DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

BEITRAG

Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung

Wann und wie löst Lernen Freude aus?

INGEBORG SCHÜSSLER

Freude in Lernprozessen ist eng gekoppelt an Lebensfreude und kann entstehen, wenn auf Selbstentfaltung und Anerkennung der Lernenden geachtet wird. Die Autorin beschreibt drei zentrale Aspekte für Lernfreude und erläutert, was dies für die Gestaltung von Lernprozessen bedeutet.

Lernen ist ein uneigenes Verhalten des Menschen. Wir kommen mit einer angeborenen Lernfähigkeit auf die Welt, und diese ist quasi Ausdruck aller Lebendigkeit. Dies gilt nicht nur für uns Menschen, sondern für alle Organismen. Lernfähigkeit ist ein Potenzial, aus dem heraus sich menschliche Möglichkeiten der Entwicklung entfalten können. Nur dadurch hat sich die Evolution in der bekannten komplexen Weise vollzogen. Wenn wir verstehen, dass es kein Leben ohne Lernen geben kann, wird auch deutlich, wie sehr die Freude am Leben mit der Freude am Lernen verknüpft ist (Hüther, 2016, S. 68). Der folgende Beitrag versucht diese Verbindung von Leben, Potenzialentfaltung und Lernen in einen Zusammenhang zu bringen und danach zu fragen, wie das organisierte Lernen an dieses Gefühl von Lebensfreude anschließen und damit die z. T. verborgenen oder auch durch bisherige Lernerfahrungen verschütteten Lernressourcen wieder zur Entfaltung bringen kann.

Freude beim Lernen – Beispiele aus der Praxis

Schauen wir uns zunächst zwei Beispiele aus der Praxis an:
»Im Fernstudium stand meine erste Klausurvorbereitung bevor, die in Präsenz stattfand. Es ging Freitagnachmittag los, alle waren wie ich aufgeregt vor der Klausur. Schließlich machen wir das Studium nebenberuflich und meine letzte Prüfung war schon etwas her. Es gab eine längere Kennenlernrunde, Erwartungsabfrage, Lehr-Lernkontrakt etc., und wir alle wurden zunehmend nervöser und manche auch genervt [...]. Die Seminarleitung hat das gemerkt und zum Thema gemacht. Da wurde deutlich, dass wir mit z. T. sehr negativen Prüfungserfahrungen hier sitzen und uns eher fühlen wie Schüler, statt souveräne Erwachsene. Wir konnten dadurch nochmal auf unsere Angst und auch Erwartungen und Bedürfnisse schauen. Die Dozentin hat uns dann eingeladen, sich mit den Studientexten vor dem Hintergrund unserer beruflichen Erfahrungen auseinanderzusetzen [...]. Am nächsten Tag bestand dann auch genau darin die Aufgabe, sich so den Klausurthemen zuzuwenden und die Inhalte verknüpft mit unserer beruflichen Arbeit dann in Gruppen in einer möglichst nachhaltigen Weise zu erarbeiten und den anderen zu präsentieren. Es wurde viel gelacht und es hat mir total viel Freude gemacht, mich mit den anderen auszutauschen, Kontakte zu knüpfen und mal wieder kreativ tätig zu sein. Das hat mir auch einen Motivationsschub für das Studium gegeben und die Klausur am nächsten Tag ging mir total leicht von der Hand.«
»Eine Kollegin erzählte mir von einer Weiterbildung zur Ermöglichungsdidaktik, die sie anregend fand, ich wollte auch mal wieder etwas frischen Wind in meine Veranstaltungen bringen und meldete mich an. Es war interessant, dass wir viel zu den Grundlagen erfuhren, über die didaktisch-methodischen Möglichkeiten und uns auch über unsere eigene pädagogische Haltung austauschten. Schließlich sollten wir die

AUSGABE 1 — 2021 19

Ingeborg Schüßler
(corresponding author: schuessler@phludwigsburg.de)

Wann und wie löst Lernen Freude aus? Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 28 (1)
Seiten: 19–23
Erschienen: März 2021 (Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access: 22. März 2021 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenaufsatz
deutsch

Zitierempfehlung
Schüßler, I. (2021). Wann und wie löst Lernen Freude aus? Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung. *weiter bilden*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 28 (1), 19–23.
hhttp://www.die-bonn.de/id/39549

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/39549
Reviewstatus
offene Begutachtung durch einen Fachbeirat

Schlagwörter
Lernen, Lernfähigkeit, Emotionales Lernen, Lernerfolg, Kompetenz, Lernsituation, Lernmotivation, Weiterbildung

Leibniz Gemeinschaft

Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung

Wann und wie löst Lernen Freude aus?

INGEBORG SCHÜSSLER

Freude in Lernprozessen ist eng gekoppelt an Lebensfreude und kann entstehen, wenn auf Selbstentfaltung und Anerkennung der Lernenden geachtet wird. Die Autorin beschreibt drei zentrale Aspekte für Lernfreude und erläutert, was dies für die Gestaltung von Lernprozessen bedeutet.

Lernen ist ein ureigenes Verhalten des Menschen. Wir kommen mit einer angeborenen Lernfähigkeit auf die Welt, und diese ist quasi Ausdruck aller Lebendigkeit. Dies gilt nicht nur für uns Menschen, sondern für alle Organismen. Lernfähigkeit ist ein Potenzial, aus dem heraus sich unendliche Möglichkeiten der Entwicklung entfalten können. Nur dadurch hat sich die Evolution in der bekannten komplexen Weise vollzogen. Wenn wir verstehen, dass es kein Leben ohne Lernen geben kann, wird auch deutlich, wie sehr die Freude am Leben mit der Freude am Lernen verknüpft ist (Hüther, 2016, S. 68). Der folgende Beitrag versucht diese Verbindung von Leben, Potenzialentfaltung und Lernen in einen Zusammenhang zu bringen und danach zu fragen, wie das organisierte Lernen an dieses Gefühl von Lebensfreude anschließen und damit die z. T. verborgenen oder auch durch bisherige Lernerfahrungen verschütteten Lernressourcen wieder zur Entfaltung bringen kann.

Freude beim Lernen – Beispiele aus der Praxis

Schauen wir uns zunächst zwei Beispiele aus der Praxis an:

»Im Fernstudium stand meine erste Klausurvorbereitung bevor, die in Präsenz stattfand. Es ging Freitagnachmittag los, alle waren wie ich aufgeregt vor der Klausur. Schließlich machen wir das Studium nebenberuflich und meine letzte Prüfung war schon etwas her. Es gab eine längere Kennenlernmethode, Erwartungsabfrage, Lehr-Lernkontrakt etc., und wir alle wurden zunehmend nervöser und manche auch genervt [...]. Die Seminarleitung hat das gemerkt und zum Thema gemacht. Da wurde deutlich, dass wir mit z. T. sehr negativen Prüfungserfahrungen hier sitzen und uns eher fühlen wie Schüler, statt souveräne Erwachsene. Wir konnten dadurch nochmal auf unsere Angst und auch Erwartungen und Bedürfnisse schauen. Die Dozentin hat uns dann eingeladen, sich mit den Studientexten vor dem Hintergrund unserer beruflichen Erfahrungen auseinanderzusetzen [...]. Am nächsten Tag bestand dann auch genau darin die Aufgabe, sich so den Klausurthemen zuzuwenden und die Inhalte verknüpft mit unserer beruflichen Arbeit dann in Gruppen in einer möglichst nachhaltigen Weise zu erarbeiten und den anderen zu präsentieren. Es wurde viel gelacht und es hat mir total viel Freude gemacht, mich mit den anderen auszutauschen, Kontakte zu knüpfen und mal wieder kreativ tätig zu sein. Das hat mir auch einen Motivationsschub für das Studium gegeben und die Klausur am nächsten Tag ging mir total leicht von der Hand.«

»Eine Kollegin erzählte mir von einer Weiterbildung zur Ermöglichungsdidaktik, die sie anregend fand. Ich wollte auch mal wieder etwas frischen Wind in meine Veranstaltungen bringen und meldete mich an. Es war interessant, dass wir viel zu den Grundlagen erfuhren, über die didaktisch-methodischen Möglichkeiten und uns auch über unsere eigene pädagogische Haltung austauschten. Schließlich sollten wir die

für uns in unserer eigenen Praxis wichtigen zentralen didaktischen Prinzipien in Gruppen anhand des Akronyms ›Ermöglichen‹ zusammenfassen und auf eine möglichst kreative Art und Weise den anderen präsentieren. Ich konnte mich hierzu super mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, die mit ähnlichen Zielgruppen arbeiten wie ich. [...] Ich konnte da sehr viel für meine eigene Praxis mitnehmen. Freudig überrascht war ich im Nachhinein, als ich der Kollegin davon erzählte und erfuhr, dass der Dozent die Prinzipien im Jahr zuvor vorgab und lediglich durch Beispiele aus der Gruppe illustrieren ließ. Ich war froh, dass wir im Seminar einen so offenen Zugang hatten und auch stolz darüber, wie wir uns die Inhalte selbst erarbeiteten. Vor allem zeigte es mir am Beispiel des Dozenten, dass man auch mal auf das kreative Potenzial einer Gruppe vertrauen kann und nicht immer alles vorgeben muss – passt ja auch zum Thema Ermöglichungsdidaktik.«

Diese eher unspektakulären Fälle zeigen Momente der Freude in ganz unterschiedlicher Art und Weise. Sie verweisen aber auf etwas, das für das Erleben von Freude zentral ist: sich willkommen zu fühlen, von anderen gesehen und wertgeschätzt zu werden, selbstbestimmt und kreativ tätig sein zu können, sich kompetent zu erleben, auch schwierige Situationen, wie z. B. eine Prüfung, souverän meistern zu können etc. Und damit sind wir bereits bei den zentralen Aspekten, wenn wir uns fragen, was beim Lernen Freude auslöst.

Was löst beim Lernen Freude aus, und woher entspringt sie?

Freude ist nicht mit Spaß oder Amüsement und Unterhaltung gleichzusetzen, sondern hat vielmehr »mit dem Überwinden der Widerständigkeit des Daseins zu tun und gibt uns die Möglichkeit, über uns hinausgehen zu können« (Kast, 1991, S. 46). Es geht somit darum, wie ich beim Lernen meine eigenen Lebenskräfte mobilisieren kann, wie es mir gelingt, Widerstände zu überwinden, und wie ich mein Selbst in der Welt ausdrücken darf und dabei Lob und Anerkennung durch andere erfahre, was das eigene Selbstwertgefühl stärkt. Freude ist somit eng gekoppelt an zwei wesentliche Elemente: 1. an die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung (Autonomie) und des Kompetenzerlebens (Selbstwirksamkeit) sowie 2. an die Möglichkeit der Resonanz (anregende, wertschätzende Beziehung) und der sozialen Zugehörigkeit.

Diese Quellen von Freude stammen aus unserer vorgeburtlichen Erfahrung von eigenem Wachstum und engster Verbundenheit. Es sind keine Gegensätze, sondern Komplementärerscheinungen, von denen das eine nicht ohne das andere denkbar wäre. Wir kennen diese Zusammenhänge aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die zeigen, wie Menschen dann motiviert zum Lernen sind, wenn sie sich autonom, kompetent und zugleich sozial eingebunden fühlen. Und auch die Themenzentrierte Interaktion hat in ihren Axiomen diese Zusammenhänge beschrieben und dabei aufgezeigt, dass erst das Bewusstsein dieser universellen Interdependenz die Grundlage humaner Verantwortung ist, weshalb es in Lernprozessen wichtig ist, diese Bedürfnisse nach individueller Entfaltung einerseits und sozialer Anerkennung andererseits gerecht auszubalancieren (Langmaack, 2017). Wenn dies gelingt, entsteht in Lerngruppen eine hochproduktive Phase (die so genannte Performing Phase), in der sich jeder selbstverantwortlich einbringen und entfalten kann und die von einer wertschätzenden, freundlichen Atmosphäre getragen ist. Das viel zitierte Edutainment in Veranstaltungen bringt vielleicht Spaß, aber keine wirkliche Freude, wenn nicht zugleich auch das individuelle und kollektive Wachstum mit angeregt wird.

»Menschen sind dann motiviert zum Lernen, wenn sie sich autonom, kompetent und zugleich sozial eingebunden fühlen.«

Da Freude immer in Beziehung zu etwas, zu jemandem und auch zu mir selbst entsteht, ist sie somit immer auch gekoppelt an ein Gefühl von Resonanz und Interesse (Gieseke, 2007, S. 60f). Das lässt fragen, was es für ein Resonanzempfinden braucht und wie Interesse entsteht. Wenn wir Hartmut Rosa (2016) folgen, kommt es auf die Qualität der Weltbeziehung und -aneignung an. Also darauf, wie wir als Subjekte (nicht als Objekte) gesehen werden und auf die Welt einwirken können, was allerdings sozioökonomisch und -kulturell vermittelt ist. Das wiederum verweist bereits auf das Entstehen von Interesse: Dieses entspringt nicht einfach im luftleeren Raum, aus sich selbst heraus, sondern es bedarf einer Berührung mit dem Gegenstand. Und diese möglichen Berührungen sind milieuspezifisch geprägt, sprich: Interesse entsteht zwar selbstbestimmt – aber nicht von selbst (Grotlüschen, 2010).

Versuchen wir, die genannten Punkte nun auf Lernprozesse zu übertragen, dann werden folgende drei Aspekte relevant:

1. Das Resonanzerleben: Wie wir aus der Kommunikationspsychologie wissen, ist der Beziehungsaspekt der Sachebene immer übergeordnet. Es kommt somit auf die Resonanzqualität dieser Beziehung an, d. h., wenn es nicht gelingt, sich in positiver und wertschätzender Weise auf einander 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, S. 34). Oder, wie es Rosa (ebd., S. 25) ausdrückt: »Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm«. Die Motivation zum Lernen ist somit von der Form der Beziehung beeinflusst, und die muss von Vertrauen, vor allem von Zutrauen getragen sein (siehe die eingangs beschriebenen Fälle). Erst dadurch entsteht ein Gefühl von Geborgenheit und Gehaltensein, was mir hilft, selbst Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und (Selbst-)Verantwortung zu übernehmen. Wir kennen häufig das Gegenteil: wenn unter Druck und Angst gelernt wird, der Lernende zum Objekt extern gesetzter Lehranforderungen wird und sein Bemühen beständig Gegenstand von Kontrolle und Bewertung ist, weil ihm selbst nichts zugetraut wird. Wir wissen aus der Hirnforschung, dass ein solcher Zustand innerer Unruhe und Erregung Stress auslöst. Das verhindert, sich auf das Lernen und die Auseinandersetzung mit etwas Neuem einzulassen, weil die Energie anderweitig gebunden ist. Das Einzige, was dann noch funktioniert, sind bekannte, fest eingefahrene Deutungs-, Emotions- und Verhaltensmuster. Ein solch starrer Zustand wird meist begleitet von so genannten 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. Sie stellen letztlich nur eine Abwehr primärer Emotionen wie Wut oder Angst dar und verbergen somit diese tieferen Gemütsbewegungen. Nach außen erscheinen sie dann vielleicht als Lernwiderstand, sie sind aber letztlich nur Ausdruck eines Gefühls der Objektivierung, der Inkohärenz und der mangelnden Resonanz.

2. Das Kohärenzerleben: Freude ist meist begleitet von einem Zustand der Kohärenz, der Ausgeglichenheit, des Wohlergehens, der Stimmigkeit und Selbstzufriedenheit. In der Medizin wird dieser Zustand in dem Konzept der Salutogenese gefasst, der als wesentlich für den Erhalt der Gesundheit und des Wohlbefindens gilt (Meier Magistretti 2019). Dieses Gefühl gleicht einer positiven Grundeinstellung zum Leben und basiert wiederum auf drei wesentlichen Aspekten: a) auf Verstehbarkeit und Verarbeitbarkeit von Informationen, b) auf der Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit der Anforderungen, c) auf der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit des Tuns. Diese Aspekte sind auch für den Lernprozess relevant

»Der Kohärenzaspekt verweist auf das Grundbedürfnis des Menschen nach Sinn, Orientierung, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit.«

und erklären, warum die Freude beim Lernen häufig von einem so genannten Flow-Zustand begleitet wird. Dieses von Csikszentmihalyi (1985) beschriebene holistische Gefühl umfasst die oben genannten Punkte, denn es tritt dann auf, wenn Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen, wenn es also nicht zu Über- und Unterforderung kommt. Menschen im Flow-Zustand sprechen nicht von Arbeit oder Getriebensein, sondern erleben eine unerschöpfliche Faszination und Freude an ihrer Tätigkeit. Es ist diese Form von Begeisterung, die Hüther (2016, S. 101) »Dünger fürs Gehirn« nennt. 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. Der Kohärenzaspekt verweist wie beschrieben auf das Grundbedürfnis des Menschen nach Sinn, Orientierung, Bedeutsamkeit und Nützlichkeit. Daher kommt dann auch Freude beim Lernen auf, wenn ich einen Aha-Moment erlebe, sehe, was mir die Sache und der Lernaufwand nützt, mir etwas gelingt und ich erfolgreich ein Problem löse. Daher ist auch unser Gehirn »nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert« (ebd, S. 111). Hier wird nun verständlich, warum die Überraschung, also die Irritation des Gewohnten und das Überwinden der damit zusammenhängenden Herausforderungen oder eines Problems auch Freude auslösen können; es manchmal sogar eine kognitive Dissonanz oder auch emotionale Erschütterung braucht, 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 Zustand überführt und nicht durch zusätzlichen Druck noch erhöht wird. Gera-

de in schwierigen Lernphasen mit hohem Erregungszustand braucht es daher auch immer Phasen, die durch Muße, Humor und Auflockerung wieder Leichtigkeit und Entspannung in den Lernprozess bringen.

3. Das Kompetenzerleben: Wie oben beschrieben, kann das Überwinden eines Problems oder eines Widerstands ein zutiefst befriedigendes Gefühl und damit Freude auslösen. Das passiert dann, wenn der Lernende nicht nur das Problem selbst löst, sondern dadurch sogar über seine »Vorprogrammierung« hinausgeht und vielleicht sogar neue Talente entdeckt; wenn er sich also als kompetent erfährt, sich persönlich entfalten kann und dies als inneres Wachstum und Erfolg erlebt. Das wiederum stärkt nämlich seine internale Kontrollüberzeugung. In der Resilienzforschung wird dies als Schutzfaktor beschrieben, welcher 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) zeigt dabei auf, dass es dem Individuum stets um die Verfolgung von Lebensinteressen geht, die sich in expansiver Weise auf die (Wieder-)Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten beziehen bzw. in defensiver Weise auf die Abwehr von deren Bedrohung. Wenn das Lernen defensiv begründet ist, dann folgt der Lernende widerstandlos den extern gesetzten Lernanforderungen und reproduziert das Wissen, nicht weil er dies als nützlich für das eigene Handeln erfährt, sondern weil es sich im institutionalisierten Lernkontext als vorteilhaft erweist, den Anweisungen zu folgen. Nicht das Thema und ein daraus ersichtliches Problem, das es zu lösen gilt, motiviert zum Lernen, sondern die Vermeidung von Restriktionen. Er ist dann auch stärker von äußeren Erfolgsbewertungen abhängig, was somit eher eine externale Kontrollüberzeugung nährt und kaum zu einem nachhaltigen Kompetenzaufbau beiträgt. Im expansiven Lernen wird das Lernen dadurch begründet, dass der Lernende durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Deshalb lieben wir es auch zu spielen, denn wie es der kanadische Philosoph Bernard Suits treffend formuliert hat: »Ein Spiel zu spielen ist der freiwillige Versuch, unnötige Hindernisse zu überwindenden.« Wir lieben es also, uns Herausforderungen zu stellen, wenn sie bewältigbar erscheinen, wenn dies freiwillig geschieht und wenn sie ein Erfolgserlebnis versprechen. Holzkamp betont aber auch die Notwendigkeit, sich Übersicht und Distanz zu verschaffen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können, weshalb jeder Lernprozess auch eine solche »Lernschleife« beinhalten sollte. Dabei sind es vor allem künstlerische oder körperbasierte, kontextualisierte Methoden, die nicht nur den nötigen Perspektivenwechsel fördern, sondern besonders viel Freude bereiten.

Was heißt das nun für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen?

»Erziehung ist Bildung zur Glückseligkeit«, davon war Ernst Christian Trapp, der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, bereits 1780 überzeugt. Und wir können uns heute fragen, inwieweit unsere Bildungsinstitutionen dazu einen Beitrag leisten, zumindest aber Räume für Lernfreude schaffen. Hilfreich ist es dabei, auf folgende zehn didaktische Prinzipien in der Lernprozessgestaltung zu achten (s. Kasten auf S. 23):

- Lernsetting einladend gestalten
- Erlebnisräume mit Resonanzerfahrung initiieren
- Rituale für das Gemeinschaftserleben kultivieren
- Neugier weckende Themenzugänge schaffen
- Freudvolle und handlungsorientierte Methoden auswählen
- Reflexionsschleifen iterativ einplanen
- Experten-Netzwerke knüpfen
- Unterforderung und Überforderung vermeiden
- Didaktik prozessorientiert gestalten
- Ergebnissicherung nachhaltig gestalten.

Wenn wir uns als Lehrende auf unsere Vermittlungsaufgabe besinnen, dann sollte sich diese nicht nur auf das Thema fokussieren, sondern im Auge behalten, dass wir stets vermitteln zwischen der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zu etwas und zu anderen in einem bestimmten Kontext. Und je ausgewogener wir diesen Prozess gestalten, umso größer ist die Chance auf Freudeerleben und Zufriedenheit beim Lernen. Auch wenn es z. T. stark reglementierte Lernsettings gibt, so ist es wichtig, immer wieder die pädagogischen Gestaltungsoptionen auszuloten, um der Potenzialentfaltung und Lebensfreude im Lernen mehr Raum zu geben. Dann entstehen meist die Momente, in denen man selbst auch die größte Lehrfreude erlebt.

10 didaktische Prinzipien zur Förderung von Lernfreude

L Lernsetting einladend gestalten: Welches räumliche und didaktische Arrangement schafft eine vertrauensvolle und wertschätzende Lernatmosphäre sowie ein freudiges Gefühl, willkommen zu sein?

E Erlebnisräume mit Resonanzerfahrung initiieren: Welche sinnlich-ästhetischen Erlebnisräume sind möglich, in denen die Lernenden vielfältige Resonanzerfahrungen machen können? Wie werden Kommunikation mit und Rückmeldung zu den Lernenden und auch zwischen den Lernenden konstruktiv gestaltet?

R Rituale für das Gemeinschaftserleben kultivieren: Wie gestalte ich das Gemeinschaftserleben in der Lerngruppe und welche hilfreichen Rituale (bei Begrüßung, Pausengestaltung, Verabschiedung etc.) wähle ich, um das Wir-Gefühl zu stärken?

N Neugier weckende Themenzugänge schaffen: Was begeistert mich selbst am Thema und wie kann ich die Neugier und Begeisterungsfähigkeit der Lernenden anregen? Wie orientiere ich mich an deren Lerninteressen?

F Freudvolle und handlungsorientierte Methoden auswählen: Welche Methoden setze ich ein, die für die Lernenden ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben sowie vielfältige (Selbst-) Erfahrungszusammenhänge und freudvolle Eigenkreation eröffnen?

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 (fördernden oder behindernden) Lernerfahrungen sukzessive bewusst werden?

E Experten-Netzwerke knüpfen: Wie öffne ich den Lernprozess im Hinblick auf neue Lernorte, auf Vernetzung mit anderen (Fach-) Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten und schaffe dadurch auch erweiternde Lernzusammenhänge und eine Community of Practice?

U Unterforderung und Überforderung vermeiden: Wie können Leistungs- und Lernanforderungen sowie Kompetenzerwerb in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden, so dass das zu Lernende sinnhaft, verstehbar und bewältigbar erscheint?

D Didaktik prozessorientiert gestalten: Wie gelingt es, individuelle Interessen, Gruppenprozesse und externe Vorgaben in Balance zu halten und dabei die didaktische Planung für Überraschungen und Unvorhergesehenes offen zu halten?

E Ergebnissicherung nachhaltig gestalten: Welche Form der Ergebnissicherung wähle ich, die nicht nur das Gelernte dokumentiert, sondern auch Momente des individuellen und gemeinsamen Erfolgs, des gemeinsamen Wachstums in der Gruppe feiert und festhält?

Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.* Hamburg: Hoffmann und Campe.

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 39 (2), 223–238. www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf

Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen.* Bielefeld: wbv Media.

Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie.* Wiesbaden: VS Verlag.

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

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

Kast, V. (1991). Freude. *Inspiration. Hoffnung.* Otten/Freiburg: Walter.

Langmaack, B. (2017). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI): Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt* (6. neu gest. Aufl.). Weinheim: Beltz.

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

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

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *bildungsforschung,* 5 (2), 1–21.

DR. INGEBORG SCHÜSSLER

ist Professorin für Erwachsenenbildung an der PH Ludwigsburg.

schuessler@ph-ludwigsburg.de