiten sollte bedeuten, dass die Teilnehmenden die Methode als Unterstützung auf dem Weg zu ihrem Lernziel erfahren.

Erscheint die Methode aufgesetzt, als Lückenfüller oder gar als Experiment, werden die Teilnehmenden das bemerken. Dozenten und Dozentinnen sollten zu hundert Prozent hinter ihrer Methode stehen und sie authentisch vermitteln können. Das bedeutet aber auch, sich im Vorfeld ausführlich mit der Frage zu beschäftigen, ob die Methode zu den Zielen und der Zielgruppe passt. Wenn das nicht gegeben ist, wird die Methodenwahl das Seminargeschehen unter Umständen sogar negativ beeinträchtigen.

- **Methodenkompetenz** ist die zielgerichtete Auswahl geeigneter Methoden für den jeweiligen Lehrzweck sowie die damit verbundene kompetente Umsetzung (vgl. Wendorff 2012, S.15).

Was den Einsatz und die Umsetzung von Methoden für Lehr-Lernprozesse in der Weiterbildung stark beeinflusst, sind die Teilnehmenden selbst. Erwachsene, die an einer Weiterbildung teilnehmen, wollen sich und ihre Erfahrungswerte einbringen. Unterschiedliche Meinungen, Ansichten und Interessen werden geäußert, ausgetauscht und diskutiert.

Bei der Auswahl geeigneter Methoden sollte dieser Aspekt unbedingt beachtet werden. Bietet diese Methode Raum für den Austausch untereinander? Wie viel Diskussion kann im Hinblick auf die zeitliche Rahmung zugelassen werden? Im nächsten Schritt wird es darum gehen, die verschiedenen Ebenen der Methodik zu betrachten.



Ebenen der Methodik

Das Drei-Ebenen-Modell unterscheidet Methoden auf einer Makro-, Meso und Mikroebene (vgl. Meyer 2009, S.74ff). Wird dieses um die Grundlagen methodischen Handelns ergänzt, welche für die Umsetzung im Seminarkontext unabdingbar sind, ergibt sich eine erste Orientierungshilfe für die eigene Arbeit als Trainer/in oder Dozent/in.

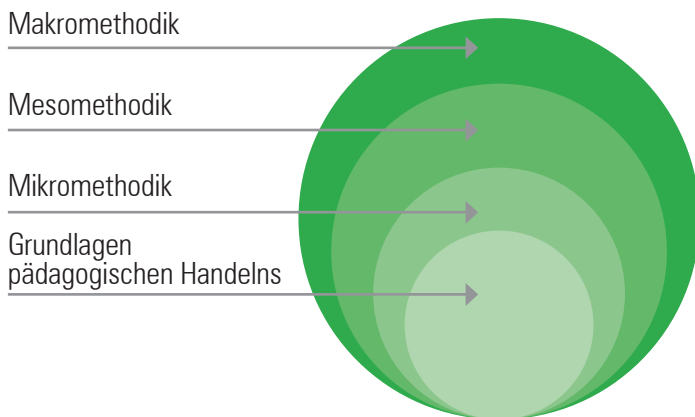


Abbildung: Vier Ebenen der Methodik

Grundlagen pädagogischen Handelns

Methodisches Handeln wird durch die Komponenten Methodenkompetenz, Gestaltung der Umgebung, Körpersprache, Persönlichkeit des Lehrenden, aber auch durch das pädagogische Verständnis selbst bestimmt. Die vordergründige Aufgabe pädagogischen Handelns liegt nicht etwa im „Erziehen“, sondern darin „Lernen zu ermöglichen“. Lehrende sind in diesem Verständnis professionelle Lernhelfer und Lernbegleiter (vgl. Giesecke 2007, S.25; Holzkamp 1993).

Das eigene Verständnis von Pädagogik beeinflusst also auch das eigene Handeln beim Lehren. „Wie fasse ich den Lernbegriff auf?“, „Wie ist



meine Haltung zum Lernen Erwachsener?“, oder „Wie sieht ein gelingender Lehr-Lernprozess für mich aus?“ sind Fragen, die einen großen Einfluss auf die Gestaltung und den Einsatz von Methoden im Seminar geschehen haben und eng an das eigene pädagogische Verständnis gebunden sind.

Auch die Körpersprache, d. h. die nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik, Haltung), kann zu den Grundlagen pädagogischen Handelns gezählt werden. Sie drückt sich durch die Prinzipien der Kongruenz und der Symmetrie aus. Kongruenz spiegelt die Übereinstimmung sprachlicher Inhalte mit Körperhaltung und Stimme wider. Symmetrie meint wiederum die Gleichmäßigkeit im Zusammenspiel von Gliedmaßen und Körpersäule (z. B. fester Stand, ruhige Armbewegung). Eine symmetrisch-kongruente Körpersprache drückt Zustimmung gegenüber den Teilnehmenden bzw. zu den Inhalten aus und ist ein wichtiger Indikator für Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Souveränität.

Mikromethodik

Die Mikromethodik erfasst die kleinsten Lehr-Lern-Situationen, aus deren Abfolge sich komplexere Formen und Prozesse methodischen Handelns ergeben können. Auf dieser Ebene werden sogenannte Inszenierungstechniken des Lehrens, aber auch der Lernenden dargestellt. Inszenierungstechniken sind kleinste Handlungen, z. B. auf verbaler und nonverbaler, mimischer, gestischer, körpersprachlicher oder musischer Ebene, mit denen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden den Lehr-Lernprozess initiieren und am Laufen halten (vgl. Meyer 2002). Weitere Beispiele sind „Zeigen“, „Beobachten“, „Provozieren“, „Zuhören“, „Ergänzen“ oder „Kontrastieren“, die Spielräume für ein selbständiges Lernen eröffnen und Lehrprozesse in Gang setzen.

Mesomethodik

Auf Ebene der Mesomethodik werden komplexere Formen methodischen Handelns eingeordnet, mit denen verschiedene Strukturen der



Lehrveranstaltung erfasst werden. Dazu zählt z. B. die Sozialform, also die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende miteinander interagieren. Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit und Partnerarbeit bzw. Tandemarbeit sind bekannte Sozialformen. Wichtig ist, dass es per se keine gute oder schlechte Sozialform gibt. Auch hier kommt es auf das Lernziel an. Daher ist es wichtig, die Vor- und Nachteile der jeweiligen Form zu kennen.

Zum anderen wird auf der Ebene der Mesomethodik der Frage nach dem Einsatz geeigneter Lehr-Lernformen nachgegangen. Lehr-Lernformen sind historisch gewachsene, feste Formen für die Aneignung von Lerninhalten, die sich durch einen definierten Anfang, eine festgelegte Rollenverteilung und einen erkennbaren Abschluss auszeichnen. Beispiele für Lehr-Lernformen sind Lehrvorträge, Lehrgespräche, szenische Arbeitsformen oder Simulationsspiele (Planspiel oder Rollenspiele). Darüber hinaus folgen Lernformen immer einem zeitlichen Verlauf (Einstieg, Erarbeitungsphase und Ergebnissicherung). Jede Phase kann dabei einer spezifischen Dynamik unterliegen – Lehr-Lernziele variieren, Lerninhalte werden anders aufbereitet, Methoden werden angepasst.

Makromethodik

Auf Ebene der Makromethodik werden die methodischen Großformen erfasst. Aus den Repertoire an Großformen kann zum Beispiel ein individualisiertes Lehren mit einem hohen Anteil an selbstorganisierten Lernphasen, ein lehrgangsförmiges Lehren mit überwiegenden Frontallehreinheiten oder ein kooperatives Lehren mit gemeinsamen Zielvereinbarungen und der Fokussierung von Partner- und Teamarbeiten gewählt werden. Die methodischen Großformen werden im Bereich der Weiterbildung z. B. durch Fort- und Weiterbildungs-verordnungen, Gesetzesvorschriften oder durch die Festlegung von Leistungsstandards normiert.

Checkliste – W-Fragen zur Seminarvorbereitung

Im Zusammenhang mit Methodenkompetenz in der Weiterbildung ist die Ebene der Mesomethodik die bedeutendste, um Entscheidungen über Einsatz und Wahl der passenden Methode herauszuarbeiten. Die Methodenauswahl beginnt dabei schon mit der Seminarplanung und ist somit im Gesamtzusammenhang der Seminarvorbereitung zu sehen. Die nachfolgende Checkliste dient daher der Vorbereitung eines Seminars und der Auswahl entsprechender Methoden: *Wer lernt was, warum, wozu, wann, wo, wie, womit* (vgl. Siebert 2010, S. 25f.; Wendorff 2009, S. 156f.)?

Wer? Identifikation der Zielgruppe

- Welche Zielgruppe (Alter, Geschlecht, Beruf, Schulbildung, etc.) soll angesprochen werden?

Was? Sichtung der Lerninhalte

- Welche Lerninhalte werden in welcher Tiefe vermittelt?
- Welche Vorkenntnisse bringen die Teilnehmenden (voraussichtlich) mit?

Warum? Motivlage

- Welche Gründe, Motive und Anlässe werden für die Partizipation am Bildungsangebot vermutet?

Wozu? Identifikation der Lernintentionen

- Für welche Zwecke, Ziele und Verwendungssituationen wird das Seminar angeboten?

Wann? Reflexion der Zeit und Dauer

- Welche konkrete Seminardauer ist erforderlich?
- Ist ausreichend Zeit eingeplant, damit die Teilnehmenden sich die Lehrinhalte selbst erarbeiten können?

Wo? Lernortbestimmung

- Welche Lerninfrastruktur muss zur Verfügung stehen?

Wie und womit? Umsetzung

- In welcher Phase des Seminars soll der Inhalt vermittelt bzw. eine bestimmte Methode angewandt werden?
- Welche Lerntypen sollen angesprochen werden?



Seminarphasen

Der Einsatz von geeigneten Methoden unterliegt neben den Lernzielen der Weiterbildung und den individuellen Erfahrungen auch der Gruppen- und Semindynamik. Ein Seminar kann in sechs unterschiedliche Phasen eingeteilt werden, deren Funktion und Inhalt bei der Auswahl von Methoden beachtet werden sollte (vgl. Bernstein/Lowy 1978; Wendorff 2009).



Abbildung: Seminarphasen nach Wendorff (2009)

Der hier skizzierte Ablauf ist ein idealtypischer Verlauf einer Weiterbildungsveranstaltung. Die einzelnen Phasen unterliegen stetigen Wechselwirkungen. Inhaltliche Sprünge sind möglich, Störungen können auftreten oder die eigene zeitliche Planung kann aus anderen Gründen nicht eingehalten werden. Die Beschreibung anhand der dargestellten sechs Phasen ist als Orientierungshilfe zu verstehen und dient als Grundlage für die Erstellung von Ablaufplänen sowie der inhaltlichen Vorbereitung des Seminarsgeschehens.

Warm-Up-Phase

Die Warm-Up-Phase dient der Begrüßung und dem gegenseitigen Kennenlernen. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass sowohl die Trainer/-innen als auch die Teilnehmenden mindestens einmal zu Wort kommen. Interessant sind dabei fachliche Qualifikationen und der persönliche Bezug zum Thema. In dieser frühen Phase des Seminars ist es allerdings sinnvoll, den Informationsgehalt noch zu begrenzen. Trainer/-innen sollten sich auf zwei Fragen konzentrieren und diese selbst als erste kurz und bündig beantworten. Die Teilnehmenden werden sich daran orientieren.



Die Warm-Up-Phase dient der sozialen Orientierung: „Wer ist noch hier?“, „Kenne ich jemanden?“ oder „Welchen Eindruck vermittelt der/die Dozent/in?“ sind Fragen, die Teilnehmende sich anfänglich stellen. Anfangsunsicherheiten werden überwunden, eine positive Atmosphäre erzeugt und ein weiterer konstruktiver Verlauf des Seminars ermöglicht. Zentral sind eine erste Kontaktaufnahme untereinander und eine aktiv-positive Beziehungsgestaltung zwischen der dozierenden Person und den Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden selbst.

Transparenzphase

Während die Warm-Up-Phase soziale Orientierung bietet, soll die Transparenzphase inhaltliche Orientierung ermöglichen. Demnach werden in der Phase Abläufe und erste Inhalte des Seminars vorgestellt. Ein vorbereiteter Ablaufplan auf Flipchart oder Metaplanwand ist eine geeignete visuelle Unterstützung. Darüber hinaus ist es sinnvoll, die Erwartungen der Teilnehmenden mit dem tatsächlich geplanten Vorgehen abzugleichen. Nicht immer besteht im Vorfeld die Möglichkeit, Erwartungen und Bedarfe konkret abzufragen. In der Transparenzphase können Trainer/innen aber erkennen, ob sie mit ihren Vorbereitungen auf Interesse stoßen. Gegensätzliche oder abwegige Vorstellungen können noch revidiert, einzelne Elemente sogar noch punktuell umstrukturiert werden.

Die Transparenzphase hat durchaus eine Signalwirkung: „Ich nehme ihre Erwartungen und Bedürfnisse ernst und werde kein Seminar über Ihre Köpfe hinweg durchführen“. Mit diesem Signal nehmen Trainer/innen Störungen und Widerstände, die sich eventuell im weiteren Seminarverlauf äußern würden, vorweg.

Wenn gleich zu Beginn des Seminars klar wird, dass alle Anwesenden ähnliche Erwartungen haben und inhaltlich auf diese eingegangen werden wird, ist ein gutes Fundament für den thematischen Einstieg gelegt.



Hinführung zum Thema

In der folgenden Phase beginnt der thematische Einstieg. Nach der sozialen und inhaltlichen Orientierung durch die vorhergehenden Phasen gilt es, die Teilnehmenden für die Lerninhalte zu sensibilisieren. Dozierende sollten jetzt vorhandenes Vorwissen der Teilnehmenden aktivieren und eine erste fachliche Auseinandersetzung ermöglichen. Je nach zeitlichen Ressourcen genügen spielerisch-lockere Methoden wie Zitate, aktuelle Nachrichten, persönliche Anknüpfungspunkte, Metaphern oder Sprichworte. Diese Phase bietet Platz für Originalität und Fantasie (s. Kapitel „Ausgewählte Methoden“).

Die Hinführung zum Thema fördert also das Interesse der Teilnehmenden am Thema, aktiviert sie und weckt ihre Aufmerksamkeit. Man spricht hier auch vom „geistigen Abholen“ und damit der Annäherung an den eigentlichen Kern des Seminars.

Informationsphase

Die Informationsphase ist normalerweise das Herz einer jeden Weiterbildung. Konkrete Seminarinhalte werden vermittelt – meist als Inputbeiträge frontal über Laptop und Beamer. Doch je komplexer das Thema und je länger der Vortrag, desto schwerer fällt es den Teilnehmenden zu folgen. Dass der Fokus von Weiterbildungen auf der Vermittlung von Wissen liegt, ist wichtig und richtig. Allerdings stellt sich in der Informationsphase die Frage, wie dieses Wissen vermittelt wird.

Dozent/innen sollten sich im Vorfeld überlegen, wie sie ihre Vorträge abwechslungsreich gestalten können und wie sich Teilnehmende aktivieren oder einbinden lassen. „Muss jeder Inhaltsbaustein über Beamer an die Wand projiziert werden?“, „Was lässt sich reduziert auf Moderationskärtchen und Metaplanwand darstellen?“, „Kann ich bestimmte Aspekte von den Teilnehmenden erarbeiten lassen und danach im Plenum sammeln?“ oder „An welchen Stellen lässt sich mein Vortrag mit gezielten Fragestellungen auflockern, so dass ich die Teilnehmenden einbinden kann?“.

Bei der Vorbereitung ist zu überlegen, auf welche Weise das aufbereitete Wissen verarbeitet werden soll. In Anlehnung an die Taxonomie von Lernzielen (vgl. Bloom 1976) kann unterschieden werden, ob Lerninhalte lediglich gehört oder gesehen, ob sie selbst erarbeitet oder, als nachhaltigste Form der Wissensaneignung, von den Teilnehmenden aufbereitet und dritten gegenüber dargestellt werden sollen. Das angestrebte Lernziel wirkt sich dabei auch auf die folgende Seminarphase aus.

Verarbeitungsphase

In der Verarbeitungsphase verarbeiten Teilnehmende das vermittelte Wissen selbst. Diese Phase bietet Gelegenheit, das Gehörte oder Gesehene durch entsprechenden Methodeneinsatz aktiv zu verankern. Die aktive Auseinandersetzung mit den zuvor vermittelten Inhalten ist für das Lernen Erwachsener entscheidend (vgl. Holzkamp 1993). Oftmals wird von Teilnehmenden beklagt, dass Wissensinhalte einige Wochen nach der Weiterbildung schlichtweg nicht mehr abgerufen werden oder bereits in Vergessenheit geraten sind. Die Verarbeitungsphase bietet eine Chance, dem entgegenzuwirken.

So können besonders wichtige Lerninhalte aktiv aufbereitet oder vertieft werden. Eine Möglichkeit besteht beispielsweise darin, Inhalte auf die eigene Arbeitspraxis zu übertragen. „Wie können wir das Gehörte in unserer alltäglichen Praxis anwenden?“, „Was bedeutet das soeben Gesehene für unsere internen Abläufe?“ oder „Was von dem Vorge-tragen machen wir bereits und was möchten wir zukünftig ausprobieren?“. Der Transfer von Weiterbildungsinhalten in die Arbeitspraxis der Teilnehmenden wird als eine der größten Herausforderungen für Trainer/innen beschrieben. Zugleich besteht in ihm aber auch der größte Nutzen für Auftraggeber/innen. Die Verarbeitungsphase kann bereits während der Weiterbildung den Grundstein für einen erfolgreichen Transfer legen.



Cool-down-Phase

Die Cool-Down-Phase hat den inhaltlichen Ausstieg aus dem Seminar zum Ziel. Es bietet sich an, noch einmal kurz auf die Inhalte des Seminars einzugehen. In der Regel hat sich der Seminarraum im Laufe des Tages gefüllt. Auf den Flipcharts und an den Metaplanwänden befinden sich Kleingruppenergebnisse, Poster, Visualisierungen oder beschriebene Moderationskärtchen. Zentrale Ergebnisse können noch einmal hervorgehoben werden. Die Teilnehmenden können so den Ablauf und die Inhalte Revue passieren lassen. Hier kann auf den Beginn der Veranstaltung zurückgeblickt werden.

„Wurden alle geplanten Tagespunkte bearbeitet?“, „Gibt es noch offene Fragen?“ und „Was ist auf der Strecke geblieben?“. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden nimmt am Ende eines Seminars wieder zu. Die Rückschau auf die zurückliegenden Stunden kann durchaus inhaltsbezogen ausgerichtet werden.

Eine weitere Variante, eine Weiterbildung abzuschließen, ist, auf kommende Veranstaltungen vorausschauend zu blicken. „Welche Themen stehen beim nächsten Mal an?“, „Müssen aufgrund der heute erarbeiteten Ergebnisse Inhalte verändert oder verschoben werden?“, „Sind Punkte offen geblieben, die beim nächsten Mal zu berücksichtigen sind?“. Trainer/innen stellen das Seminargeschehen damit in einen Gesamtzusammenhang und wecken bei den Teilnehmenden bereits das Interesse für den nächsten Termin.

In der Cool-Down-Phase werden die wichtigsten Informationen aus der Veranstaltung heraus transportiert (s. Kapitel „Ausgewählte Methoden“). Das vermittelte Wissen wird von den Teilnehmenden reflektiert und die Rolle der dozierenden Person bewertet. An dieser Stelle kann auch Feedback, mündlich über eine Blitzlichtabfrage oder schriftlich über vorbereitete Feedbackbögen, eingeholt werden.

Ausgewählte Methoden

Es gibt ihn nicht, den methodischen Königsweg, genauso wenig wie es per se „richtige“ oder „falsche“ Methoden gibt. Die Wahl der Methode sollte vielmehr auf die jeweiligen Lernziele ausgerichtet sein, die Zielgruppe erreichen und den Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Material) gerecht werden – und zwar in jedem Seminar immer wieder neu.

Ein zielgerichteter Einsatz von Methoden kann also nur dann gelingen, wenn die Trainerin oder der Trainer bereits im Vorfeld definiert hat, was, zu welchem Zweck, wann und mit wem geschehen soll. Erst nach dieser didaktischen Analyse kann eine Methode entwickelt oder ausgewählt werden. Zu betonen ist, dass die Methode an sich je nach Zuordnung zu einer Seminarphase individuell gestrickt ausgeführt wird. Das heißt zugleich, dass die Methode nicht eins zu eins einer Seminarphase zuzuordnen ist, sondern auch z. B. sowohl für die Phase der Hinführung zum Thema als auch für die Verarbeitungsphase verwendet werden kann. Die Variante einer Methode ist dann, dem Ziel der Seminarphase entsprechend, angepasst.

Darüber hinaus sind weitere Rahmendaten zur Methode abzustecken: Dauer der Methode, Anzahl der Teilnehmenden oder die benötigte Infrastruktur bzw. die Ausgestaltung der Lehrräume. Zu reflektieren ist hinzukommend die Gesamtdauer eines Seminars. Für ein vierstündiges Seminar macht es weniger Sinn sich detailliert an allen sechs Seminarphasen abzarbeiten. Hier ist die didaktische Planungskompetenz der Dozenten und Dozentinnen gefragt, wie welche Seminarphase eingebunden wird. Die ersten beiden Phasen (Warm-Up/Transparenzphase) machen in der Regel etwa 5-10 Prozent der gesamten Veranstaltungszeit aus. Die Phasen 3-5 (Hinführung zum Thema/ Informationsphase/ Verarbeitungsphase) sind unumstritten die Kernphasen für die Erarbeitung der Seminarinhalte. Werden zum Beispiel in einem Seminar verschiedene Inhaltsblöcke behandelt, können die Phasen 3-5 mehrfach durchlaufen werden. Das verweist auf die Dynamik des Seminarphasenmodells. Nachfolgend werden Ihnen ausgewählte Methoden beispielhaft für jede Seminarphase vorgestellt.



Schlüsselbund-Theater (Warm-Up-Phase)

| | |
|---------------------|--|
| Ziel | Vorstellung, Auflockerung |
| Beschreibung | Jede/r TN stellt 1-2 Schlüssel oder Anhänger an seinem/ihrer Schlüsselbund vor und erzählt dabei etwas über sich selbst. Z. B.: „Dies ist mein Fahrrad-schlüssel. Ich fahre leidenschaftlich gerne Fahrrad und habe seit 5 Jahren kein Auto mehr. Im letzten Urlaub habe ich sogar die Alpen mit meinem Fahrrad überquert.“ Die Methode ist beendet, wenn jede/r TN einmal an der Reihe war. |
| Vorbereitung | Jede/r TN braucht ein Schlüsselbund |
| Kommentar | Die TN sollen nur preisgeben, was sie wirklich mit der Gruppe teilen wollen. Die Erfahrung zeigt aber, dass sich zu jedem Schlüsselbund eine auflockernde Anekdote erzählen lässt. |

Schnipsel-Jagd (Transparenz-Phase)

| | |
|--------------|--|
| Ziel | Aktivierung, Schulung des kooperativen Verhaltens und Förderung von strukturiertem Denken |
| Beschreibung | Für die Festlegung von Seminarregeln bereiten die TR Moderationskarten (Schnipsel) z. B. mit Oberkategorien („Kommunikationsregeln“, „Pausen“) oder mit direkten Leitsätzen („Wir pflegen im Seminar eine wertschätzende Kommunikation“) vor. Diese werden für die TN zur Einsicht ausgelegt. Die TN erhalten die Aufgabe, die wichtigsten Seminarregeln untereinander festzulegen. Dabei können Sie die vorbereiteten Schnipsel verwenden, diese in eine neue Struktur bringen oder auch eigene Schnipsel mit anderen Aspekten beschreiben. Am Ende entsteht an der Metaplanwand ein strukturiertes Bild, aus dem hervorgeht, auf welche allgemeinen Seminarregeln sich die TN und die TR einigen wollen. |
| Vorbereitung | Ausreichende Anzahl an langen Papierstreifen (bunt oder einfarbig) |
| Kommentar | Die Methode eignet sich gut, um allgemeine Seminarregeln oder Lehr-Lernvereinbarungen gemeinsam zu erarbeiten. Erfahrungsgemäß kommt es besser an, wenn die aufgestellten Vereinbarungen sowohl für Lernende als auch für Lehrende gelten. |



ABC-Assoziation (Hinführung zum Thema)

| | |
|--------------|---|
| Ziel | Auflockerung, Kennenlernen, Sammlung der Vorerfahrungen |
| Beschreibung | Entlang des Alphabets werden zu einem bestimmten Thema im Plenum Begriffe assoziiert. Die TN nennen reihum einen Begriff für einen Buchstaben des Alphabets, bis alle Buchstaben bedient wurden. Die TR sammeln und visualisieren die genannten Begriffe. |
| Vorbereitung | Visualisiertes ABC (z. B. jeder Buchstabe auf einer Moderationskarte oder untereinander auf Flipchart |
| Kommentar | Je nach Zielstellung und Komplexität des Themas kann diese Methode in verschiedenen Phasen angewandt werden (z. B. als inhaltlicher Rückblick in der Cool-down-Phase oder als erste Abfrage der Vorerfahrungen in der Hinführungsphase). |

Murmelgruppen (Informationsphase)

| | |
|--------------|--|
| Ziel | Auflockerung, Informationsverarbeitung |
| Beschreibung | Nach einem Input bekommen die TN die Möglichkeit, sich miteinander über das Gehörte auszutauschen. Dabei bilden sie mit ihren direkten Nachbarn/innen Dreier- bis Vierergruppen und unterhalten sich murmelnd über eine davor gestellte Frage zum Thema (z. B.: „Wo sehen sie Hindernisse bei der Umsetzung des gerade Gehörten?“ Oder „Können Sie sich das auch für Ihre Einrichtung vorstellen?“). |
| Vorbereitung | TN müssen miteinander sprechen können (Stuhlkreis, Plenarsaal, etc.) |
| Kommentar | Während einer Murmelgruppenphase können Lehrende die Zeit nutzen und das nächste Seminar-element vorbereiten, die Unterschriftenliste durchgehen lassen, etc. |



PAKKO (Verarbeitungsphase)

| | |
|--------------|---|
| Ziel | Vorbereitung von Fragen, Übungen oder Arbeitsaufträgen |
| Beschreibung | <p>Eine Frage so zu stellen, dass sie die TN anspricht, aktiviert und fordert, ist nicht ganz einfach. Folgende Kriterien helfen:</p> <p>P = persönlich ansprechen A = aktivieren K = konkret, auf einen Aspekt bezogen K = kurz und knapp formulieren O = offen Fragen</p> <p>Beispiel: „Welche Warm-Up-Methode für maximal 10 TN verwenden Sie gerne in Ihren Seminaren?“</p> |
| Kommentar | Nach den ersten Versuchen mit PAKKO werden Lehrende schnell ein Gefühl für eine gute Fragestellung entwickeln und eine positive Veränderung in den erzielten Ergebnissen einzelner Arbeitsaufträge erfahren. |

Brief an mich selbst (Cool-Down-Phase)

| | |
|---------------------|---|
| Ziel | Transfer des Gelernten fördern, Rückblick |
| Beschreibung | <p>Die TN bekommen ein Blatt Papier und schreiben einen Brief an sich selbst. In diesem Brief fassen sie die Transferziele aus dem Seminar zusammen und halten fest, welche Ergebnisse sie in den nächsten Wochen nach dem Seminar umsetzen oder welche Ziele sie erreichen wollen.</p> <p>Abschließend stecken die TN den Brief in einen an sie selbst adressierten Umschlag und kleben ihn zu. Die TR sammeln die Briefe ein und senden sie nach einer vereinbarten Zeit den TN zu.</p> |
| Vorbereitung | Blatt Papier, Briefumschläge |
| Kommentar | <p>Je nach Komplexität des Seminarthemas und Tiefe der Transferziele lassen sich unterschiedliche Zeiträume für die Zusendung der Briefe vereinbaren.</p> <p>Je weiter der Transfer in die Zukunft zielt, desto später sollte die Zusendung der Briefe erfolgen.</p> |



Methodensammlungen online

Neben zahlreichen Publikationen zum Thema Methoden, Trainerwissen und Seminargestaltung (vgl. u.a. Wendorff 2009; Funcke/Havenith 2010; Schrader 2015), finden sich auch online Methodensammlungen, die zum Nachlesen und Ausprobieren einladen.

Hier möchten wir eine Auswahl an Online-Methodensammlungen zur Verfügung stellen, bei denen wir uns für unsere eigene erwachsenenbildnerische Tätigkeit immer wieder Anregungen holen.

Link-Tipps: Methodensammlungen online

- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW:
www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung
- Erwachsenenbildung – das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener:
www.erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/methoden_der_erwachsenenbildung.php
- Deutscher Bildungsserver – Didaktik in der Erwachsenenbildung
www.bildungsserver.de/Didaktik-in-der-Erwachsenenbildung-5194.html

(jeweils zuletzt aufgerufen am 31.07.2015)

Fazit

Die Auswahl geeigneter Methoden unterliegt vor allem dem Lernziel, welches Trainer/innen in der jeweiligen Phase der Weiterbildung erreichen möchten. Es sollte also ein direkter Zusammenhang zwischen angestrebtem Lernergebnis und Zielausrichtung der Methode bestehen. Dabei gibt es nicht die eine richtige Methode. Aber wie können Trainer/innen sich im Methodenschwung zurechtfinden?

Zum einen haben Methoden kein Verfallsdatum. Es lässt sich also durchaus mit alt bewährten Methoden arbeiten. „Mit welchen Methoden habe ich gute Erfahrungen gemacht?“, „Welche Methoden beherrsche ich sicher?“ oder „Welche Methode lässt sich durch kleine Veränderungen dem Lernziel anpassen?“.

Zum anderen gilt es, die eigene Methodenkompetenz entsprechend veränderter Lernanforderungen zu aktualisieren. Dabei kann es hilfreich sein, im Rahmen einer kollegialen Beratung oder eines Teamaustausches eine neue Methode gemeinsam anzuwenden und zu bewerten. „Wo liegen Stärken?“, „Welche Herausforderungen bringt die Methode mit?“ oder „Für welche Lernziele könnte sich die Methode besonders eignen?“.

Um einen gesicherten Methodenumgang zu gewährleisten und damit einen optimalen Lernraum zu eröffnen, ist es notwendig, sich mit den Herausforderungen von Methodenkompetenz kontinuierlich auseinanderzusetzen und sich in der Vorbereitung von Weiterbildungsveranstaltungen genügend Zeit zu nehmen, Lernziele und Methoden aufeinander abzustimmen.



Literatur

- Bernstein, S./Lowy, L. (1978):** Neue Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Bloom, B. S. (1976):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Besitz Verlag.
- Faulstich, P. (2014):** Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript.
- Giesecke, H. (2007):** Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.
- Holzcamp, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1996):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema „Lernen“. In: Rolf Arnold (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 21–30.
- Klafki, W. (1975):** Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Knoll, J. (2015):** Methoden. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. URL: <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/> (Stand: 30.07.2015).
- Meueler, E. (2010):** Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, v.A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2009):** Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pöppel, H./Wagner, B. (2010):** Je älter desto besser. Überraschende Erkenntnisse aus der Hirnforschung. München: Gräfe und Unzer Verlag.
- Raapke, H.-D. (1985):** Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-32.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie D/I/4.

Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 355-403.

Schrader, J. (Hrsg.) (2015): Lehren lernen/können. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. III/2015. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Selzer, H. M. (2001): Methoden steuern Lernprozesse. In: Schweizer, G./ Selzer, H. M. (Hrsg.): Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre und Wirtschaftsgeografie. Dettelbach: Verlag J.H. Röll, S.9-30.

Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für ein Aktivieren des Lehren. Bielefeld: wbv.

Wendorff, J. A. (2012): Das LEHRbuch. Trainerwissen auf den Punkt gebracht. 2. Aufl., Bonn: managerSeminare.

In der Reihe „weiter gelernt“ sind bisher erschienen:

Heft 1 – Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung

Heft 2 – Lehr-/ Lernarrangements

Heft 3 – Netzwerke in der Weiterbildung

Heft 4 – Outcome-Orientierung in der Weiterbildung

Heft 5 – Selbstevaluation in der Weiterbildung

Die Hefte können kostenfrei über die k.o.s GmbH bezogen werden und stehen als Download auf der Website www.kos-qualitaet.de zur Verfügung. Dort finden Sie auch unsere weiteren Publikationen, Umsetzungshilfen sowie Tagungsdokumentationen.

Die Konzeption und Durchführung von Workshops, Seminaren, Qualitäts- oder Lernzirkeln erfordert ein hohes Maß an pädagogisch-didaktischer Kompetenz. Die Methodenkompetenz wird dabei oftmals als eine wichtige Anforderung an Trainerinnen und Trainer in der Weiterbildung genannt.

Passend dazu finden sich in wissenschaftlichen Publikationen zum Thema immer wieder Methodenkoffer und Werkzeugkisten. Keine Frage: Didaktische Methoden strukturieren das Lerngeschehen. Aber was bedeutet Didaktik und Methodenkompetenz überhaupt? Wie können Dozentinnen und Dozenten in der Weiterbildung ihre Angebote methodisch gestalten und zielgerichtet lehren? Und welche Methode sollte zu welchem Zeitpunkt im Seminar angewendet werden?

Mit diesen und weiteren Fragen rund um das Thema „Methoden in der Weiterbildung“ beschäftigt sich die sechste Ausgabe unserer Heftenreihe **„weiter gelernt“**.

ISBN: 978-3-9814948-9-1
