

# Mehr Freude beim Lernen und Lehren: Impulse für Grundbildung und Alphabetisierung

**Prof. Dr. Ingeborg Schüßler ist seit 2007 Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg. Sie forscht unter anderem zu den Themen Bildung für nachhaltige Entwicklung, achtsamkeitsbasierte Bildung, Lernkulturwandel, Ermöglichungsdidaktik sowie Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Als Trainerin ist sie in den Bereichen Lehrerfortbildung, betriebliche und berufliche Weiterbildung sowie Erwachsenenbildung tätig.**

Teilnehmende in Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen der Erwachsenenbildung sind oftmals von sehr negativen Lernerfahrungen aus der Schule oder anderen formalen Bildungskontexten geprägt. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Es kann die Erfahrung sein, dass erworbene Bildungsabschlüsse aus dem Herkunftsland in Deutschland nicht anerkannt werden und deshalb nachgeholt werden müssen, in einer zudem fremden Sprache, die im Erwachsenenalter mühsam erlernt werden muss. Es kann die Erfahrung sein, aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen während der Schulzeit viel versäumt zu haben, wodurch es notwendig ist, als erwachsene Person einen Schulabschluss nachzuholen. Es kann das bildungsferne oder

sozial schwache Elternhaus sein, das zu Schwierigkeiten in der eher mittelschichtorientierten Schule führte, sodass Betroffene sich irgendwann „abgehängt“ fühlten. Welche Gründe auch immer eine Rolle gespielt haben, dass sich Erwachsene in Kursangeboten der Grundbildung und Alphabetisierung wiederfinden: Das formale Lernen ist für diese Menschen oftmals negativ konnotiert, was sich vielfach auch an Motivationsproblemen zeigt und häufiger zum Abbruch begonnener Bildungsmaßnahmen führt. So zeigt die Auswertung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass vor allem Personen mit geringerem Einkommen und mit Migrationshintergrund Weiterbildungen häufiger abbrechen als andere (vgl. Hoffmann 2019, S. 39).

Es lohnt sich auf jeden Fall, mehr über die Gründe zu erfahren, warum diese Menschen an Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen der Erwachsenenbildung teilnehmen – ob diese nun in Präsenz oder online angeboten werden. Und ebenso lohnt es sich, mehr dafür zu tun, dass diese Menschen sich in den Veranstaltungen wohlfühlen und Freude am Lernen haben. Denn (Lern-)Freude trägt nicht nur entscheidend zum Wachstum neuer neuronaler Strukturen bei, was das Lernen wesentlich fördert (vgl. Hüther 2016), sondern sie ist auch ein universelles Gefühl, das jeder Mensch empfinden kann, unabhängig vom Sozial- oder Bildungshintergrund und auch unabhängig von körperlichen oder sonstigen Beeinträchtigungen. Das Gefühl von Freude stellt gerade beim Lernen einen zentralen Motivator dar, den es bewusst zu fördern gilt.

Bevor wir auf mögliche didaktisch-methodische Prinzipien eingehen, die helfen, Lernfreude zu initiieren, soll zunächst geklärt werden, was die zentralen Grundlagen dieses universellen Gefühls der Freude sind. Betrachtet man die einschlägige Literatur dazu, dann lassen sich vier zentrale Aspekte identifizieren, die im Folgenden genauer untersucht werden sollen.

## Freude und ihre 4 F-Prinzipien

Denken Sie zunächst einmal selbst darüber nach, was Ihnen genau Freude bereitet. Es geht dabei nicht um das schnelle Vergnügen oder den Spaß, sondern um eine tiefe Freude, die Ihr Herz berührt. Stellen Sie sich dabei einmal folgende Fragen:

- Was begeistert mich?
- Wann fühle ich mich geborgen und mit anderen verbunden?
- In welchen Situationen fühle ich mich besonders wohl und entspannt?
- Wann bin ich das letzte Mal über mich hinausgewachsen?

Über diese Fragen kommen wir bereits zu den wichtigsten Aspekten, die ein Gefühl von Freude auslösen.

Ich spreche hier von den „4 F-Prinzipien“ der Freude, da es vier zentrale Bereiche sind, die ein Gefühl von Freude verbreiten, nämlich das Erleben von Faszination, Freundschaft, Frieden und Freiheit. Diese vier Bereiche werden im Folgenden erläutert (siehe Abb.). Damit deutet sich bereits an, wodurch sich Lern- und Lehrfreude fördern ließe.



Abb.: Die 4 F-Prinzipien von Freude

## Faszination

Wenn wir von etwas fasziniert und begeistert sind, dann können wir eine unglaubliche Energie entwickeln; wir vergessen die Zeit und sind ganz bei uns. Wir können das bei Kindern erleben, die sich ausgiebig und voller Freude mit einem Spiel oder einer Sache beschäftigen und dabei ganz im Moment versunken wirken. Mihály Csíkszentmihályi, ein amerikanischer Psychologe, spricht hier vom Flow-Zustand, der sich nach ihm durch folgende Merkmale kennzeichnet

(vgl. Csíkszentmihályi 1983 und Csíkszentmihályi/Schiefele 1993):

- Konzentration: Man ist konzentriert und voller Präsenz bei einer Sache.
- Kontrolle: Man hat das Gefühl, das Geschehen mit Gelassenheit und ohne jegliche Sorge kontrollieren zu können.
- Selbstvergessenheit: Man vergisst alles um sich herum, auch Ängste und Sorgen, man ist ganz im Jetzt.
- Endlosigkeit: Man verliert das Zeitgefühl.

- Selbstmotivation: Man ist intrinsisch motiviert, spricht: die Aktivität selbst befriedigt bereits, und man fühlt keinen Zwang.
- Leichtigkeit: Die Aktivität scheint mühelos und Entscheidungen werden intuitiv getroffen.
- realistische Aufgabe: Man fühlt sich herausgefordert, aber nicht überfordert; das Tun ist weder monoton noch frustrierend.
- Zielvorstellung: Man weiß, was zu tun ist, und hat eine Vorstellung von dem Endergebnis.

Manche der hier aufgeführten Punkte finden sich auch in Csíkszentmihályis Definition eines Friedens- und Freiheits-erlebens – dazu an gegebener Stelle mehr. Besonders hervorzuheben ist hier zunächst die unerschöpfliche Faszination und eine damit verknüpfte Begeisterung im Tun, die der Hirnforscher Hüther (2016) als „Dünger für das Gehirn“ bezeichnet. Durch diese positive Emotion werden nämlich neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet, die Nervenzellen dazu bringen, Eiweiße zu produzieren, die sie brauchen, um neue synaptische Verbindungen wachsen zu lassen und zu festigen. Im Flow-Zustand wird zudem der präfrontale Kortex heruntergefahren. Dies erklärt, warum wir im Flow unsere Aufmerksamkeit zentrieren und alles Unnötige

ausblenden. Außerdem verschwindet die reflektierte Selbstwahrnehmung, man macht sich keine Sorgen über die Zukunft und hat keine Angst vor Misserfolgen. Man lebt im Hier und Jetzt und verliert das Gefühl für Zeit. Die Lernfähigkeit wird somit auch zentral dadurch angeregt, wie stark das Lernarrangement einen solchen Flow-Zustand ermöglicht, also wie sehr es zum Beispiel Neugierde weckt, zum Staunen anregt, Überraschungen bereithält und somit für Begeisterung sorgt. Es geht hier weniger um Edutainment und ein „Bespaßtwerden“, sondern eher um Entdeckungs- und Erweckungsmöglichkeiten in einer vertrauensvollen Atmosphäre.

## Freundschaft

Das Prinzip Freundschaft verweist darauf, dass Freude stets in Beziehung zu etwas, zu jemandem und auch zu mir selbst entsteht, wodurch sie immer auch gekoppelt ist an ein Gefühl von Resonanz und Interesse (Gieseke 2007). Das lässt fragen, wie Resonanz empfinden und Interesse entstehen. Wenn wir Hartmut Rosa (2016) folgen, kommt es auf die Qualität der Weltbeziehung und -aneignung an. Konkret geht es dabei um zwei Fragen: Wie werden wir als Subjekte (nicht Objekte) wahrgenommen? Und wie können wir

auf die Welt einwirken? Allerdings sind Weltbeziehung und -aneignung bei jedem Menschen von sozioökonomischen und -kulturellen Faktoren abhängig. Auch unsere Interessen sind demnach etwas, das nicht einfach dem luftleeren Raum entspringt, sie entstehen nicht aus sich selbst heraus. Vielmehr bedarf es einer Berührung mit dem Gegenstand. Und für wen sich im Leben welche möglichen Berührungspunkte ergeben, das ist milieuspezifisch geprägt, sprich: Interesse entsteht zwar selbstbestimmt – aber nicht von selbst (Grotlüschen 2010).

Wir können uns daher vorstellen, dass viele der Teilnehmenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen aus bisherigen Lebenserfahrungen heraus keine Berührung mit solchen Themen oder Inhalten hatten, die dann später in schulischen Zusammenhängen zum Lerngegenstand wurden. Fehlt eine solche Berührung oder auch der Zugang zu Themen, dann findet auch keine Resonanz Erfahrung statt und Neues ist dann nicht anschlussfähig an Bekanntes. Es ist dann nicht verwunderlich, dass Lernende auf solche erfahrungsfremden Themen und daraus generierte Lernanforderungen dann mit Verunsicherung, Unwohlsein oder gar Abwehr und auch Widerstand reagieren. Das zeigt wie wichtig vielfältige Resonanz Erfahrungen

sind, um überhaupt ein Interesse zu einem Gegenstand aufzubauen. Hier ist die Beziehungsgestaltung wichtig, da sie ein vertrauensvolles Umfeld schafft, das den Raum öffnet, sodass Lernende sich auch mit unbekanntem und neuen Sachverhalten auseinandersetzen können, ohne Gefahr zu laufen, als inkompetent zu gelten oder gar bloßgestellt zu werden. Gemeint ist damit sowohl die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als auch die Beziehung der Lernenden untereinander.

Wie wir aus der Kommunikationspsychologie wissen, ist der Beziehungsaspekt der Sachebene immer übergeordnet. Es kommt somit auf die Resonanzqualität der jeweiligen Beziehung an. Wenn es nämlich nicht gelingt, sich in positiver und wertschätzender Weise aufeinander zu beziehen, dann wird es sehr schwer, sachlich etwas zu erarbeiten. „Motivationssysteme schalten ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht, und sie springen an, wenn das Gegenteil der Fall ist, wenn also Anerkennung und Liebe im Spiel ist“ (Bauer 2006). Oder, wie es Rosa (2016) ausdrückt: „Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm.“ Die Motivation zu Lernen ist somit von den Beziehungen innerhalb des Lernumfeldes beeinflusst.

Diese müssen von Vertrauen und vor allem von Zutrauen getragen sein. Erst dadurch entsteht ein Gefühl von Geborgenheit und Gehaltensein, das hilft, selbst Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und (Selbst-)Verantwortung zu übernehmen.

Häufig ist das aber gerade nicht der Fall – wenn zum Beispiel unter Druck und Angst gelernt wird oder wenn die Lernenden zum Objekt extern festgelegter Curricula werden. Dadurch ist ihr Bemühen beständig Gegenstand von Kontrolle und Bewertung, so, als würde niemand ihnen etwas zutrauen. Wir wissen aus der Hirnforschung, dass ein solcher Zustand innerer Unruhe und Erregung Stress auslöst. Das verhindert, dass die Lernenden sich auf das Lernen selbst und die Auseinandersetzung mit etwas Neuem einlassen, weil ihre Energie anderweitig gebunden ist. In einem solchen Zustand sind lediglich bekannte, fest eingefahrene Deutungs-, Emotions- und Verhaltensmuster abrufbar und er äußert sich meist in sogenannten sekundären Emotionen wie Neid, Schadenfreude oder gar Destruktivität, die gerade dann entstehen, wenn die eigene Begabung und das Potenzial des eigenen Selbst nicht gesehen und zum Ausdruck gebracht werden können. Dabei stellen diese sekundären Emotionen letztlich nur eine Abwehr primärer

Emotionen wie Wut oder Angst dar: Die tieferen, primären Emotionen werden quasi von den oberflächlicheren, sekundären Emotionen kaschiert. Außenstehende lesen diese sekundären Emotionen vielleicht als Lernwiderstand, sie sind aber letztlich nur Ausdruck eines Gefühls der Objektivierung, der Inkohärenz und der mangelnden Resonanz.

## **Frieden**

Damit kommen wir zu einem weiteren Prinzip, das für das Empfinden von Freude bedeutsam ist. Es ist ein Gefühl von Kohärenz. Gemeint ist damit ein erlebter Zustand der Ausgeglichenheit, des Wohlergehens, der Stimmigkeit und Selbstzufriedenheit. In der Medizin wird dieser Zustand, der als wesentlich für den Erhalt von Gesundheit und Wohlbefinden gilt, in dem Konzept der Salutogenese erfasst (Meier Magistretti 2019). Das Gefühl der Kohärenz gleicht einer positiven Grundeinstellung zum Leben und basiert wiederum auf drei wesentlichen Aspekten, nämlich auf:

- a) der Verstehbarkeit und Verarbeitbarkeit von Informationen,
- b) der Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit gestellter Anforderungen sowie
- c) der Sinnhaftigkeit beziehungsweise Bedeutsamkeit des Tuns.

Diese Aspekte sind auch für den Lernprozess relevant und erklären, warum die Freude beim Lernen häufig vom bereits erwähnten Flow-Zustand begleitet wird. Denn dieser Zustand tritt dann auf, wenn Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, wenn es also zu keiner Über- oder Unterforderung kommt. Menschen in einem solchen Zustand empfinden ihr Tun nicht als Arbeit oder als ein Getriebensein, sondern sie erleben eine unerschöpfliche Faszination und Freude daran.

Der Kohärenzaspekt verweist zudem auf das Grundbedürfnis des Menschen nach Sinn, Orientierung, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit. So kommt auch dann Freude beim Lernen auf, wenn ich einen Aha-Moment erlebe, wenn ich sehe, was mir die Sache und der Lernaufwand nützen, wenn mir etwas gelingt und ich ein Problem erfolgreich gelöst habe. Unser Gehirn ist „nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert“ (Hüther 2016, S. 111). Hier wird verständlich, warum die Überraschung – also die Irritierung des Gewohnten – und das Überwinden damit zusammenhängender Herausforderungen und Probleme auch Freude auslösen können. So erschließt sich auch, warum es manchmal sogar einer

kognitiven Dissonanz oder auch emotionalen Erschütterung bedarf, um etwas nachhaltig zu lernen (Schüßler 2008). Wie aber zuvor beschrieben gelingt das nur, wenn der dadurch ausgelöste innere Erregungszustand durch ein vertrauensvolles und wertschätzendes Umfeld wieder in einen ausbalancierten, kohärenten, sprich: friedvollen Zustand überführt und nicht durch zusätzlichen Druck noch erhöht wird. Gerade in schwierigen Lernphasen mit hohem Erregungszustand braucht es daher immer auch Phasen, die durch Muße, Humor und Auflockerung wieder Leichtigkeit und Entspannung in den Lernprozess bringen.

## **Freiheit**

Damit kommen wir zum letzten Prinzip, bei dem ein Gefühl von Freude im Wesentlichen dadurch ausgelöst wird, dass ich mich in meinem Tun als kompetent und damit auch als selbstwirksam und -bestimmt erlebe. Wie erläutert kann das Überwinden eines Problems oder eines Widerstands ein zutiefst befreiendes Gefühl induzieren. Genau das passiert auch, wenn die Lernenden nicht nur das Problem selbst lösen, sondern im Rahmen des Problemlösungsprozesses über ihre „Vorprogrammierung“ hinausgehen und so vielleicht sogar neue Talente entdecken, wenn sie sich also als kompetent

erfahren, sich bewusst persönlich entfalten können und dies als inneres Wachstum erleben und auch als Erfolg bewerten können. Das wiederum stärkt ihre interne Kontrollüberzeugung. In der Resilienzforschung wird diese als Schutzfaktor beschrieben, der sich positiv auf die psychische sowie physische Gesundheit auswirkt und das Zufriedenheitserleben stärkt. Hier lässt sich an Holzkamps Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen erinnern (Holzkamp 1993). Darin zeigt er auf, dass es dem Individuum stets um die

Verfolgung von Lebensinteressen geht, die sich in expansiver Weise auf die (Wieder-)Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten beziehen beziehungsweise in defensiver Weise Faktoren abwehren, die vorhandene Handlungsmöglichkeiten einschränken könnten.

Ist das Lernen defensiv begründet, dann folgen die Lernenden unkritisch extern gesetzten Lernanforderungen und reproduzieren Wissen lediglich – nicht etwa, weil dieses Wissen als nützlich für das eigene Handeln begriffen wird, sondern

## Flow-Erleben

- Der Begriff beschreibt das positive emotionale Erleben einer Tätigkeit bzw. das Verschmelzen mit einer Aufgabe/Tätigkeit.
- Der Flow tritt nur bei aktiven Tätigkeiten auf.
- Die Handlung ist intrinsisch motiviert, das bedeutet, dass der Anreiz in der Ausführung der Handlung selbst liegt.
- Der Flow tritt ein, wenn die Tätigkeit zu den Fähigkeiten der handelnden Person passt; die Tätigkeit fordert, aber überfordert diese Person nicht; der Anspruch der Handlung steht mit den Fähigkeiten der handelnden Person in Beziehung.
- Eine Person, die sich im Flow-Erleben befindet, ist ganz auf die ausgeübte Tätigkeit konzentriert, geht darin auf und verliert dabei weitgehend das Zeitgefühl.
- Im Flow-Erleben ist das Wahrnehmen der Umgebung eingeschränkt.



weil es im institutionalisierten Lernkontext von Vorteil ist, den Anweisungen zu folgen. Die Motivation gilt dabei nicht den Lerninhalten, sondern der Vermeidung von Restriktionen. Lernende sind dann stärker von äußeren Erfolgsbewertungen abhängig. Die Überzeugung, extern kontrolliert zu werden, nährt ein Gefühl mangelnder Freiheit, was kaum zu einem nachhaltigen Kompetenzaufbau beiträgt. Deshalb lieben wir es auch, zu spielen, denn wie der kanadische Philosoph Bernard Suits (1996, S. 221) so treffend formuliert: „Ein Spiel zu spielen ist der freiwillige Versuch, unnötige Hindernisse zu überwinden.“ Wir lieben es, uns Herausforderungen zu stellen, solange wir den Eindruck haben, dass diese zu bewältigen sind, dass unser Handeln freiwillig erfolgt und dass uns ein Erfolgserlebnis bevorsteht.

### **Impulse für mehr Lern- und Lehrfreude im Bildungsbereich**

Wenn Sie die oben gestellten Fragen für sich beantwortet haben (siehe „Freude und ihre 4 F-Prinzipien“), sind Sie wahrscheinlich intuitiv auf die hier genannten Prinzipien gekommen, die für das Erleben von Freude entscheidend sind. Nun stellt sich aber die Frage, wie wir diese wichtigen Aspekte auch in unsere Lehrveranstaltungen übertragen können, insbesondere im Bereich der Alphabetisierung

und Grundbildung. Wie schaffen wir curricular und didaktisch-methodisch einen Raum, der sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden selbst Freude bewirkt und dadurch das Lernen und Lehren zu einem nachhaltigen Erlebnis werden lässt?

Bereits 1780 war Ernst Christian Trapp, der erste deutsche Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik, davon überzeugt, dass „Erziehung Bildung des Menschen zur Glückseligkeit (ist)“ (Trapp 1780, S. 25). Von dieser Glückseligkeit sind wir aber manchmal noch sehr weit entfernt. Deshalb lohnt es sich, darüber nachzudenken, welche Gestaltungsmöglichkeiten uns als Lehrenden innerhalb der oft sehr restriktiven institutionellen Rahmenbedingungen gegeben sind, um Lern- und Lehrfreude zu ermöglichen. Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich zehn zentrale Prinzipien ableiten, die im Folgenden anhand des Akronyms LERNFREUDE dargestellt werden. Die Reflexionsfragen sollen dabei helfen, sich der eigenen didaktischen Möglichkeiten bewusst zu werden.

- L** Lernsetting einladend gestalten: Welches räumliche und didaktische Arrangement schafft eine vertrauensvolle und wertschätzende Lernatmosphäre sowie ein Gefühl, willkommen zu sein? Wie kann dies auch im virtuellen Raum hergestellt

werden, durch beispielsweise einfach verständliche Lernplattformen, hilfreiche Tools oder auch Lerntutorien, durch Warm-ups zum Kennenlernen und Begrüßungsvideos der Lehrenden, durch (Video-)Chats oder Breakout-Sessions zum gegenseitigen Austausch etc.

**E** Erlebnisräume mit Resonanz-erfahrung initiieren: Welche sinnlich-ästhetischen Erlebnisräume sind möglich, in denen die Lernenden vielfältige Resonanz-erfahrungen machen und damit vielleicht auch Interesse am Lerngegenstand aufbauen können? Wie können diese Erfahrungen auch im Rahmen eines digitalen Austauschs (beispielsweise mittels Whiteboard) ermöglicht werden? Wie lassen sich Kommunikation und Feedback konstruktiv gestalten, sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch innerhalb der Gruppe der Lernenden? Welche Formen und Medien eignen sich für Feedback und Zwischen-evaluationen?

**R** Rituale für das Gemeinschaftserleben kultivieren: Wie gestalte ich das Gemeinschaftserleben in der Lerngruppe und welche hilfreichen Rituale (Begrüßung, Pausengestaltung, Verabschiedung etc.) wähle ich, um

das Wir-Gefühl – auch im digitalen Raum – zu stärken?

**N** Neugier wecken: Was begeistert mich selbst am Thema und wie kann ich die Neugier und Begeisterungsfähigkeit der Lernenden durch klug gewählte Themenzugänge anregen? Über welche Vorerfahrungen verfügen die Teilnehmenden und wie orientiere ich mich an ihren Lerninteressen und -erfahrungen?

**F** Freudvolle und handlungsorientierte Methoden auswählen: Welche (vielleicht auch ungewohnten) Methoden und Medien setze ich ein, um den Lernenden ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben sowie vielfältige (Selbst-) Erfahrungszusammenhänge und freudvolle Eigenkreation zu ermöglichen (beispielsweise [digitales] Storytelling, [Computer-]Spiele, scenario based (E-)Learning, Praxislabore)?

**R** Reflexionsschleifen iterativ einplanen: Wie knüpfe ich an bisherige Lernerfahrungen sowie Gelerntes an? Wie ermögliche ich durch Reflexionsphasen und Metakommunikation, dass sich die Teilnehmenden ihrer Lernressourcen und ihrer bisherigen (förderlichen oder hinderlichen) Lernerfahrungen sukzessive

bewusst werden, sodass sie diese überwinden und weiter ausbauen können (beispielsweise über die Nutzung eines Lerntagebuchs oder durch Lernpartnerschaften)?

**E** Expert\*innen-Netzwerke knüpfen: Wie öffne ich den Lernprozess im Hinblick auf neue Lernorte, auf Vernetzung mit anderen (digitalen) Lernmedien und -gruppen, (Fach-)Kolleg\*innen sowie Expert\*innen, um dadurch erweiternde Lernzusammenhänge und eine Community of Practice zu schaffen?

**U** Unterforderung und Überforderung vermeiden: Wie können Leistungs- und Lernanforderungen sowie Kompetenzerwerb in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden, sodass das zu Lernende sinnhaft, verständlich und bewältigbar erscheint (beispielsweise durch eine auf die Lernenden abgestimmte Dosierung von Input, Austausch, Reflexion und Erproben beziehungsweise eigenständiges Erarbeiten)? Wie kann ich dies sinnvoll mit einem Methoden- und Medienwechsel unterstützen?

**D** Didaktik prozessorientiert gestalten: Wie gelingt es, individuelle Interessen, Gruppenprozesse und externe Vorgaben in Balance und dabei

weiterhin die didaktische Planung offen zu halten für Überraschungen und Unvorhergesehenes? Welche Austauschformen und -medien nutze ich für diese Abstimmungsprozesse? Wie flexibel halte ich meine Planungen?

**E** Ergebnissicherung nachhaltig gestalten: Welche Form der Ergebnissicherung wähle ich (auch im virtuellen Lernraum), die nicht nur das Gelernte dokumentiert, sondern ebenso dazu geeignet ist, Momente individuellen und gemeinsamen Erfolgs sowie gemeinsames Wachstum in der Gruppe zu feiern und festzuhalten?

Wenn wir uns als Lehrende unserer Vermittlungsaufgabe besinnen, dann sollten wir uns dabei nicht nur auf Lerninhalte fokussieren, sondern im Auge behalten, dass wir stets vermitteln zwischen der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst und zu anderen sowie zu den vermittelten Problemstellungen und bedarfsgerechten Lösungsansätzen. Je ausgewogener wir diesen Prozess gestalten, desto größer ist die Chance auf Freude erleben und Zufriedenheit beim Lernen. Auch wenn es zum Teil stark reglementierte Lernsettings gibt, wie wir sie häufig in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen antreffen, so ist

es wichtig, immer wieder die pädagogischen Gestaltungsoptionen auszuloten beziehungsweise bewusst zu erweitern, um der Potenzialentfaltung und Lebensfreude im Lernen mehr Raum zu geben. Auf diese Weise entstehen auch meist die Momente, in denen man selbst die größte Lehrfreude erfährt.

### **Literatur und Quellen**

Bauer, J. (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.

Csikszentmihályi, M. (1985). Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart.

Csikszentmihályi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 207-221. [www.pedocs.de/volltexte/2017/11172/pdf/ZfPaed\\_1993\\_2\\_Csikszentmihalyi\\_Schiefele\\_Die\\_Qualitaet\\_des\\_Erlebens.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/11172/pdf/ZfPaed_1993_2_Csikszentmihalyi_Schiefele_Die_Qualitaet_des_Erlebens.pdf) (Zugriff am 07.12.2021).

Gieseke, W. (2007). Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld.

Grotlüschen, A. (2010). Erneuerung der Interessetheorie. Wiesbaden.

Hoffmann, S. u.a.: Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: ZfW (2020) 43, S. 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>

Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M..

Hüther, G. (2016). Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen.

Meier Magistretti, C. (Hrsg.) (2019). Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert und Stand der Forschung. Göttingen.

Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.

Schübler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, 5 (2), S. 1-21. [www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf\\_2008\\_2\\_Schuessler\\_Reflexives\\_Lernen\\_Erwachsenenbildung.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf_2008_2_Schuessler_Reflexives_Lernen_Erwachsenenbildung.pdf) (Zugriff am 07.12.2021).

Suits, B. (1996): Der Grashüpfer. Überlegungen zur Frage nach dem Richtigen. In: Bernhard Boschert und Gunter Gebauer (Hrsg.): Texte und Spiele: Sprachspiele des Sports. Sankt Augustin, S. 215-235.

Trapp, E. C. (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin.

