

Klaus W. Döring



Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung

WEITERBILDUNG UND QUALIFIKATION

BELTZ

Leseprobe aus: Döring, Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung, ISBN 978-3-407-29510-1
© 2008 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29510-1>

Vorwort

Der Ausbau von »Lehren und Trainieren in der Weiterbildung« zum Handbuch erfolgte nach sorgfältiger Überlegung: Das in zehn Jahren in acht Auflagen erschienene Buch wurde komplett überarbeitet und erweitert. An der grundsätzlichen Situation der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – dieses wichtigen Sektors der Personalentwicklung – hat sich wenig geändert. Aber: Unter dem Einfluss neuer technischer Möglichkeiten sind neue, die Lerner und deren Lernen noch zusätzlich belastende, eher negative didaktische Momente aufgekommen. War es früher der Aspekt der »Folienschleuderei«, der schlechthin als Kennzeichen einer »Didaktik von oben« gelten konnte, so ist dies heute die Marotte der PowerPoint-Präsentationen, die jeden vernünftigen Lehr-Lern-Zusammenhang bedroht. Heute »klickt« man sich einfach durch schwierige fachliche Zusammenhänge ohne Rücksicht darauf, ob denn die daraus sich ergebende psychomentele Belastung überhaupt zu so etwas wie einer lernenden Verarbeitung führen kann. Lehren verkommt hier zweifellos zu einer »Pädagogik der technisch von oben vorgegebenen Mitteilung« mit allen unerwünschten Konsequenzen für das Berufsverständnis und Berufsverhalten der Trainer und Dozenten sowie das Lernen, die Lerneinstellungen und die Handlungsbereitschaft der Teilnehmer.

Gegen derartige Tendenzen einer rücksichtslosen »Didaktik der Stoffhuberei« lehnt sich das vorliegende Handbuch auf. Es plädiert für einen Lehransatz »von unten« und rückt daher das Lernen und den Teilnehmer konsequent in den Mittelpunkt. Gefragt ist nämlich heute weniger, wie man einen bestimmten, fachlich zu generierenden »Stoffzusammenhang« in eine PowerPoint-Präsentation zu übersetzen hat, als vielmehr die Frage, welche lebendigen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit spezifischen didaktischen Mitteln möglich sind, sodass unter Teilnehmern interessante Kommunikationen in Gang kommen und so etwas wie personenbezogene »Betroffenheit« entstehen kann, welche erst die Voraussetzung für die in berufsbezogenen Kontexten so notwendige Denk- und Handlungsbereitschaft schafft.

Denn erst dieses »Es geht mich etwas an« schafft dafür die einzig mögliche Voraussetzung seitens der Teilnehmer. Was nützen Mitteilungen, wenn sie nicht zu verantwortlichem Denken und Tun führen werden. Gesamtunternehmerisches Denken und Handeln heute zu Recht und mehr denn je in betrieblichen Handlungszusammenhängen eingefordert. Wie aber soll das entstehen und sich entwickeln können, wenn den Teilnehmern in den dafür vorgesehenen Qualifizierungsmaßnahmen ein für sie unentwirrbares und unverdauliches Knäuel von Informationen elegant – weil technisch perfekt vermittelt – serviert wird? Gar nicht zu reden von der eher abschrecken-

den und abweisenden Wirkung solchen Vorgehens, wo doch die Teilnehmer für den jeweiligen Zusammenhang angeblich gewonnen werden sollen.

Nein, so geht es nicht – so funktioniert das nicht! – Ein anderes Lernen ist gefragt. Eines, bei dem lebendige Menschen sich mit Kopf, Herz und Hand in sachrelevanten Begegnungen mit interessanten Fragen weitgehend selbstbestimmt auseinandersetzen können. Voraussetzungen dafür schaffen Trainer und Dozenten, die ein dem wissenschaftlichen Stand entsprechendes Lernverständnis aufgebaut haben, die darüber hinaus die »lebenswichtige« Technik der Stoffreduktion beherrschen und die schließlich über ein wenigstens minimales didaktisches Repertoire verfügen. Dazu möchte das vorliegende Handbuch seinen eigenen Beitrag leisten.

Das seminaristische Lernen innerhalb wie außerhalb betrieblicher Zusammenhänge, das in diesem Buch im Vordergrund steht, hat zu Recht Konkurrenz bekommen, weil die Enttäuschung über die geringen Effekte üblicherweise »von oben« ausgerichteter Seminare mit Mitteilungsscharakter zu schwerwiegend und die Budgets vieler Betriebe umgekehrt immer kleiner geworden sind. Den Luxus folgenloser Veranstaltungen unprofessioneller Weiterbildung wollte und konnte man sich verständlicherweise einfach nicht länger leisten. So haben sich etwa die folgenden Lernformen in den letzten Jahren logischerweise und mit teilweise Erfolg einen gewissen Platz in der betrieblichen Weiterbildung erobern können:

- Verschiedene Formen arbeitsplatznahen Lernens.
- Praxiszentriertes Lernen auf Coachingbasis.
- Projektbezogenes Lernen im betrieblichen Arbeitszusammenhang.
- Lernen in Prozessen von Qualitätsarbeit (»Qualitätszirkel«).
- IT-basiertes Lernen im Selbstmanagement (Lernprogramme).
- Lernen in Prozessen von »Open-Space-Prozeduren« (zum Beispiel Informationsmarkt-Methoden).
- Verschiedene Formen des IT-basierten »Distant Learning«.
- Lernen in verschiedenen Kontexten des sogenannten »Blended Learning« (Veranstaltungskombinationen von präsenz- und mediengestütztem Lernen).

Das vorliegende Handbuch behandelt die immer noch am weitesten verbreitete Form der beruflichen Weiterbildung – nämlich das Lernen in seminaristischer Form, bei der die unterrichtliche Vorgehensweise die bei Teilnehmern bei Weitem beliebteste ist. Denn die meisten Teilnehmer haben Schwierigkeiten damit, zum Beispiel in »Einsamkeit und Freiheit« – auf sich allein gestellt – zu lernen. Der soziale Kontakt zu anderen, die motivierende Funktion der Lerngruppe, das (hoffentlich) vorbildlich wirkende Beispiel eines überzeugenden Dozenten, der sich als kompetenter Lernpartner in den Lernprozess einzubringen in der Lage ist – das und noch vieles andere bewirken, dass die meisten Lerner zum Beispiel mit dem Web-gestützten Lernen am Computer so ihre Schwierigkeiten haben. Sie wünschen sich lebendige Menschen um sich, bei denen man nachfragen, mit denen man lachen und diskutieren, gemeinsam frühstücken, Wein trinken und Erfahrungsaustausch betreiben kann.

Als Sozialwesen liebt der Mensch nun einmal die Geselligkeit – gerade auch bei einem so schwierigen Geschäft wie dem des berufsrelevanten Lernens. Gute seminaristische Lernprozesse mit einem motivierenden Sozialklima, mit reduzierter Stoffvermittlung, mit hinreichender Fall- und Aufgabenorientierung, mit viel Praxisbezug, mit reichlicher Gelegenheit zur eigenen Beteiligung, mit guter Verständlichkeit und viel, viel Spaß und Freude mit den anderen Teilnehmern – also mit zahlreichen Kommunikations- und Interaktionskontakten –, das stellt für die meisten Teilnehmer weiterhin ein unschlagbares Lernangebot dar. Unternehmen, die diese Lernform zugunsten der oben aufgeführten Alternativen im Begriffe sind, aus grundsätzlichen Erwägungen generell abzuschaffen, machen hier ohne Zweifel einen schweren Fehler. Viele Häuser rudern hier inzwischen auch schon wieder zurück, weil sie mit dem Unwillen ihrer Mitarbeiter über diese Reduzierung konfrontiert sind. Offensichtlich ist es doch besser, die Seminare professioneller zu machen, als sie etwa rigoros ganz abzuschaffen.

Dieser Gedanke wird auch gestützt durch die Lern(ziel)forschung: Sofern sowohl kognitive wie sozial-emotionale – also gefühlsmäßig bedeutende – als auch handlungsbezogene Lernziele verfolgt werden, braucht das Lernen nämlich einen starken Personenbezug mit viel Kommunikation und Interaktion.

Die meisten berufsrelevanten Lernerfordernisse erfüllen aber dieses Kriterium schon deshalb, weil eigentlich immer Werte wie beispielsweise »Verantwortung«, »Qualität« und »gesamtunternehmerisches Denken« mitgedacht, mitgelehrt und mitgelernt werden sollen – ganz gleichgültig, welche fachlichen Zusammenhänge jeweils aufgeworfen werden. Insofern setzen professionell ausgestaltete Seminare als Grundform betrieblichen Lernens der Weiterbildung nach wie vor – und auch weiterhin – alle Kriterien, die man an eine seriöse Lernform stellen muss.

Da Weiterbildung auch in Zukunft nicht nur das fachliche und überfachliche Wissen der Teilnehmer erweitern und ausbauen helfen, sondern vielmehr auch deren Einstellungen, Wertbezüge, Haltungen, Handlungsbereitschaften und Handlungskompetenzen verändern und erweitern soll, verknüpft sich in vielen Fällen die Unterrichtspraxis des Seminars mit handlungs- und praxisbezogenem Training. Gerade dies ist heute ein Kennzeichen moderner seminaristischer Lehrarbeit – und genau aus diesem Grunde auch wird im vorliegenden Werk das Training als grundständige Lehraufgabe im Zusammenhang mit Unterricht gesehen und behandelt.

Der Grundgedanke des vorliegenden Handbuches aber lässt sich als »Bild« des professionellen Dozenten und Trainers verdeutlichen: Wir stellen ihn uns heute nämlich als Dienstleister vor, der seine Tätigkeit nach didaktischen Gütekriterien primär als »Lehrer« ausrichtet und ausgestaltet. Diese aber ist nur vollgültig zu erbringen, sofern von dem Gedanken Abstand genommen wird, der Dozent oder Trainer habe in erster Linie ein Fachmann/eine Fachfrau – ein Spezialist eben – für ein bestimmtes Sachgebiet zu sein.

Das vorliegende Buch hält dagegen, dass Dozenten und Trainer in erster Linie Lernmanager, Lernberater und Lehrende zu sein haben. Sie sind demnach also primär Organisatoren für teilnehmerzentrierte Lernprozesse und erst in zweiter Linie betriebliche Superexperten. Experte zu sein ist eines – ein guter Lehrer zu sein ist ein

ganz anderes. Das Problem der Experten sind nämlich die Stoffreduktion und die Empathie mit dem lernenden Teilnehmer. Die ständige Gefahr ist bei ihnen, dass die »zwanzigste« Einzelheit und das »fünfundzwanzigste« Detail wichtiger werden als die Frage, was vernünftigerweise erst einmal ausgeklammert werden kann, damit ein lernender Teilnehmer die Problemstellung aufnehmen und verarbeiten kann.

Damit sind solide Fachkenntnisse nicht etwa unwichtig. Aber sie sind auch nicht das entscheidende und alleinige Kriterium für die Auswahl der Dozenten und Trainer. Vielmehr werden heute die folgenden Kriterien an professionelle Lehrkräfte angelegt:

- Ein ethisch motiviertes Interesse am Menschen.
- Ein professionelles oder mindestens semiprofessionelles didaktisches Repertoire.
- Ein einigermaßen entwickeltes soziales Grundverständnis und Verhaltensrepertoire.
- Die fachdidaktische Fähigkeit zur Stoffreduktion auf Vollständigkeit.

Man mag sich nur ehrlich die folgende Frage beantworten und weiß, was hier im Kern gemeint ist: Wo lernt ein Teilnehmer mehr? – Bei einem Superexperten, der ein lausiger Lehrer ist, oder einem durchschnittlichen Fachmann, der eine einigermaßen professionelle Lehrkraft darstellt?

Die Sorge um die Zukunft des so wichtigen »quartären Sektors« der beruflichen Weiterbildung macht, dass ich diesem Werk so viel Erfolg und Verbreitung wie möglich wünsche. Es ist dies auch die Sorge um eine humane Ausgestaltung des Berufsalltags von Mitarbeitern in Unternehmen wie der der Unternehmen und deren Kultur selbst. Denn die Qualität der Lernkultur prägt die Unternehmenskultur auf das Nachhaltigste. Ja, man kann sagen, dass mit der Kultur des Lernens in einem Unternehmen ein Stellhebel für seriöse Entwicklung und humanen Umgang im Allgemeinen gegeben ist.

In dem Sinne gilt: »Sagt mir, wie ihr lernt, und ich sage euch, wie ihr denkt, lebt und arbeitet!«

Meinem Mitarbeiter, Thilo Wendland, ist es zu danken, dass dieses Handbuch in so kurzer Zeit überarbeitet und herausgebracht werden konnte. Trotz eigener Belastungen hat er viel Arbeit auf sich genommen und zu einem guten Ende geführt.

Berlin, im März 2008

Professor Dr. Klaus W. Döring

Einführung

Dieses Handbuch wirbt für eine Qualitätsverbesserung der Lehre im quartären Bildungssektor der beruflichen Weiterbildung. Es will in erster Linie eine Hilfe sein für solche Dozenten und Trainer, die den dringenden Wunsch haben, ihre Lehrbefähigung grundlegend zu entwickeln oder zu erweitern.

Mit einiger Verzögerung hat die Qualitätsdebatte damit auch die »inneren« Prozesse der beruflichen Weiterbildung erreicht. Vielen Verantwortlichen ist inzwischen nämlich klar geworden, dass eine systemisch-organisatorische oder ausstattungs-technisch-mediale Ausgestaltung der Lehr-Lern-Verhältnisse allein keineswegs ausreicht, um grundlegende Verbesserungen für die Lernenden herbeizuführen. So gibt es denn auch inzwischen eine anerkannte Qualitätszertifizierung, von Zech und anderen entwickelt, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt – LQW® (= Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung). So garantieren auch die traditionellen DIN-ISO-9000-Zertifizierungen allein keineswegs dafür, dass die Qualität des Lernens durchgreifend verbessert wird.

Erfolg in dieser Hinsicht ist erst abzusehen, wenn die Dozenten und Trainer ihre ureigene Domäne – das Lehren und Trainieren – professionell und teilnehmerzentriert ausgestalten können. Die unselige Praxis vieler Institutionen, sogenannte Fachspezialisten, also Fachleute ohne genuine didaktische Qualifikation, auf Teilnehmer der Weiterbildung »loszulassen«, hat sicher zu der eingetretenen Misere wesentlich beigetragen. Die Leidtragenden solcher Fehlentscheidungen sind dabei sowohl die Teilnehmer wie die fremdernannten Amateurdozenten und Laientrainer. Oftmals bringen sie viel guten Willen und Einsatz ein, scheitern dann aber an der Komplexität der didaktischen und methodischen Aufgaben, die es erforderlich machen, dass man sich ihnen kriterienorientiert und mit langem Atem stellt. Dieses Handbuch möchte dazu einen sowohl vergnüglichen wie praxisorientierten Einstieg anbieten.

Es will vor allem aber nicht dadurch langweilen, dass es eine umständliche Rekonstruktion von Theorien und Modellen der Allgemeinen Didaktik bietet. Denn: Die Diskussion um die bislang entwickelten wichtigsten neun Didaktikansätze ist für den praxisorientierten Dozenten in der Weiterbildung für seine konkrete Lehrarbeit nur begrenzt hilfreich. Zu diesen neun Didaktikansätzen gehören:

1. Bildungstheoretische Didaktik (Klafki und andere).
2. Lehrtheoretische Didaktik (Berliner Ansatz, Heimann und andere).
3. Kybernetische Didaktik (von Cube).
4. Bildungstechnologische Didaktik (Flehsig).

5. Systemtheoretische Didaktik (König/Riedel).
6. Konstruktive Didaktik (Hiller).
7. Kommunikative Didaktik (Schäfer/Schaller).
8. Materialistische Didaktik (Huiskens).
9. Curriculare Didaktik (Frey).

Es soll vielmehr in der folgenden Darstellung vor allem darum gehen, konkrete Probleme, die den Praktiker täglich bedrängen, so abzuhandeln, dass Lösungsmöglichkeiten in den Blick kommen und ein gangbarer Weg erkennbar wird. Praktiker beschäftigen beispielsweise folgende Fragen:

Zum Lernen

- Was muss ich als Dozent über das menschliche Lernen wissen?
- Wie lernen Erwachsene?
- Was ist meine Rolle als Dozent und Trainer?

Zur Vorbereitung

- Wie reduziere ich die Fülle meines Lehrstoffs?
- Wie bereite ich meinen Unterricht/mein Training vor?
- Wie formuliere ich meine Themen und Lernziele?
- Wie konstruiere ich einen interessanten und abwechslungsreichen Unterrichts- und Trainingsverlauf?
- Wie organisiere ich das Kennenlernen der Teilnehmer?
- Wie sichere ich den Erfolg von Unterricht und Training?

Zur Lernorganisation

- Wie beginne ich meinen Unterricht/mein Training?
- Wie setze ich Medien ein?
- Wie behandle ich einen abstrakten oder eher langweiligen Stoff?
- Wie mache ich es, dass teilnehmerzentrierte Verfahren zum Zuge kommen können?
- Wie wiederhole und übe ich?
- Wie stelle ich gute Fragen?
- Wie muss ich sprechen? Wie mich bewegen?
- Wie beende ich den Unterricht?
- Wie kontrolliere ich den Lern- und Trainingserfolg?
- Wie erfahre ich, ob mein Unterricht/Training bei den Teilnehmern gut angekommen ist?

Zur Teilnehmerzuwendung (Zum Umgang)

- Wie schaffe ich ein gutes Lernklima?
- Wie löse ich Konflikte?
- Wie gehe ich mit den Teilnehmern um?
- Wie muss eine teilnehmerfreundliche Lernumgebung aussehen?

Was die folgende Darstellung also nicht sein will, wurde bereits angedeutet: eine vorwiegend im Abstrakt-Theoretischen verbleibende Erörterung vorliegender Didaktikansätze und deren mögliche Übertragung auf den Bereich der Weiterbildung. Vielmehr soll eine möglichst praktisch-pragmatisch gehaltene Orientierungshilfe zur Lösung der Hauptschwierigkeiten von Dozenten und Trainern in der Weiterbildung geboten werden, nämlich einen motivierenden, also

- teilnehmerzentrierten,
- abwechslungsreichen und vielseitigen,
- interessanten und praxisorientierten,
- aktivierenden und handlungsorientierten Lernprozess zu gestalten.

Da es bekanntlich nichts Praktischeres gibt als eine solide Theorie, soll und muss auch dieses Vorhaben theoretisch fundiert sein. Das in der Praxis vorkommende Problem muss erkennbar gemacht, von mehreren Seiten beleuchtet und mit Lösungshinweisen versehen werden.

Die Weiterbildung kennt die in der folgenden Tabelle aufgeführten verschiedenen Lehr-Lern-Formen mit einem jeweils unterschiedlichen Ausmaß von direkter Dozenten- oder Traineraktivität und -verantwortlichkeit. Bei diesen verschiedenen Lehr-Lern-Formen gehören Unterricht und Training zweifellos zu den am häufigsten verwendeten Formen. In ihnen hat ein Dozent und Trainer als dringlichstes Problem, anregende Lernverhältnisse zu schaffen, die die Teilnehmer zum Lernen motivieren können. Daher wird sich die Übersicht auf Seite 16 auf diese am häufigsten verwendeten und zugleich besonders problemreichen Grundformen des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung beziehen.

Die genannte Konzentration auf Unterricht und Training lässt sich mit Blick auf die vorherrschende Praxis besonders nachdrücklich begründen. Es scheint nämlich so zu sein, dass Dozenten und Trainer derzeit

- vorwiegend und einseitig einen instruierend-darbietenden Unterrichtstypus (vgl. die folgende Übersicht) bevorzugen, in dem der Dozent dominiert und in dem es primär nur um den systematischen Aufbau von Wissensbeständen geht (= Präsentation);
- vorwiegend und einseitig die Lehr- und Sozialform des darbietend-entwickelnden Lehrgesprächs oder der Präsentationsform wählen, an der über längere unterrichtliche Zeiträume hinweg starr festgehalten wird und die oft gekoppelt ist mit einer sehr einseitigen Mediennutzung, wie zum Beispiel dem Overhead-Projektor (»Folienschleuder«) oder der PowerPoint-Präsentation;
- vorwiegend und einseitig ihren Unterricht nach fachlichen Gesichtspunkten planen und durchführen, wohingegen didaktische Gesichtspunkte stark zurücktreten;
- das Training didaktisch und methodisch zu monoton sowie zu wenig handlungs- und praxisorientiert durchführen.

Lehr- und Lern-Formen in der Weiterbildung		
	Lernort	Ausmaß direkter Dozentenaktivität und -verantwortlichkeit
Das traditionelle Selbststudium	Privatbereich	☆☆☆
	Bildungsinstitution	☆☆☆
Das interaktive Selbststudium mit Neuen Medien und Telekommunikationsmitteln (z.B. CBT)	Privatbereich	☆☆☆
	Betrieb	☆☆☆
Der Unterricht	Bildungsinstitution	★★★
Das (Arbeits-)Seminar (z.B. Erfa-Seminar)*	Bildungsinstitution	★★☆
Das Rollen- und Planspielseminar	Bildungsinstitution	★☆☆ – ★★★
Die Unterweisung	Betrieb	★★★ – ★★★
Das Training	Betrieb	★★★ – ★★★
	Bildungsinstitution	★★★ – ★★★
Die Arbeitsmoderation	Betrieb	★★★ – ★★★
	Bildungsinstitution	★★★ – ★★★
Verschiedene Formen arbeitsplatznahen Lernens	Betrieb	★★★
Praxiszentriertes Lernen auf Coaching-Basis	Betrieb	★★★
Projektbezogenes Lernen im betrieblichen Arbeitszusammenhang	Betrieb	☆☆☆
Lernen in Prozessen von Qualitätsarbeit (Qualitätszirkel)	Betrieb	☆☆☆
IT-basiertes Lernen im Selbstmanagement (Lernprogramme)	Privatbereich	☆☆☆
	Betrieb	☆☆☆
Lernen in Prozessen von »Open-Space-Prozeduren« (z.B. Info-Marktstand-Methode)	Bildungsinstitution	★★☆
Verschiedene Formen des IT-basierten »Distant Learning« (z.B. Fernseh-/Satellitenunterricht)	Bildungsinstitution	★★★
Lernen in verschiedenen Kontexten des »Blended Learning« (= Veranstaltungskombinationen mit IT-Lernen)	Bildungsinstitution	★★★
* Erfa = Erfahrungsaustausch		
Ausmaß: ☆☆☆ = ohne; ★☆☆ = gering; ★★★ = mittel; ★★★ = hoch		

Allen diesen Formen ist eigen, dass sie aufgrund fehlender Stoffreduktionstechniken zu »Stoffüberfrachtung« und »Stoffhuberei« neigen, weil der Teilnehmer dabei einfach nicht im Blick ist (Dozenten-/Trainer-Zentriertheit).

Unterrichtstypen in der Weiterbildung			
Typ	Vorrangiges Ziel	Form: Dozenten- zentriert, eher darbietend	Form: Teilnehmer- zentriert, eher erarbeitend
Einführender Unterrichtstyp	Übergreifende Motivation	✓	
Instruierender (darbietender) Unterrichtstyp	Aufbau von Wissensbeständen	✓	
Problemorientierter Unterrichtstyp	Aufbau von Problemverständnis		✓
Erarbeitender Unterrichtstyp	Eigenständige Erarbeitung neuer Wissensbestände und Problemverständnisse		✓
Wiederholender (sichernder) Unterrichtstyp	Vertiefung und Sicherung	✓	✓

Stellt man die Frage, womit diese Einseitigkeit vieler Dozenten und Trainer zu tun hat, so gibt es darauf vor allem zwei zentrale Antworten:

- Selbstverständnis, Einstellungen und eigene Lernerfahrungen beziehen sich stets auf ein Unterrichts- oder Trainingsmodell, in dem das Fachliche einseitig dominiert (= »logotrope« Grundhaltung). Es wird gleichsam ständig verdrängt, dass Unterricht eine »Lern«-Veranstaltung für Teilnehmer ist, die bestimmte psychomentale (= geistig-seelische) Prozesse und Tätigkeiten absolvieren müssen, um sich des Gegenstandes zu bemächtigen. Demgegenüber ist der Unterricht oder das Training für sehr viele Dozenten und Trainer im Unterbewusstsein eine Veranstaltung, die »der Sache« und einer Institution zu dienen hat. Die Teilnehmer – als Erwachsene – gelten gleichsam als »alt und erfahren genug«, als dass sich der Dozent um sie und ihre Aneignungsprobleme kümmern müsste.
- Neben diesem – über weite Strecken unbewussten – Lehr-Lern-Konzept vieler Dozenten spielt ein zweiter Punkt eine entscheidende Rolle: Die mangelhafte Qualifikation für das Didaktische und Methodische. Man wird in aller Regel Dozent und Trainer nicht wegen seiner unterrichtlichen Fähigkeiten, sondern weil man dafür fachlich herausragend geeignet erscheint. Über eine speziell didaktische Ausbildung dagegen verfügen nur wenige. Daher kann man sich auch nicht an optima-

len eigenen Erfahrungen als Modellen/Vorbildern orientieren, da auch in anderen Bildungsinstitutionen – etwa der Schule oder Hochschule – ein Übergewicht des Fachlichen gegenüber dem Didaktischen herrscht. So fehlt es vielfach schlicht an möglichen und realisierbaren Alternativen zu einem Unterricht oder Training, in dem der Dozent nach alter Manier als »Einzelunterhalter« viel spricht und fragt, während die Teilnehmer vorwiegend nur zuhören oder zuschauen.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die Lehr-Lern-Formen »Unterricht« und »Training« kurz zu charakterisieren:



Während man in der Allgemeinen Didaktik unter Unterricht eine didaktische Organisationsform versteht, in der gruppenbezogene Lehr-Lern-Prozesse vor allem auf den Lernzielebenen

- des Wissens (= Kognition) und
- des Psychosozial-Mentalen (= Emotion), der Werte, Einstellungen, Haltungen

angestrebt werden, ist das Training eine entsprechende Organisationsform, in der auf praxisorientierte Weise vor allem folgende Lernzielebenen angestrebt werden:

- das psychomotorisch-handlungsbezogene Können (= Konation/Verhalten) und
- das psychosozial-mentale Empfinden und Werten (= Emotion, Einstellung, Haltung).

Das bedeutet, dass in beiden Organisationsformen alle drei Lernzielbereiche – Wissen, Sozialeemotion, Handeln/Verhalten (allerdings in unterschiedlicher Gewichtung) – vorkommen (vgl. obige Abb.)!