

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (14)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Evidenzbasierte Hochschullehre – Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Martina Mörth, Julia Prausa, Nadine Bernhard und Rainer Watermann).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2114W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Erwachsenenpädagogische Theorien für die Hochschuldidaktik: ein Beispiel aus der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren

MICHAEL HEMPEL, STEFANIE WIEMER

Zusammenfassung

Erwachsenenpädagogik und Hochschuldidaktik können aufgrund ihrer sich überschneidenden theoretischen Vorannahmen und Zielgruppen leicht aufeinander Bezug nehmen. Dazu gehören die Annahmen über die Rollen von Lehrenden und Lernenden oder die Zielgruppe erwachsener Lernender. Die Autorin und der Autor sehen in diesen Überschneidungen ein Potenzial, das in der hochschuldidaktischen Theorie und Praxis verstärkt genutzt werden könnte und sollte. Der Artikel leistet hierzu einen Beitrag, indem er das in der Erwachsenenpädagogik rezipierte Modell zum Lernen von Knud Illeris vorstellt und Anknüpfungspunkte für die Hochschuldidaktik am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutorinnen und Tutoren herausarbeitet.

Schlüsselwörter: Erwachsenenpädagogik; Hochschuldidaktik; Lernmodell; Tutorinnen und Tutoren; Qualifizierung

Adult education theories for university didactics: An example from the qualification of student tutors

Abstract

Adult education and university didactics can easily refer to each other due to their overlapping theoretical assumptions and target groups. These include assumptions about the roles of teachers and learners or the target group of adult learners. The authors see a potential in these overlaps that could and should be increasingly used in higher education didactic theory and practice. The article contributes to this by introducing Knud Illeris' learning model, which is received in adult education, and working out connecting points for university didactics using the example of the qualification of student tutors.

Keywords: adult education; university didactics; learning model; student tutors; qualification

1 Schnittmengen von Erwachsenenpädagogik und Hochschuldidaktik

Die theoretischen Schnittmengen von Hochschuldidaktik und Erwachsenenpädagogik könnten und sollten von beiden Feldern stärker beachtet werden. Bisher scheint es, als nehmen sich beide Disziplinen wenig wahr (vgl. Hempel, 2020; S. 18–20). So sieht Hochschuldidaktik die Erwachsenenpädagogik oftmals nicht als Bezugsdisziplin an (vgl. Kröber, 2010, S. 6 f.; Vogel & Wörner, 2004); Erwachsenenpädagogik wiederum betrachtet die Hochschuldidaktik nicht als Arbeitsfeld (vgl. z. B. Dinkelaker, 2018). Dabei ist die Kernaussage beider Disziplinen ähnlich: Die zentrale Denk- und Entwicklungslinie der Hochschuldidaktik besteht darin, „Lehre vom Lernen aus zu denken und zu gestalten (shift from teaching to learning)“ (Welbers, 2005, S. 356). In der Erwachsenenpädagogik geht es analog dazu darum, Lehr-Lernsituationen zu schaffen, die Erwachsene in ihrem Lernen unterstützen (vgl. Knoll, 2007, S. 186). Und so kann die Erwachsenenpädagogik „mannigfaltige Anknüpfungspunkte für [...] hochschuldidaktische Überlegungen“ (Vogel & Wörner, 2004, S. 385) bieten und „ein theoretisches Fundament bereit[stellen], das der Notwendigkeit einer professionell-didaktischen Organisation des Lernens Erwachsener auch im Hochschulkontext entspricht“ (ebd., S. 387). Wie die Hochschuldidaktik sich in der konkreten Ausgestaltung ihrer Angebote auf erwachsenenpädagogische Theorien und Modelle beziehen kann, wird im Folgenden exemplarisch am Lernmodell des dänischen Wissenschaftlers Knud Illeris skizziert.

2 Das Lernen Erwachsener

Illeris' breite und offene Definition von Lernen bezieht alle Prozesse ein, die zur beständigen Veränderung der menschlichen Kapazitäten führen und nicht allein auf das Vergessen, auf biologische Reifung oder den Alterungsprozess zurückzuführen sind (Illeris, 2010, S. 12 f.; 2006, S. 30). Der Autor benennt als Besonderheit beim Lernen Erwachsener, dass dies selektiv und selbstgesteuert erfolgt (vgl. Illeris, 2006, S. 37). Das bedeutet konkret:

- „Erwachsene lernen, was sie lernen wollen und was für sie sinnvoll ist zu lernen,
- Erwachsene greifen beim Lernen auf Ressourcen zurück, über die sie bereits verfügen,
- Erwachsene übernehmen so viel Verantwortung für ihr Lernen, wie sie übernehmen wollen [oder gewohnt sind zu übernehmen, Zusatz d. Verf.] (wenn man sie lässt),
- und Erwachsene sind nicht sehr geneigt etwas zu lernen, das sie nicht interessiert oder das für sie keine Bedeutung oder Wichtigkeit hat.“ (Ebd.)

2.1 Prozesse und Dimensionen des Lernens

Das Lernmodell von Illeris schafft eine systematische Einordnung der Prozesse und Dimensionen des Lernens, bietet ein Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis menschlichen Lernens und integriert verschiedene (Lern-)Theorien.

Laut der zentralen Aussage des Modells beinhaltet Lernen stets drei Dimensionen:

- Inhalt: was gelernt wird (v. a. Wissen, Verständnis und Fähigkeit)
- Antrieb: mentale Energie, die Lernen erfordert (v. a. Motivation, Gefühl, Willen)
- Umwelt: Interaktion zwischen Individuum und materieller und sozialer Umwelt (v. a. Handlung, Kommunikation und Zusammenarbeit).

Die drei Dimensionen Antrieb, Inhalt und Umwelt werden durch zwei miteinander zusammenhängende Prozesse verbunden:

- Ein interner Prozess der Aneignung und Verarbeitung verbindet die gleichberechtigten Dimensionen Inhalt und Antrieb.
- Dieser interne Prozess wird durch einen externen Interaktionsprozess mit der Umwelt initiiert.

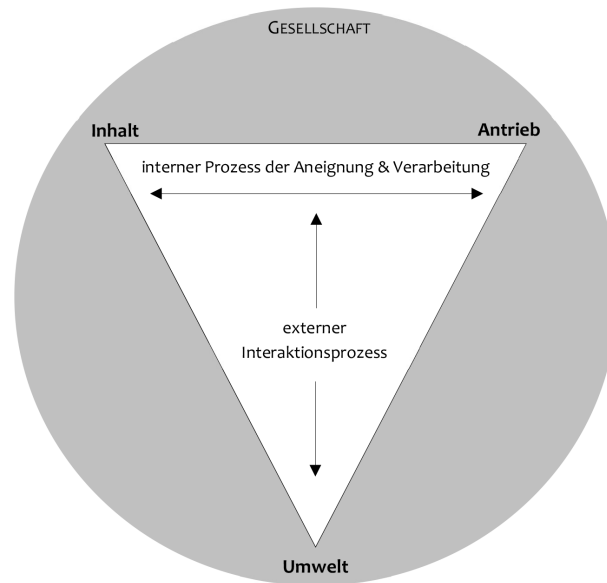


Abbildung 1: Prozesse und Dimensionen des Lernens (Illeris, 2010, 2006)

Das Zusammenwirken beider Prozesse (und der darin verbundenen Dimensionen) ist schließlich in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der menschliches Lernen rahmt. Wie sich die Prozesse und Dimensionen des Lernens für die hochschuldidaktische Praxis ausgestalten, wird in Kapitel 3 exemplarisch aufgezeigt.

2.2 Grundarten des Lernens

Um den internen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess zu charakterisieren, unterscheidet Illeris (2010) vier Grundarten des Lernens: *Kumulatives Lernen*, *Assimilatives Lernen*, *Akkomodatives Lernen* und *Transformatives Lernen*.

Kumulatives Lernen erfolgt in Situationen, in denen noch kein mentales Schema vorhanden ist, um das zu Erlernende einzuordnen. Die so erworbenen Lernergebnisse können nur in Situationen reproduziert werden, die der ursprünglichen Lernsituation gleichen. Es entstehen also Lernergebnisse, die wenig flexibel genutzt werden können und höchstens Ausgangspunkt für etwas anderes sind (Illeris, 2010, S. 50 f.; Hempel, 2020, S. 90).

Beim *Assimilativen Lernen* werden neue Eindrücke in vorhandene mentale Schemata eingebunden und angepasst. So werden durch früheres Lernen erworbene Schemata ausgebaut und gefestigt. Die Lernergebnisse können in einem breiten Spektrum ähnlicher Situationen genutzt werden (Illeris, 2010, S. 51 f.; Hempel, 2020, S. 90 f.).

Akkomodatives Lernen erfolgt in Situationen, in denen eine Diskrepanz zwischen neuen Eindrücken und existierenden mentalen Schemata existiert. Aufgrund der Diskrepanz können die Sinneseindrücke nicht einfach in bestehende Schemata integriert werden. Um zu einer Übereinstimmung zu gelangen bzw. einen sinnhaften Zusammenhang herzustellen, ist eine Umstrukturierung der existierenden Schemata notwendig. Dies erfordert eine beträchtliche psychische Energie, welche nur aufgewandt wird, wenn überzeugende subjektive Gründe vorliegen. Akkomodatives Lernen setzt daher ein großes Interesse am Lerninhalt voraus. Die durch akkomodative Lernprozesse aufgebauten Lernergebnisse haben eine längere Haltbarkeit und größere Anwendbarkeit als die Ergebnisse des assimilativen Lernens. Sie können daher in unterschiedlichen Situationen unabhängig vom Zusammenhang verwendet werden – nicht nur im Spektrum ähnlicher Situationen (vgl. Illeris, 2010, S. 52–55; Hempel, 2020, S. 91 f.).

Beim *Transformativen Lernen* wird eine größere Zahl mentaler Schemata gleichzeitig umstrukturiert und alle drei Dimensionen des Lernens (Inhalt, Antrieb und Interaktion) sind davon betroffen. Transformatives Lernen ist sehr anstrengend und belastend. Deshalb findet es nur statt, wenn Lernende in Krisensituationen geraten sind, die ihnen keinen anderen Ausweg lassen. In diesen

Krisensituationen reichen die bisherigen persönlichen Grundlagen nicht mehr aus und es wird eine zusammenhängende Veränderung einer größeren Anzahl von Schemata notwendig, die mit der Persönlichkeit verknüpft sind. Aufgrund der Tragweite der Veränderungen und durch das Betroffensein aller drei Dimensionen des Lernens können die Lernergebnisse, die aus transformativem Lernen entstehen, in alle relevanten Kontexte transferiert werden. Transformatives Lernen findet in organisierten Lehr-Lernkontexten eher nicht statt (Illeris, 2010, S. 55–58; Hempel, 2020, S. 92).

Eine Einschätzung, welche Bedeutung die Grundarten für die hochschuldidaktische Qualifizierung haben, wird in Kapitel 3 vorgenommen.

3 Das Lernmodell in der Praxis – Anwendung in der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren

Studentische Tutorinnen und Tutoren sind zum einen selbst erwachsene Lernende und arbeiten zum anderen in ihren Tutorien mit erwachsenen Studierenden. Entsprechend sollten hochschuldidaktische Qualifizierungen für Tutorinnen und Tutoren mit Lernmodellen operieren, die ihrem Lernen als Erwachsene gerecht werden und die ihnen modellhaft erfahrbar machen, wie Lernprozesse für erwachsene Studierende gestaltet sein sollten. Dies wird folgend exemplarisch für das Lernmodell von Illeris gezeigt.

3.1 Prozesse und Dimensionen des Lernens bei Tutorinnen und Tutoren

Laut der Untersuchung von Hempel (2020, S. 432–450) haben Tutorinnen und Tutoren in einer hochschuldidaktischen Qualifizierung vielfältige Wahrnehmungen und Empfindungen. Diese beruhen auf Aspekten, die sich in den Dimensionen des Inhalts, Antriebs und der Interaktion aus dem Lernmodell von Illeris begründen. So sind Tutorinnen und Tutoren z. B. *aufgeregt*, weil sie eigene Arbeitsergebnisse vor der Gruppe präsentieren müssen, *neugierig* auf die Ergebnisse anderer Tutorinnen und Tutoren oder haben *Zweifel*, ob die erlernten didaktischen Instrumente und Methoden im Tutorium tatsächlich wirksam sind.

Ihre Lernprozesse sind nicht ausschließlich durch die Dimension des Inhalts bestimmt, sondern begründen sich vielmehr in der Wechselwirkung aller drei Dimensionen und deren Rahmung durch den gesellschaftlichen Kontext (ebd., S. 458): *Aufregung* ist der Dimension Antrieb zuzuordnen. Sie entsteht, weil Tutorinnen und Tutoren in der Qualifizierung ihre Arbeitsergebnisse (Dimension Inhalt) der Gruppe vorstellen müssen (Dimension Interaktion) und dies aus dem Hochschulalltag offenbar wenig gewohnt sind (gesellschaftlicher Kontext). *Neugier* bewegt sich zwischen den Dimensionen Inhalt und Antrieb. Sie entsteht aber mit Blick auf die Arbeitsergebnisse anderer Tutorinnen und Tutoren (Dimension Interaktion). *Zweifel* ist ebenfalls zwischen den Dimensionen Inhalt und Antrieb anzusiedeln („Die Instrumente und Methoden sind ungewohnt und neu“). Diese Einschätzung wird jedoch durch den Hochschulalltag (Dimension Interaktion, gesellschaftlicher Kontext) vermittelt. Zudem sollen die in der Qualifizierung erlernten didaktischen Instrumente und Methoden in die Lehre im Fachbereich zurückwirken (Dimension Interaktion, gesellschaftlicher Kontext). Dies hat Auswirkungen auf die Dimensionen Antrieb und Inhalt, z. B. indem sich Tutorinnen und Tutoren die Frage stellen: „Wie reagieren betreuende Lehrende auf den Einsatz der neuen Instrumente und Methoden im Tutorium?“ (ebd., S. 458 f.).

Diese Ausführungen zeigen, dass die Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren und auch das Lernen von Studierenden an Hochschulen nicht auf die inhaltliche Dimension reduziert werden können. Vielmehr sollten sie „die Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion und deren Wechselwirkungen sowie deren gesellschaftliche Rahmung [...] mitdenken und gestalten“ (ebd., S. 459).

3.2 Grundarten des Lernens bei Tutorinnen und Tutoren

Für die hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren erweisen sich v. a. das *Assimilative Lernen* und das *Akkomodative Lernen* als anschlussfähig (Hempel, 2020, S. 90–92).

Kumulatives Lernen wird hier weder angestrebt, noch kommt dieser Grundart größere Bedeutung zu, da Tutorinnen und Tutoren durch ihre Lernbiografie bereits einen Zugang zu den Lerninhalten Lehren und Lernen haben (ebd., S. 90; Klemens, 2011, S. 20 f.). *Transformative Lernprozesse* lassen sich im Rahmen hochschuldidaktischer Qualifizierung nicht bewältigen, da diese die gegebenen Bedingungen nicht zulassen, z. B. die Qualifikation der Trainer:innen oder das Vertrauensverhältnis zwischen Trainer:in und Tutor:in. Deshalb soll hier diskutiert werden, wie der interne Aneignungs- und Verarbeitungsprozess von Tutorinnen und Tutoren in hochschuldidaktischer Qualifizierung unter Beachtung der Eigenschaften von *Assimilativem* und *Akkomodativem Lernen* adressiert werden kann:

Für *Assimilatives Lernen* ist folgendes Vorgehen denkbar (Hempel, 2020, S. 91; Klemens, 2011, S. 21 f.): Zu Beginn der Qualifizierung werden Vorerfahrungen und Interessen abgefragt und zu den Lerninhalten in Beziehung gesetzt. So aktivieren die Tutorinnen und Tutoren bestehende Schemata und setzen diese zu den Lerninhalten in Beziehung. Durch eine Kongruenz zwischen den Lerninhalten der didaktischen Qualifizierung und dem didaktischen Handeln der Trainer:innen wird eine Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation hergestellt. Tutorinnen und Tutoren erfahren Lernprozesse so, wie sie diese später im Tutorium selbst bei Mitstudierenden initiieren und begleiten sollen. Durch die Ähnlichkeit zwischen dem Lehrhandeln der Trainer:innen (Lernsituation) und dem anvisierten Lehrhandeln im Tutorium (Anwendungssituation) können Tutorinnen und Tutoren vorhandene Schemata weiterentwickeln.

Akkomodatives Lernen kann z. B. bei der Thematisierung der Rolle als Tutor:in gezielt angesprochen werden (Hempel, 2020, S. 91 f.; Klemens, 2011, S. 22 f.). Das Lernen Studierender ist – bedingt durch ihre Sozialisation in Schule und Hochschule – oftmals durch Passivität gekennzeichnet (Reimpell & Szczyrba, 2007, S. 24). In ihrem Lehr-Lernverständnis übermitteln Lehrende die Fachinhalte an Studierende, welche diese aufnehmen und reproduzieren. Die Hochschul- und Erwachsenenpädagogik vertritt ein anderes Verständnis. Studierende eignen sich Fachinhalte selbstständig an und Lehrende unterstützen sie in diesem Prozess, indem sie lernförderliche Bedingungen schaffen (Knoll, 2007, S. 186; Wildt, 2004, S. 169). In hochschuldidaktischer Qualifizierung können beide Perspektiven aufeinanderprallen. Oft sind es angehende Tutorinnen und Tutoren aus ihrem Studium gewohnt, zuzuhören und zu reproduzieren. In der hochschuldidaktischen Qualifizierung für die Tätigkeit als Tutor:in müssen sie jedoch gemeinsam Inhalte erschließen und für ihr weiteres Handeln prüfen. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen existierendem Lernschema und neuen Eindrücken kann Widerstände auslösen. Um die Veränderung des bestehenden Schemas anzuregen, werden beide Rollenverständnisse verglichen und deren Implikationen für Lern- und Lehrhandeln reflektiert. Abschließend entwickeln Tutorinnen und Tutoren Konsequenzen für ihr Lehrhandeln im Tutorium. So können Tutorinnen und Tutoren die mögliche Diskrepanz zwischen gewohnten Schemata (Lehre heißt, Informationen zu vermitteln) und der neuen Perspektive (Lehre heißt, Lerngelegenheiten zu schaffen) produktiv auflösen zugunsten einer am Lernen der Studierenden ausgerichteten Lehre in ihren Tutorien (vgl. auch Knoll, 2006, S. 87 f.).

4 Fazit

Die Dimensionen, Prozesse und Grundarten des Lernens in Illeris' Lernmodell bieten wertvolle Anknüpfungspunkte für die Praxis hochschuldidaktischer Qualifizierung. Neben den konkreten didaktischen Ableitungen aus den Dimensionen und Prozessen sowie den Grundarten des Lernens weisen sie darauf hin, dass Hochschuldidaktik nicht bei der Qualifizierung einzelner Personen stehen bleiben darf, sondern dass deren Lernprozesse stets in einen größeren Rahmen einge-

bettet sind. Zum Beispiel wird der interne Aneignungs- und Verarbeitungsprozess von Tutorinnen und Tutoren in hochschuldidaktischer Qualifizierung durch einen externen Interaktionsprozess mit anderen Tutorinnen und Tutoren und den Trainerinnen und Trainern initiiert. Beide Prozesse sind wiederum in den Kontext „Hochschule“ eingebettet. Für die Umsetzung des „shift from teaching to learning“ ist daher ein Umlernen von Lernenden, Lehrenden sowie der Hochschulen als Organisationen notwendig (Hempel, 2020, S. 95; Wildt, 2002, S. 9 f.).

Literatur

- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Kohlhammer.
- Hempel, M. (2020). *Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik. Bestandsaufnahme im deutschsprachigen Raum, Konzepte und Modell fachübergreifender Qualifizierungspraxis und deren Begründung an der Universität Leipzig*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Klinkhardt.
- Illeris, K. (2006). Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In E. Nuissl (Hg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (29–41). W. Bertelsmann Verlag.
- Klemens, F. (2011). *Lerntransfer – ausgewählte Aspekte am Beispiel der Tutor/innen-Qualifizierung der Universität Leipzig*. [Unveröffentlichte Qualifikationsschrift]. Leipzig.
- Knoll, J. (2007). Der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig 1993 bis 2006. In J. Knoll, M. Lehnert & V. Otto (Hg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung* (184–208). Pro Leipzig.
- Knoll, J. (2006). From Teaching to Learning. Didactics of Higher Education as an Area for Quality Management. In M. Fremerey & M. Pletsch-Betancourt (Hg.), *Prospects of Change in Higher Education. Towards New Qualities & Relevance* (83–98). IKO.
- Reimpell, M. & Szczyrba, B. (2007). Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutoren-zertifizierungsprogramm. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (F 6.4). Raabe.
- Vogel, N. & Wörner, A. (2004). Kompetenzentwicklung in der akademischen Ausbildung. Erwachsenenpädagogische Überlegungen zum Universitätsstudium. In W. Bender, M. Groß & H. Heglmeier (Hg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (385–396). WOCHENSCHAU.
- Wildt, J. (2004): The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (168–178). Grupello.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.1). Raabe.

Autor und Autorin

Michael Hempel. Universität Leipzig, Tutoring-Kolleg, Leipzig, Deutschland;
E-Mail: michael.hempel@uni-leipzig.de

Stefanie Wiemer. Universität Leipzig, Tutoring-Kolleg & Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Leipzig, Deutschland; E-Mail: stefanie.wiemer@uni-leipzig.de



Zitiervorschlag: Hempel, M. & Wiemer, S. (2021). Erwachsenenpädagogische Theorien für die Hochschuldidaktik. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2114W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre