

8 Wie reduziere ich den Lerninhalt?

Eine zentrale didaktische Aufgabe für Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung ist die didaktische Reduktion des Lehrstoffes. Ganz ähnlich wie im Wissenschaftsjournalismus geht es auch in Lernprozessen darum, die „Laien“ nicht mit der Fülle des fachlichen Detailwissens zu erschlagen, sondern sie schrittweise in die Komplexität eines Gegenstandes einzuführen. Er „reduziert“ den Gegenstand in seiner Komplexität, damit zunächst dessen Charakteristika und Besonderheiten möglichst deutlich zu Tage treten.

Grundlegend sind für die didaktische Reduktion die Kriterien der Gültigkeit und der Fasslichkeit.

Ziel der didaktischen Reduktion ist es, einen fachlichen Tatbestand so zu vereinfachen, dass er einerseits wissenschaftlich wahr („gültig“) bleibt, andererseits aber auch für die Lernenden „fasslich“ (Gustav Grüner) bleibt.

Lehren und Lernen stehen in einem gewissermaßen spiegelbildlichen Verhältnis zueinander, d.h. der Lernende muss die aus didaktischen Gründen zunächst vereinfachten Aussagen in seiner Kognition wieder zusammenführen und zu einer kognitiven Struktur fügen. Dabei folgen die komplexeren Einsichten den einfachen Grundstrukturen. So schichtet sich allmählich eine Wissensstruktur auf, wobei man davon ausgehen kann, dass die komplexeren Wissensbestandteile nur adäquat verarbeitet werden können, wenn die Grundstrukturen gut etabliert wurden. Die didaktische Reduktion liefert hierfür eine wesentliche Grundlage. Man unterscheidet zwei Ebenen der didaktischen Reduktion (Übersicht folgende Seite):

- Die Darstellungsreduktion (horizontale didaktische Reduktion) und
- die Inhaltsreduktion (vertikale didaktische Reduktion).

Beide Ebenen sind durch besondere Formen der didaktischen Reduzierung gekennzeichnet.

Bei der **horizontalen didaktischen Reduktion** bleibt der Gültigkeitsumfang der Aussage gleich.

Man formuliert sie nur konkreter, indem man Beispiele, Metaphern, Analogien zu Hilfe nimmt oder auch mit Erläuterungen, Erklärungen und Veranschaulichungen arbeitet.

Beispiel:

Man veranschaulicht den Verkehrsfluss im Straßenverkehr mit den Adern und Blutbahnen des Menschen oder anderen „Flüssen“. Der tatsächliche Sachverhalt wird dabei insofern „reduziert“, als ein Verstehenseffekt nicht durch die detaillierte Analyse seiner komplexen Struktur, sondern durch Bezugnahme auf unmittelbar einleuchtende Bilder oder Parallelen erzielt wird.

Ebenen und Formen der didaktischen Reduktion

Zwei Reduktionsebenen

Horizontale didaktische Reduktion (Darstellungsreduktion)

Gültigkeitsumfang bleibt gleich, wird nur unter Zuhilfenahme von Beispielen, Metaphern, Erklärungen und Veranschaulichungen konkreter

Vertikale didaktische Reduktion (Inhaltsreduktion)

| Qualitativ = Schwierigkeitsreduzierung | | Quantitativ = Umfangsreduzierung |
|--|--|--|
| Generalisierung Verallgemeinerung • Gültigkeitserweiterung • merkmalsärmer | Selektion Ausgewählte Aussage • Gültigkeitseinschränkung • merkmalsreicher | • elementarisch • fundamental • exemplarisch |

(nach: Brüning / Müller / Schüssler 1995, S. 34)

Formen quantitativer Reduktion

| | Beschränkungs-kriterien | Didaktische Absicht | Bedeutung |
|-------------------------------|---|--|--|
| Exemplarisches Lernen | Behandlung eines typischen, prägnanten, repräsentativen Falls | Vermittlung des Ganzen im Einzelnen | Lernziel enthält mehr als das Thema |
| Elementarisches Lernen | Herausarbeitung des Wesentlichen | Erschließung des Kerninhalts als Teil aus einem Ganzen | Thema enthält mehr als das Lernziel |
| Fundamentales Lernen | Wahl eines fachspezifischen Zusammenhangs | Lehren von „Fach“-inhalten | Thema und Lernziel stehen unter einem Aspekt |

(nach: Brüning / Müller / Schüssler 1995, S. 34)

Die **vertikale didaktische Reduktion** ist die „eigentliche“ didaktische Reduktion. Sie tritt in zwei Varianten auf:

- Die **Schwierigkeitsreduktion** (qualitative didaktische Reduktion) zielt darauf, komplizierte Sachverhalte so zu vereinfachen, dass der Lerner sie begreifen kann, allerdings ohne dass dabei der Wahrheitsgehalt beeinträchtigt wird. Hierbei wird der Gültigkeitsumfang einer wissenschaftlich korrekten Aussage von Stufe zu Stufe eingengt. Ziel ist die Reduzierung auf die elementaren Gesichtspunkte, um den Gegenstand auf den Verstehenshorizont der Lernenden zu transformieren. Für den Dozenten und die Dozentin in der Erwachsenenbildung stellt sich dabei die didaktische Reduktion als eine ständige Gratwanderung zwischen „Gültigkeit der Aussage einerseits und ihrer „Fasslichkeit bzw. Verstehbarkeit andererseits dar.
- Die **Umfangsreduzierung** (quantitative didaktische) Reduktion zielt darauf, die Stofffülle auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, wobei es auch darum geht, den didaktischen „Mut zur Lücke“ aufzubringen. Die Umfangsreduzierung kann prinzipiell in drei Varianten, denen unterschiedliche Begrenzungsabsichten und didaktische Absichten zu Grunde liegen, erfolgen.

Lehrende, die einen Lernprozess planen, sollten ihren Gegenstand nicht nur didaktisch analysieren, indem sie nach dessen Bedeutung und Rechtfertigung fragen (vgl. S. 92), sie müssen die Thematik des jeweiligen Lernprozesses vielmehr auch didaktisch reduziert vermitteln.

Bei dieser didaktischen Reduktion können sich Dozenten und Dozentinnen der Erwachsenenbildung prinzipiell sechs Fragen stellen, in denen die verschiedenen Ebenen, Formen und Strategien der didaktischen Reduktion zusammengefasst sind:

1. Durch welche Sachstruktur (Begriffe, Aspekte, Elemente) ist die Komplexität des Inhalts bestimmt? (= Sachanalyse)
2. Welche Strukturbestandteile sind von zentraler und welche von weniger zentraler Bedeutung, um die Struktur des Gegenstandes verstehen zu können? (= didaktische Strukturierung)
3. Welche Strukturbestandteile können von den Adressaten verstanden werden, welche nicht? (= Restriktionsanalyse, d.h. Antizipation von Lernschwierigkeiten)
4. Kann die Verständlichkeit durch Beispiele, Analogien, Erläuterungen und Veranschaulichungen erhöht werden? (horizontale didaktische Reduktion)
5. Auf welche Bestandteile (zentrale, weniger zentrale) kann verzichtet werden, ohne den Gültigkeitsumfang der Grundaussagen einzuschränken? (vertikale didaktische Reduktion I)
6. Welche Einschränkungen des Gültigkeitsumfanges müssen in Kauf genommen werden und können verantwortet werden, um das Verständnis der elementaren Strukturaspekte des Gegenstandes zu gewährleisten? (= vertikale didaktische Reduktion II)

9 Wie setze ich unterschiedliche Methoden, Sozialformen und Medien sinnvoll ein?

9.1 Methoden und Sozialformen

Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung kommt die Aufgabe der „Gleichgewichtsführung“ (Ruth Cohn) zu: **Sie müssen den Lernprozess so arrangieren, dass die sachlichen, die persönlichen sowie die sozialen Gesichtspunkte ständig angemessen berücksichtigt werden.** Hierfür müssen sie geeignete Lernwege aussuchen, vorschlagen und die Lernenden auf diesen Wegen bisweilen führen oder nur begleiten.

Das Erwachsenenlernen ist allerdings sehr darauf angewiesen, dass nicht nur die Lehrenden im Besitz der Methoden sind. Lebenslanges Lernen „funktioniert“ vielmehr überhaupt nur, wenn die erwachsenen Lerner selbst über eine Methodenkompetenz verfügen, d.h. zunehmend in den Besitz der Lernmethoden gelangen. Nur wer über Methodenkompetenz verfügt, ist auch in der Lage, den zukünftigen Anforderungen an ein lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen auf Dauer wirklich gerecht zu werden.

„Methode“ ist ein Begriff, der ursprünglich aus dem Griechischen kommt und dort so viel bedeutet, wie „Weg“. Als erste Definition kann man deshalb festhalten:

Methoden sind Wege des Lehrens und Lernens. Während herkömmlicherweise die Lehrenden im Methodenbesitz waren und darüber entschieden, welche Methoden „eingesetzt“ werden, trägt man heute stärker der Tatsache Rechnung, dass lebenslanges Lernen ein selbstgesteuertes Lernen ist, welches auf Dauer nur stattfindet, wenn die Erwachsenen selbst im Besitz von Lernmethoden sind.

Aus dieser Definition ergibt sich, dass die Methodenentscheidung in der Erwachsenenbildung keine einfache Entscheidung ist.

Bei der Methodenwahl müssen vielmehr zwei Entscheidungen gleichzeitig getroffen werden:

Zum einen geht es um die Auswahl einer „adäquaten“ Methode (adäquat für die Gegenstandsbearbeitung, die Teilnehmenden etc.), zum anderen geht es aber auch um die Frage, ob die gewählte Methode die Lernenden auch zum selbstbestimmten Lernen befähigt oder sie gewissermaßen „an der Hand nimmt und zum Lernziel führt“.

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang auch das kooperative Lernen. Erwachsene leben und lernen in ihrem Alltag zumeist in Gruppen, von

anderen Menschen, im Austausch und im Dialog. Es ist deshalb wichtig, dass sie in Lernsituationen nicht künstlich separiert werden, obgleich es andererseits auch didaktisch sinnvoll und nötig sein kann, sie vorübergehend allein an Lernaufgaben arbeiten zu lassen. Alle diese Überlegungen beziehen sich auf die gewählte **Sozialform** des Lernens.

Als Sozialform des Lernens bezeichnet man die Formen der sozialen Kooperation im Lernprozess. Diese müssen arrangiert werden, die Zahl der möglichen Kombinationen der Teilnehmer zu Lerneinheiten ist aber logisch begrenzt.

Insgesamt unterscheidet man vier Sozialformen des Lernens:

- Die Einzelarbeit,
- die Partnerarbeit,
- die Gruppenarbeit und
- die Plenumsarbeit (Frontalunterricht).

Übersicht über den Einsatz verschiedener Methoden

| Methoden mit darbietendem Charakter | Stofforientierte Methoden | Kommunikativ orientierte Methoden | Gestalterisch orientierte Methoden | Meditativ orientierte Methoden | Spielerisch orientierte Methoden |
|--|--|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Vortrag/Vorlesung/Referat • Podiumsdiskussion • Lehrgespräch • 4-Stufen-Methode | <ul style="list-style-type: none"> • Textarbeit • Brainstorming • Fallarbeit • Planspiel • Leittext • Projektmethode • Moderationstechnik • Teamteaching • Gruppenarbeit • Mindmapping | <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion/Rundgespräch • Kollegiale Beratung • Pro und Kontra • Graffiti • Aquarium | <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit Fotos/Bildern • Thema bildnerisch gestalten • Collage • Ausdrucksmalen • Texte schreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Metapher-Meditation • Fantasie-reise • Suggestopädische Methoden | <ul style="list-style-type: none"> • Pantomime • Rollenspiel • Planspiel |

Quelle: u.a. Knoll 2007

Nimmt man vor diesem Hintergrund die einzelnen Methoden, die in der Erwachsenenbildung Verwendung finden, in den Blick, so kann man feststellen, dass diese in ganz unterschiedlicher Weise die Lernenden aktivieren oder zu kooperativem Lernen führen. So sprechen die **Methoden mit darbietendem Charakter** zumeist die Gesamtgruppe in einem Kurs an; sie gehen mit einer frontalunterrichtlichen Sozialform einher. Anders die **kommunikativ orientierten Methoden**: Hier stehen der Austausch und die Teilnehmeraktivität im Vordergrund. Ähnliches gilt auch für die **gestalterisch, meditativ** oder **spielerisch orientierten Methoden**. Nimmt man die **stofforientierten Methoden** in den Blick, so fällt auf, dass Darbietung und Stofforientierung keineswegs identisch sind. „Brainstorming“, „Projekt-methode“ etc. sind nämlich zwar stofforientierte, aber sehr teilnehmeraktivierende Methoden.

Fragen, die ein Dozent oder eine Dozentin sich bei der Auswahl von Methoden stellen sollten:

- Welche Methode passt zu dem Thema?
(Lehrgespräch, Informationssequenz, Demonstration/Vier-Stufen-Methode, Gruppenarbeit; allgemein: Informieren oder selbst erleben lassen)
- Inwieweit möchte / kann / muss ich bei diesem Thema die Selbstständigkeit der Auszubildenden fördern?
- Welche Methoden eignen sich besonders, um bestimmte Schlüsselqualifikationen (z.B. Selbstständigkeit, Kommunikation, Transferfähigkeit) zu fördern oder die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu stärken?
- Welche Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Plenumsarbeit) wähle ich?
- Welches Ziel soll erreicht werden?
- Habe ich die erforderliche Zeit zur Verfügung?
- Habe ich die dafür erforderlichen Materialien und Medien?

9.2 Beschreibung und Beurteilung ausgewählter Methoden

Es gibt nicht die für alles geeignete Methode. Für unterschiedliche didaktische Absichten gibt es vielmehr ganz unterschiedliche methodische Realisierungsmöglichkeiten. Wichtig ist deshalb, dass Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung

- eine Fülle von Methoden kennen,
- abschätzen können, wofür diese geeignet sind und wofür nicht,
- auf Tipps zur erfolgreichen Verwendung der unterschiedlichen Methoden zurückgreifen können und
- insbesondere die immer noch verbreitete Methode des Vortrags ergänzen, variieren und durch didaktisch sinnvollere Formen der Ermöglichung von Lernen ablösen können.

Bernd Weidenmann beschreibt die Situation der Lernenden in frontalunterrichtlichen Lernformen als die von Fließbandarbeitern, da sie auf „getaktetes“ Verarbeiten von Informationsblöcken, die in gleicher Weise an alle herangetragen werden, reduziert sind. Er stellt dazu fest:

„Zuhören strengt an, wenn man Neues aufnehmen soll, weil man den Informationsfluss nicht beeinflussen kann. Die Wörter ziehen vorbei wie Montageteile am Fließband. Man passt einen Moment nicht auf, und schon ist der Anschluss verpasst. Das Verstehen reißt ab.

Der eine Zuhörer hat eine größere Erwartungstoleranz oder Verstehensspanne, der andere eine geringere. Erwartungstoleranz ist das Ausmaß an Geduld, das man aufbringt, wenn man etwas nicht sofort versteht. Je erwartungstoleranter, desto mehr Zuversicht, das werde sich im Laufe der weiteren Ausführungen schon noch klären. Sie ist gefordert bei langen, verschachtelten Sätzen oder bei weiten Gedankenbögen. Wenn die Erwartungstoleranz überschritten wird, gibt unser Gehirn zumindest vorübergehend auf. Es ist auf Schonung der Kapazität ausgerichtet. Ein Kontrollsystem schaltet auf ‚Stopp‘, wenn weitere Anstrengung erfolglos scheint.“ (Weidenmann 2011, S. 54)

Beschreibung ausgewählter Vorlagen

| | Beschreibung: | geeignet für: | Tipps: |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Methoden mit darbietendem Charakter | Vortrag, Vorlesung, Referat Lehrender oder Teilnehmende referieren zu einem Thema in einer zusammenhängenden Form | <ul style="list-style-type: none"> • Darstellung eines Zusammenhangs • Einführung in ein Thema • Zusammenfassung | <ul style="list-style-type: none"> • langsam sprechen • Struktur, roten Faden (Gliederung) verdeutlichen (immer wieder darauf beziehen) • Aufbrechen des Vortrags in mehrere Impulse mit Zwischendiskussion • Anker zentraler Aussagen (Visualisierung) |
| | Podiumsdiskussion Mehrere (bis max. fünf) Personen diskutieren zu einem Thema und werden dabei moderiert (vom Kursleiter oder anderen Teilnehmenden) | <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in ein Thema • Erarbeitung eines kontroversen Sachverhalts • Präsentation von Ergebnissen (z.B. unterschiedlicher Arbeitsgruppen) | <ul style="list-style-type: none"> • klare Fragestellungen durch den Moderator • Rücknahme des Leiters bzw. der Leiterin |

| | | | |
|----------------------------------|---|--|--|
| | Lehrgespräch Eine Präsentationsform, die zugleich Vortrag und Gespräch ist: Der Vortrag wird mit den Beiträgen der Teilnehmer/innen entwickelt | <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in ein neues Thema • Erarbeitung eines Themas | <ul style="list-style-type: none"> • anregende Fragen stellen (nicht rhetorische) • bei den Teilnehmerbeiträgen deren Wert aufzeigen („Ihre Idee hilft uns weiter, weil ...“) • echtes Gespräch, keine Quiz-Situation erzeugen |
| | Vier-Stufen-Methode Teilnehmende lernen durch Beobachtung: Vormachen – Nachmachen – selbstständig üben – bewerten/ besprechen | <ul style="list-style-type: none"> • beim Erwerb von Fertigkeiten sinnvoll • deshalb in der Berufsbildung eine verbreitete Methode des Praxislernens | <ul style="list-style-type: none"> • erklären Sie, während Sie das Verfahren (z.B. Bearbeitung eines Werkstücks) vormachen • lassen Sie Fragen zu • lassen Sie die Lerner beim Nachmachen die einzelnen Handlungsschritte erläutern |
| Stofforientierte Methoden | Textarbeit Die Informations- bzw. Wissensvermittlung erfolgt durch Bearbeitung von ausgewählten Texten | <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung und Vertiefung von Kenntnissen | <ul style="list-style-type: none"> • Es muss eine klare Aufgabenstellung der Bearbeitung zugrunde gelegt werden • Sinnvoll ist ein arbeitsteiliges Vorgehen (entweder unterschiedliche Fragen zu einem Text oder unterschiedliche Texte) |
| | Brainstorming Auf eine Schlüsselfrage werden Teilnehmerassoziationen gesammelt, gesichtet und strukturiert und so eine erste Struktur zu einem Thema erarbeitet | <ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in das Thema • Bei erfahrungsbezogenen und erfahrungsreflektierenden Lernprozessen | <ul style="list-style-type: none"> • klarer und präziser Anfangsimpuls mit deutlicher Fragestellung |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>Moderationstechnik Ein Moderator dokumentiert Teilnehmeräußerungen zu einer Fragestellung auf Kärtchen an einer Pinnwand. Diese werden in weiteren Schritten geordnet</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Bei erfahrungsbezogenen und erfahrungsreflektierenden Lernprozessen • Bei Lernprozessen, die auf Problemlösung, Anwendung und Transfer von Wissen gerichtet sind | <ul style="list-style-type: none"> • Die Impulsfragen sorgfältig vorbereiten und erwägen • Nicht zu viele Kärtchen auf eine Frage zulassen (max. fünf) |
| | <p>Projektmethode Lerngegenstand ist die Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung. Der Lernprozess umfasst die Planung, Durchführung und Ergebnisbewertung der Problemlösung</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recherchieren eines Sachverhalts (z.B. Arbeitsplatzanalyse) • einen Kurs gemeinsam zu planen • Vertiefung und Anwendung von Gelerntem | <ul style="list-style-type: none"> • Projekte gemeinsam mit den Teilnehmenden definieren • Ausreichende Unterstützung organisieren (z.B. Zugang zu Institutionen) |
| <p>Kommunikativ, gestalterisch oder spielerisch orientierte Methoden</p> | <p>Thema bildnerisch gestalten, Collage Teilnehmer drücken eine Thematik (z.B. „Die Situation in unserer Abteilung“) bildnerisch aus und liefern damit Ansatzpunkte für Interpretationen, Austausch und Lernen</p> | <ul style="list-style-type: none"> • als Vertiefungs- und Entspannungsphase in sachorientierten Lernprozessen • als Reflexionsanlass in verhaltensorientierten Lernprozessen (z. B. Führungstraining) | <ul style="list-style-type: none"> • Klare Aufgabenstellung • Materialien in ausreichender Form bereitstellen |
| | <p>Fantasiereise Teilnehmende lauschen einer (z.B. mit Musik unterlegten) Geschichte (z.B. Reise zu einer einsamen Insel) und gestalten diese mit ihren eigenen inneren Bildern aus</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Einstimmung • Entspannungsphasen | <ul style="list-style-type: none"> • Auf ruhige, gleichmäßige Sprache achten (ggf. von einem Teilnehmenden vorlesen lassen) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Rollenspiel Eine soziale Situation (Konflikt, Verhalten) wird im Rollenspiel dargestellt, von den anderen unter bestimmten Kriterien beobachtet, es folgt Auswertungsgespräch)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • zum Erlernen und Proben neuer Verhaltensweisen (z.B. Kundenberatung) • zur Darstellung kontroverser Situationen | <ul style="list-style-type: none"> • klare Definition der Rollen und der Situation, die gespielt werden soll • klare Beobachtungsfragen an die übrigen Teilnehmenden im Kurs |
| | <p>Planspiel Komplexe Fähigkeiten werden durch Handeln in Quasi-Erstsituationen geübt (z.B. Spekulieren an der Börse, Verhalten und Steuerung in einem Entwicklungshilfeprojekt)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Anwenden und Erproben komplexer Kompetenzen für spätere Ernstsituationen | <ul style="list-style-type: none"> • Geeignete Planspiele recherchieren (Eigenentwicklung zu aufwändig) |

| Welche Methoden können welchem Ziel dienen? | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|------------------|-----------|------------------|------------|-----------|---------------|-----------------|------------|---------------|---------|--------------|
| Ziel | Methoden | 4-Stufen-Methode | Lehr-gang | Leittext-Methode | Experiment | Erkündung | Brainstorming | Projekt-methode | Plan-spiel | Lehrge-spräch | Vortrag | Rollen-spiel |
| Informationen beschaffen | | xx | x | xx | x | xx | | | | xx | xx | xx |
| kreativ denken und handeln | | | | | x | | xx | xx | xx | x | | |
| analytisch denken und handeln | | x | | x | | xx | | x | xx | xx | x | xx |
| synthetisch denken und handeln | | | | | | | | x | xx | xx | x | |
| Planen fördern des Denken und Handeln | | | x | | | xx | | xx | x | | x | x |
| Bewerten förderndes Denken und Handeln | | x | x | xx | xx | xx | x | xx | xx | x | x | x |
| Entscheidungen treffen förderndes Denken und Handeln | | | | x | x | | xx | xx | xx | x | | |
| nach Anweisungen und Vorgehen handeln | | xx | xx | xx | x | | | | | x | x | x |
| selbstständig arbeiten | | | x | xx | xx | x | | xx | x | x | x | x |
| berichten und vortragen | | | x | x | x | x | | x | x | xx | xx | x |

xx = besonders gut geeignet x = gut geeignet

9.3 Medieneinsatz

Der Begriff der „Medien“ bedeutet soviel wie „Mittler“, womit die Vorstellung verbunden war, Medien würden lediglich zwischen einem Sachverhalt und dessen Verstehen „vermitteln“, indem sie dessen Anschaulichkeit erhöhen. Heute, in der so genannten Mediengesellschaft, wurde jedoch längst erkannt, dass Medien auch eine Eigengesetzlichkeit haben. Sie lassen sich nicht mehr nur als „Mittler“ benutzen, die Tatsache, dass wir Medien haben, diese nutzen und unseren Alltag mehr und mehr bestimmen lassen, hat vielmehr Auswirkungen auf das Lernen selbst. Nahe-liegende Fragen der Erwachsenenpädagogik sind:

- Wie lernen Menschen, die tagtäglich vor einem Computer sitzen?
- Ist es angezeigt, auch ihre Lernprozesse stärker multimedial zu organisieren?
- Oder fordert kritisch-reflektierendes Lernen gerade die Distanz vom Computer?
- Wie viel Medien und Visualisierung „verträgt“ unsere Lernkultur, ohne dass der Erlebnis- und Unterhaltungseffekt das Selbstlernen erstickt?

Moderne Erwachsenenbildung ist ohne Mediennutzung nicht möglich. Da wir in einer Medienwelt leben, kann auch das Lernen mit Erwachsenen nicht vollständig davon absehen, dass unsere Informations- und Auseinandersetzungsgewohnheiten in starkem Maße durch die Arbeit mit Medien geprägt sind. Es kann deshalb nicht darum gehen, die Medien und insbesondere die neuen Medien zu „verteufeln“. Gleichwohl müssen Medieneinsatz und Medienauswahl erwachsenendidaktisch „begründet“ erfolgen. Man kann nicht einfach das eigene Denken und Strukturieren in Lernprozessen durch Folien und vorgefertigte Visualisierungen ersetzen. Wer ständig alles fertig entwickelt vorgesetzt bekommt, gibt irgendwann die eigenen Anstrengungen um die Entwicklung von Strukturen auf. Folgende fünf Leitfragen sollten sich Dozentinnen und Dozenten, die Medien auswählen, stellen.

Leitfragen zur Medienauswahl

1. Leitfrage: Ist aus der Zielvorstellung (den Konkretisierungen der Ziele) eine Affinität zu bestimmten Medien erkennbar? (= Zielaffinität)
2. Leitfrage: Erfordert die Auswahl eines bestimmten Unterrichtsgegenstands (Inhalts,Themas) die Verwendung bestimmter Medien? (= Gegenstands-affinität)
3. Leitfrage: Ergibt sich aus der Vorauswahl bestimmter Methoden ein Hinweis auf notwendig einzusetzende Medien? (= Methodenaffinität)
4. Leitfrage: Verlangen bestimmte individuelle oder organisatorische Voraussetzungen die Verwendung bestimmter Medien? (= Begründungen)
5. Leitfrage: Ergeben sich aus der Absicht, ein bestimmtes Medium, eine bestimmte Medienkombination zu verwenden, Auswirkungen oder Rückwirkungen auf andere Unterrichtsfaktoren? (= didaktische Implikationen)