

Köng, Judith

## Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 3, S. 196-214*



Quellenangabe/ Reference:

Köng, Judith: Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 3, S. 196-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131073 - DOI: 10.25656/01:13107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131073>

<https://doi.org/10.25656/01:13107>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## ZUR BEDEUTUNG ERWACHSENENPAEDAGOGISCHER GRUNDSATZUE FUER DIE LEHRERBILDUNG

Judith König

### Vorbemerkungen

Am Anfang eines erwachsenenpädagogischen Kurses für Kursleiterinnen und Kursleiter der Bernischen Lehrerfortbildung versuchten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an besondere Episoden aus ihrer neueren Lerngeschichte zu erinnern, in denen sie im Lernen besonders gefördert oder behindert worden waren.

Hindernde Bedingungen waren z.B.: Unfreundlicher Raum, Stoffüberfülle, Diskussion in zu grosser Gruppe, vorgeschriebener Wissensstoff, funktionieren und reproduzieren müssen, Kursleiter ohne jede persönliche Stellungnahme.

Zu den fördernden Bedingungen gehörten: Am Anfang ausreichend orientiert werden, genügend Zeit zum Einstimmen und Vertrauen fassen, bei persönlichen Interessen angesprochen werden, nicht unter Erfolgszwang stehen, Fehler machen dürfen, persönlichen Lernerfolg erleben können, gute Mischung aus Theorie und Praxis, glaubwürdiger Kursleiter.

Die weitere Diskussion machte dann allerdings deutlich, dass sich verschiedene Einflussfaktoren nicht eindeutig unter "lernfördernd" oder "lernhemmend" einordnen lassen, auch weil unter den Anwesenden verschiedene "Lerntypen" vertreten waren. Gibt es überhaupt lernfördernde bzw. lernhemmende Faktoren, die ausschliesslich der Erwachsenenpädagogik zuzuordnen sind bzw. das Lernen Erwachsener betreffen?

Während man vor nicht allzulanger Zeit einen Trennungsstrich zwischen Erwachsenenpädagogik und Schulpädagogik zog, neigt man aufgrund neuerer Kenntnisse heute eher zur Auffassung, dass zwischen dem Lernen von Kindern und dem Lernen von Erwachsenen nur graduelle, von Lebens- und Entwicklungsstufen abhängige, nicht aber grundsätzliche Unterschiede festzustellen sind. Demnach wären erwachsenenpädagogische Grundsätze eher allgemein pädagogische Grundsätze und durchaus auch auf Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen anzuwenden. Bei einer solchen Betrachtungsweise fällt die an sich müssige Frage weg, wann Seminaristinnen und Seminaristen "Erwachsene" sind bzw. ob man mit sechzehn Jahren (Zutritt zu "Erwachsenenfilmen"), oder mit achtzehn bzw. zwanzig Jahren (kantonale Stimm- und Wahlrechtsgrenzen) erwachsen wird.

Für die über 18jährigen mag es übrigens tröstlich sein, zu wissen, dass Forschungsergebnisse widerlegt wurden, wonach die meisten menschlichen Fähigkeiten nach dem Alter von 18 - 24 Jahren progressiv abnehmen. Als heute noch gültig gelten folgende Forschungsergebnisse zur geistigen Lernfähigkeit Erwachsener: Eine altersbedingte Leistungsverminderung lässt sich vor allem in Bereichen beobachten, die abstraktes Denken verlangen. Zu Leistungssteigerungen kann es in den

mittleren Lebensjahren bei jenen Aufgaben kommen, zu deren Lösung Erfahrung eine wesentliche Rolle spielt. Im mittleren Erwachsenenalter verlangsamen sich allerdings gewisse psychische Funktionen. So lässt zum Beispiel die Schnelligkeit der Informationsverarbeitung nach.

Die Entwicklung des Menschen - des jugendlichen wie des erwachsenen - ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen biologischen Reifungs- und Veränderungsprozessen und Lernprozessen. Je grösser die ständige Bereitschaft zum Weiterlernen ist, desto grösser bleibt auch im späteren Alter die geistige Beweglichkeit. Art und Zweck des Lernens werden jedoch nicht nur von Faktoren der Lernfähigkeit, der Begabung und Intelligenz bestimmt, sondern in einem wesentlichen Ausmass auch vom Lernanreiz, von den Lernformen bzw. der Didaktik. Zur Zeit gültige sozialwissenschaftliche Theorien und methodisch-didaktische Kenntnisse und Erfahrungen bilden dabei einen Teil. Der andere besteht - sowohl auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden - aus Wertvorstellungen und Weltanschauungen. Soll die Bildungsarbeit das Anpassen und Funktionieren, das kritische Infragestellen oder eine Mischform anstreben?

In den nachfolgenden erwachsenenpädagogischen Gedanken zur Lehrerbildung gehe ich vom Bild einer Lehrerin, eines Lehrers aus, die kritisch, selbstkritisch, verantwortungsbewusst - und neugierig ihre persönliche und berufliche Entwicklung nie als abgeschlossen betrachten. Einige meiner Überlegungen sind in der Grundausbildung, andere in der Fort- und Weiterbildung zum Teil schon selbstverständlich oder im Ansatz verwirklicht, andere können als Anregung dienen.

### Erfahrungsbezug

Seminaristinnen und Seminaristen, Lehrerinnen und Lehrer verbringen einen ansehnlichen Stundenanteil einer Arbeitswoche ausserhalb der Schulhäuser: Im Freundes- und Familienkreis, in der Jugendgruppe, im Gesangverein, im Gemeinderat, beim Sport, auf der Strasse, beim Einkaufen, vor dem Fernsehschirm. Die Erfahrungen, die sie dort machen, wirken sich auf ihr Lernen oder Lehren direkt oder indirekt aus - als Urteile oder Vorurteile, als Interesse oder Desinteresse am dargebotenen oder darzubietenden Stoff, als spezielles Wissen und Können.

Erfahrungen aus dem ausserschulischen Bereich, aber auch Erfahrungen aus dem Lern- oder Berufsfeld Schule, sind wichtige Elemente des persönlichen und beruflichen Lernens. Unreflektierte Erfahrung ist "vergeudeter Lernstoff" und birgt die Gefahr der Fixierung, Vereinfachung und Verallgemeinerung oder des Verdrängens. Der Einbezug gemachter Erfahrungen in das Lerngeschehen nimmt nicht nur den einzelnen in seiner Vielseitigkeit ernst, es erweitert auch die Sicht der lernenden Gruppe, sei es nun eine Seminarklasse oder ein Fortbildungskurs.

Erfahrung kann nur begrenzt durch theoretisches Wissen ersetzt werden, aber Erfahrung kann durch theoretisches Wissen ergänzt und verdeutlicht werden. Auf die bisher oft unterschätzte Aufgabe der "Elternarbeit" kann und muss z.B. die Grundausbildung vorbereiten. Ein Vertiefen der Thematik ist aber erst dann sinnvoll und gefragt, wenn

Lehrerinnen und Lehrer selber Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Elternarbeit erlebt haben und ihre Erfahrungen überprüfen möchten.

#### Freiwilligkeit

Freiwilliges Lernen erhöht die Lernbereitschaft. Wo Freiwilligkeit aufgrund besonderer Bedingungen aus dem Rahmen zu fallen scheint (Lehrpläne, Qualifikationsanforderungen, obligatorische Fortbildungsprogramme), sind echte Wahlmöglichkeiten zu schaffen (z.B. Interessengruppen im Rahmen eines vorgegebenen Themenbereichs).

Lehrkräften, die den Anschluss an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verpasst haben, muss der Weg dazu erleichtert werden. Obligatorische Veranstaltungen - z.B. bei der einmaligen Gelegenheit des Langschuljahres - können durchaus eine Möglichkeit sein. Das Obligatorium sollte dabei jedoch nur die äussere Klammer eines breiten Angebotes bilden, so dass den einzelnen überlassen bleibt, was, wie und bei wem sie lernen möchten. Eine gewisse Freiwilligkeit bliebe dadurch gewahrt, und einmal gemachte positive Lernerfahrungen könnten zum Weiterlernen anregen.

#### Verwendbarkeit

Erwachsene erwarten, dass ihnen das Lernen "direkt etwas bringt". Obwohl in der Grundausbildung vorwiegend auf die berufliche Zukunft hingearbeitet wird, gibt es auch hier in allen Fächern Möglichkeiten zum direkt verwendbaren Lernen (z.B. musizieren, malen, bearbeiten aktueller gesellschaftlicher Probleme und persönlicher Fragen).

Die Verwendbarkeit des Gelernten ist umso grösser, je leichter es transferierbar ist. Im didaktischen Bereich sind die Voraussetzungen dann am besten gegeben, wenn didaktische Grundsätze nicht nur anschaulich vermittelt, sondern modellhaft angewandt werden, wenn z.B. ganzheitliches, fächerübergreifendes, teilnehmerorientiertes Lernen bereits in der Grundausbildung erlebt werden kann. Fixe Stundentafeln mit peinlich eingehaltenem "Schichtwechsel" sind nicht die beste Voraussetzung dafür. Enge zeitliche Schranken dieser Art fallen in der Lehrerfortbildung eher weg. Der so gewonnene Spiel- und Freiraum wäre auch der Grundausbildung zu wünschen.

#### Transparenz

Lernende Erwachsene möchten wissen, worum es geht, wozu gelernt werden soll. Nur so wird Lernen für sie verwendbar, nur so können und wollen sie sich aktiv beteiligen. Lehrer/innen und Kursleiter/innen, die ihre Schüler/innen und Teilnehmer/innen ernstnehmen, machen ihre Absichten und die gegebenenfalls dahinter steckenden Absichten des Lehrplans deutlich, was voraussetzt, dass sie ihre eigenen Absichten zuvor durchschauen. So weit wie möglich beziehen sie bei der Planung und Durchführung die Wünsche und Fähigkeiten der Lernenden ein.

Ein transparentes Lerngeschehen setzt laufende Standortbestimmungen voraus, denn durch das Lernen verändern sich auch die Interessen der

Beteiligten. Sowohl für die Grundausbildung wie für die Fort- und Weiterbildung gilt dasselbe: Standortbestimmungen und damit positive und negative Kritik am Lernprozess sind nur dann möglich, wenn genügend Zeit dafür eingeräumt wird und Lernende wie Lehrende dazu fähig und bereit sind.

#### Mitsprache/Mitbestimmung

Nicht alle Erwachsenen lieben die Verantwortung der Mitbestimmung. Viele lassen lieber über sich bestimmen, auch wenn sie dabei nicht auf ihre Rechnung kommen. Bei der Erfahrung, die sie diesbezüglich in Elternhaus, Schule, Ausbildung und Beruf gemacht haben, erstaunt das kaum. Je mehr jedoch die Lernenden bereit sind, das Lerngeschehen mitzugestalten, desto grösser wird die Wahrscheinlichkeit, dass Ziele, Inhalte und Methoden auf ihre Erfahrungen, Erwartungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sind und Lernen interessant und sinnvoll wird. Sowohl in der Grundausbildung wie in der Fortbildung sind verschiedenste Formen der Mitwirkung möglich: Vom Wählen zwischen vorgegebenen Alternativen über das Aussern von Wünschen bis zum direkten Mitplanen und Leiten von Veranstaltungen. Wer die positive Wirkung von Mitsprache und Mitbestimmung erfahren und erproben konnte, wird auch eher bereit sein, seine Schülerinnen und Schüler mitreden zu lassen. Demokratisches Verhalten kann nicht früh genug eingeübt werden.

#### Lernen in Gruppen

Lernende sind stets auch Mitglieder einer Gruppe: Der Seminarklasse, des Fortbildungskurses, des Weiterbildungslehrgangs. Individuelles Lernen ist im Gruppengeschehen eingebunden. Wer in der Seminarklasse zum Aussenseiter wurde, kann vielleicht später als Lehrer die Aussenseiterproblematik eines Schülers nachempfinden. Ob er aber dadurch besser damit umgehen kann, bleibt dahingestellt. Die Gefahr, Gefühle und Verhalten eines Menschen ausschliesslich auf individueller Ebene oder auf dem Hintergrund seiner Sozialisation zu deuten, ist gross. Sie können jedoch bei derselben Person, je nach Zusammensetzung und Geschichte der Gruppe, in der sie lernt, sehr unterschiedlich sein.

Da Lehrerinnen und Lehrer beruflich ausschliesslich mit Gruppen bzw. Klassen arbeiten, sollten sie bereits in der Ausbildung am Beispiel ihrer eigenen Seminarklasse mit Merkmalen und Gesetzmässigkeiten von Gruppen vertraut gemacht werden, um damit ihre Sicht- und Handlungsweise zu erweitern.

#### Wechselseitiges Lernen

Das Lernen von Kolleginnen und Kollegen und deren Erfahrungen führt vom stark dozentenorientierten Lernen weg, fördert kooperatives partnerschaftliches Handeln und entbindet von der Anstrengung, sich gegenseitig nur im besten pädagogischen Licht zu zeigen.

Wechselseitiges Lernen muss bereits in der Grundausbildung geübt werden, z.B. durch Gruppenarbeit, Projektarbeit oder auch innerhalb

von Praxisberatungsgruppen, wie sie in der Ausbildung zur Sozialarbeit schon lange üblich sind. Angebote zur Förderung der Zusammenarbeit (Praxisberatung, Kollegienberatung, schulhausinterne Fortbildung, Lehrerarbeitsgruppen) gehören in jedes Fortbildungsprogramm. Es braucht oft nur einen kleinen Anstoß, um die Neugierde eines Kollegen, einer Kollegin nicht mehr als anstößig, sondern als hilfreich zu empfinden.

Nur wenn sich Lehrende stets auch als Lernende verstehen, schaffen sie ein Lernklima, in dem Schülerinnen und Schüler, Seminaristinnen und Seminaristen, Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, voneinander zu lernen.

#### Literatur zur Erwachsenenbildung/Erwachsenenpädagogik

##### Theorie/Grundsätzliches

BRANDENBURG A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen, Otto Schwartz, 1974. DÖRING K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel, 1983. FREIRE P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz Verlag, 1971. LEON A.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Klett, 1977. MEUELER E.: Erwachsene lernen. Stuttgart, Klett, 1982. SKOWRONEK H.: Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter. In: Siebert H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannweiler, 1979. ZDARZIL H., OLECHOWSKI R.: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen, Stuttgart, 1976.

##### Didaktik/Methodensammlungen

DERA K. (Hrsg.): Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden. München, Max Hueber, 1984. FREY K.: Die Projektmethode, Beltz, Weinheim und Basel, 1982. GEISSLER K.A.: Anfangssituationen, München, Max Hueber, 1983. GROM B.: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf, Patmos/Vandenhoeck u. Ruprecht, 1976. MÜLLER K.R.: Kurs- und Seminargestaltung, ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München, Max Hueber, 1983. MÜLLER P.: Methoden der kirchlichen Erwachsenenbildung. München, Kösel, 1982.

##### Gruppenpädagogik/Gruppendynamik

Franck J.: Sozialpsychologie für die Gruppenarbeit. Tübingen, Katzmann-Verlag, 1976. GEISSLER K.A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer, was Lehrer verändern können, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1979. GUDJONS H.: Praxis der Interaktionserziehung, 180 Übungen u. Spiele zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb., Julius Klinkhardt, 1978. HÜCK H.W.: Gruppe mit Programm, 85 Vorschläge. München, Pfeiffer, 1978. LANGMAACK B., BRAUNE - KRICKAU M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim u. Basel, Beltz, 1985. LEIFELS G., MÖLTER U.: Konflikte spielend begreifen, neue Spiele und Spielvorschläge. Offenbach, Burckhardthaus-Verlag, 1984.

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12  
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrenerseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17  
Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil, 034/22 84 63  
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70  
3005 Bern, 031/46 85 27  
Fritz Schoch, Thorackerweg 1  
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.- (bzw. Fr. 40.-)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 4  
NUMMER 3

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

OKTOBER 1986

## INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Christian Schmid, Fritz Schoch</i> Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	155
Nekrologe	Nachruf für Fritz Müller-Eberhard Todesanzeige Prof. Dr. Konrad Widmer	156 158
Schwerpunkt: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	<i>Renate Schwarz-Govaers</i> Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerausbildung - Die Kaderschule für Krankenpflege des SRK	159
	<i>Regine Born</i> Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn	172
	<i>Christina Schilt-Rutishauser</i> Rück-Blick: Typengruppe Kindergarten	184
	<i>Kerstin Rast</i> Rück-Blick: Typengruppe Handarbeit	186
	<i>Annemarie Lüdi</i> Rück-Blick: Typengruppe Hauswirtschaft	189
	<i>Susanne Blaser</i> Neuorientierung im textilen Handarbeiten	191
	<i>Judith König</i> Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung	196