

# INHALTSVERZEICHNIS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Vorwort</b>   | 3   |
| <b>I. Einleitung</b>   | 4   |
| 1. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt                                     | 4   |
| 2. Wie sich didaktische Vielfalt entwickelte                                 | 6   |
| 3. Didaktische Modelle als Rekonstruktionen von<br>Unterrichtswirklichkeit   | 9   |
| 4. Didaktische Modelle als "Konstruktionspläne" und<br>Handlungsempfehlungen | 14  |
| <b>II. Beschreibungen der 20 didaktischen Modelle</b>                        | 17  |
| Literaturverzeichnis   | 18  |
| 01. Arbeitsunterricht  | 19  |
| 02. Disputation  | 28  |
| 03. Erkundung  | 35  |
| 04. Fallmethode  | 44  |
| 05. Famulatur  | 54  |
| 06. Fernunterricht   | 60  |
| 07. Frontalunterricht  | 69  |
| 08. Individualisierter Programmierter Unterricht                             | 76  |
| 09. Individueller Lernplatz  | 85  |
| 10. Kleingruppen-Lerngespräch  | 93  |
| 11. Lernausstellung  | 101 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| 12. Lerndialog       | 109 |
| 13. Lernkabinett     | 115 |
| 14. Lernkonferenz    | 123 |
| 15. Lernnetzwerk     | 130 |
| 16. Lernprojekt      | 137 |
| 17. Simulation       | 145 |
| 18. Tutorium         | 154 |
| 19. Vorlesung        | 161 |
| 20. Werkstattseminar | 168 |

# VORWORT

Das **Kleine Handbuch Didaktischer Modelle** ist hervorgegangen aus dem "**Göttinger Katalog Didaktischer Modelle**". Dieses Forschungsprojekt, das im "**Institut für Interkulturelle Didaktik**" der Universität Göttingen langfristig durchgeführt wird, verfolgt das Ziel, die Vielfalt der in vielen Ländern, Bildungseinrichtungen, Fachgebieten und von vielen Praktikern gewonnenen didaktischen Erfahrungen und der von ihnen gemachten Erfindungen zu erfassen und in ihren verallgemeinerungsfähigen Merkmalen modellhaft zu rekonstruieren.

Das **Kleine Handbuch didaktischer Modelle** enthält knappe Beschreibungen dieser Modelle, die nach einem einheitlichen Muster abgefasst sind, um die Übersicht zu erleichtern. Es soll Anregung und Hilfe für diejenigen sein, die im Bereich von Grund-, Aus- und Weiterbildung neue Wege zu gehen versuchen. Es kann jedoch nicht vollständig in dem Sinne sein, dass es alle Varianten aller Modelle aus allen Fachgebieten umfasst. Da jedoch zu hoffen ist, dass die Nachfrage schon bald weitere Auflagen erlaubt, könnte es mit Hilfe seiner Leser und Nutzer das Spektrum der Varianten und Beispiele erweitern. Sie sind daher herzlich eingeladen, dem Autor bzw. dem Verlag Ergänzungen und Anregungen für weitere Auflagen mitzuteilen, seien es eigene Praxisbeschreibungen, seien es solche anderer Autoren, die sie für wichtig erachten. Das beigefügte Formular soll diesen Schritt erleichtern.

Zu danken ist an dieser Stelle dem "**Zentrum für Didaktische Studien e.V.**", das frühere Fassungen dieses Kleinen Handbuchs in kleiner Auflage veröffentlicht hat. Den früheren Mitarbeitern, im besonderen Frau Monika Gronau-Müller und Herrn Andreas Ohlemacher, danke ich für die

zahlreichen Anregungen und Leistungen, die sie in die Arbeit daran eingebracht haben.

Göttingen, im Juni 1996

Karl-Heinz Flechsig

# I. EINLEITUNG

## 1. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt

Inzwischen haben die meisten von uns gelernt, dass wir Artenvielfalt in der Natur weder als Erinnerung an viele Irrwege noch als Zeichen von Überfluss und Überflüssigkeit zu verstehen haben, sondern als lebens- und überlebensnotwendige Einrichtung. In Bezug auf didaktische Vielfalt hat sich dies noch nicht überall herumgesprochen. Hier fahnden manche noch in der Manier von Alchimisten, die den Stein der Weisen suchen, nach der einen besten Methode des Lernens und Lehrens. Es gibt jedoch gute Gründe, auch hier für Artenvielfalt zu plädieren.

Da ist zum einen die Tatsache zu nennen, dass sich allein in unserem Kulturkreis im Laufe seiner Geschichte eine große didaktische Formenvielfalt entwickelt hat. Mittelalterliche Theologen erfanden die Disputation, Ritter entdeckten die Simulation, Sänger und Barden lernten in workshop-ähnlichen Veranstaltungen, Juristen bedienten sich der Fallmethode und Schulmeister entwickelten den Frontalunterricht. Die so entstandenen Methoden waren jedoch nicht nur verschiedene Wege zum gleichen Ziel. Sie waren Teile unterschiedlicher Lernkulturen, in denen unterschiedliche Wertvorstellungen, Weltbilder und Menschenbilder zum Ausdruck kamen und die mit jeweils spezifischer Gestaltung von Zeit und Raum, von sozialen Rollen und Ritualen einhergingen.

Nun gibt es sicher Menschen, die solchen "Schnee von gestern" allenfalls als schmückendes Beiwerk mit einem gewissen Unterhaltungswert sehen können. Sie vertrauen sich lieber wechselnden Propheten an, die unter Berufung auf Effektivität, Rationalisierung oder Lustgewinn aus Multimedia und Psycho, Rhetorik und Hypno neue Wunderwerke der

Didaktik zu erzeugen versprechen, die für alle Lerner, alle Phasen der Lerntätigkeit, alle Wissensgebiete und alle Kontexte optimal sein sollen. Ihr Vertrauen wird auch dadurch nicht gebrochen, dass solche Supermethoden in der Regel eine sehr kurze Halbwertszeit haben und durch die nächste Supermethode abgelöst werden. Vielleicht kann dieses "Kleine Handbuch" sie vom Wert didaktischer Vielfalt, und von längerfristig-nachhaltiger Didaktik überzeugen - oder wenigstens von der Vergeblichkeit didaktischer Einfalt.

Es gibt jedoch außer dem bloßen Vorhandensein didaktischer Vielfalt noch andere Gründe, die dafür sprechen, sich ihrer zu bedienen. Da ist zunächst die durch eine Vielzahl von Untersuchungen belegte Erkenntnis, dass Menschen **unterschiedliche Lernstile** haben und infolgedessen auch unterschiedlichen Lernerfolg in unterschiedlichen Lernumgebungen, unterschiedlichen Rollen und bei unterschiedlichen Lernaufgaben. Da es nun nicht nur aus diagnostischen und organisatorischen, sondern auch aus ökonomischen und kulturellen Gründen nicht möglich ist, allen Töpfchen genau passende Deckelchen zu bauen, gilt in Abwandlung von Goethes Einsicht: "Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen" das Prinzip: "Wer didaktische Vielfalt pflegt, wird auf die eine oder andere Weise für jeden Lerner einmal eine günstige Konstellation erzeugen".

Ein zweiter Grund ist die **Unterschiedlichkeit von Lernmotivationen und Lerninteressen**. Menschen haben in aller Regel nicht nur ein Motiv, wenn sie sich auf organisierte Lerntätigkeit einlassen. Sie möchten neue Kompetenzen entwickeln oder vorhandene verbessern. Sie möchten in den Wettbewerb mit anderen oder mit ihren früheren Leistungen treten. Sie möchten sich Personen anschließen oder in Gruppen einfügen. Sie möchten Konflikte oder Probleme lösen. Oder sie möchten ganz schlicht

ihre Neugier befriedigen. Zu diesen unterschiedlichen Motiven passen verschiedene didaktische Modelle unterschiedlich gut.

Ein dritter Grund ist die **Verschiedenheit der Kompetenzen und der Wissensgebiete**, zu deren Aneignung didaktische Praxis entwickelt wird. Dass man Autofahren anders lernt als Lesen, Bruchrechnen anders als Seiltanzen, ist offensichtlich. Ein didaktisches Modell, das in gleicher Weise für die Aneignung technischer Qualifikationen, künstlerischen Ausdrucks, sozialer Sensibilität oder wissenschaftlicher Produktivität geeignet wäre wie für die Vorbereitung auf Prüfungen, in denen Fakten, Begriffe oder Prinzipien erläutert werden sollen, hätte die Qualität der legendären eierlegenden Wollmilchsau.

Der vierte Grund, der für didaktische Vielfalt spricht, ist die **Unterschiedlichkeit der Kontexte**, in denen organisiertes Lernen stattfindet. Dabei spielen zum einen quantitative und qualitative Unterschiede in Bezug auf materielle und personelle **Ressourcen** eine Rolle. - Man denke etwa an die Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit Medien und anderen Lehr-Lernmaterialien oder an die Verfügbarkeit didaktisch qualifizierten Personals. - Aber auch der **gesetzliche und organisatorische Rahmen** kann die Anwendbarkeit einzelner didaktischer Modelle je nachdem einschränken oder erweitern. Zu erwähnen ist hier etwa der Umstand, dass in den meisten Schulen standardisierte Zeitperioden und starre Fächer-Wochenstunden-Pläne vorherrschen oder dass Regelungen in Bezug auf Aufsichtspflicht nur minimale Varianz der Lernorte erlauben.

Besondere Erwähnung verdienen in diesem Zusammenhang die **Prüfungssysteme** und deren Beziehung zu den jeweiligen Lehr-Lern-Prozessen. Je nachdem, ob sie schriftliche oder mündliche Prüfungen vorschreiben, die Bewertung von Aussagen oder von Produkten

bevorzugen, Lehrer zugleich als Prüfer beauftragen oder strenge Rollenteilung vorsehen, Leistungen in differenzierter Weise benoten oder lediglich Minimalstandards für das Bestehen festlegen, beeinflussen sie auch die Anwendbarkeit unterschiedlicher didaktischer Modelle.

Aus unseren bisherigen Überlegungen lassen sich zwei einander widersprechende Konsequenzen ziehen. Die eine lautet: Da in den meisten Bildungssystemen der gesetzliche und organisatorische Rahmen sowie die Ressourcen und das Prüfungssystem weitgehend festgelegt sind, sind nur wenige didaktische Modelle - oder gar nur eines, nämlich Frontalunterricht - realisierbar. Die zweite Konsequenz heißt demgegenüber: Da die Vielfalt didaktischer Modelle aus Gründen der Unterschiedlichkeit von Lernstilen, Lernmotivationen, Kompetenzen und Wissensgebieten genutzt werden muss, damit effektives und humanes Lernen stattfinden kann, müssen Spielräume innerhalb vorgegebener Kontexte erweitert und Kontexte gegebenenfalls verändert und weiterentwickelt werden. Beide Konsequenzen stehen auch für das Verhältnis von Überlieferung und Erneuerung der Bildungssysteme, für Tradition und Innovation.

## **2. Wie sich didaktische Vielfalt entwickelte**

### **Integriertes und segregiertes Lernen in traditionellen Kulturen**

Bereits frühe Stufen der Kulturentwicklung zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwei Arten von Lernen kennen: **Integriertes** und **segregiertes** Lernen. **Integriertes** Lernen dient vor allem der Überlieferung praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es im Wesentlichen im Leben selbst geschieht: Jagen wird bei der Jagd gelernt, Tanzen beim Tanzen und Kochen beim Kochen. Dabei spielt das Lernen



durch eigene Erfahrung (durch Versuch und Irrtum) sowie das Lernen durch Beobachtung anderer (Imitation) die entscheidende Rolle.

Die zweite Art des Lernens, das **segregierte** Lernen, dient vor allem der Überlieferung der Deutungs- und Erklärungsmuster einer Kultur, im Besonderen ihres Welt- und Menschenbildes, ihrer Wertvorstellungen und ihrer Mythen. Es zeichnet sich dadurch aus, dass Lerntätigkeit aus dem allgemeinen Leben ausgliedert wird und dass dafür spezielle Einrichtungen geschaffen werden. Dieser Prozess der Ausgliederung geschieht unter mehreren Aspekten, und zwar als Ausgliederung von

- \* Lernorten und Lernräumen (z. B. "Busch-Schulen" für Initianden),
- \* Lernzeiten (z. B. als Zeit der Initiationsvorbereitung),
- \* Wissensbeständen (z. B. Spezielle Mythen, Rätsel, Rituale oder Geheimnisse),
- \* Kommunikationsformen (z. B. zwischen "Meister" und "Novizen"),
- \* Medien (z. B. Fetische, symbolische Objekte oder sakrale Texte),
- \* Rollen (z. B. Initianden und Initiatoren) und
- \* Aufgaben (z. B. spezielle Prüfungsaufgaben wie das Erlegen eines bestimmten Tiers).

Vor allem Kulturen, die sich über die Zeit hinweg nur wenig wandeln, können auf diese Weise notwendiges und allgemeines Wissen überliefern, vor allem dann, wenn die zugehörigen kulturellen Deutungsmuster über Initiationen abgesichert werden, die oft mit ängstlichen und schmerzlichen Erfahrungen verbunden sind.

## **Organisiertes Lernen im Kulturkontakt**

In traditionellen Gesellschaften, deren Lebenswelt sich nicht oder nur wenig ändert, dient Lernen im Wesentlichen der Überlieferung des von der eigenen Kultur erzeugten praktischen und "theoretischen" Wissens. Wenn sich hingegen diese Lebenswelt aus ökologischen, technologischen oder kulturellen Gründen ändert, wird Lerntätigkeit zum wichtigsten Instrument der **Anpassung** an neue Verhältnisse. Dies ist im Besonderen dann der Fall, wenn Kulturen in Kontakt zu anderen treten. Lernen wird dann zugleich zum Mittel des Kulturtransfers.

Ein für die Entwicklung organisierten Lernens im nördlichen Europa wichtiger Prozess - das Entstehen von Schulen - geht einher mit einem solchen Kulturkontakt. In jenem Prozess, den man auch als "Christianisierung" bezeichnet, kommt es zur Begegnung von traditionellen germanisch-keltischen und romanisch-mediterranen Kulturen. Dieser Prozess, der sich im 9. Jahrhundert verstärkt, führt zur Entstehung neuer Formen organisierten Lernens. Es entstehen die ersten Dom- und Klosterschulen ebenso, wie neue "Didaktiken" in Form von ersten Sammlungen didaktischer Handlungsanweisungen, z. B. für den Lateinunterricht.

Auch spätere Kulturkontakte wie z.B. die Orientierung deutscher Eliten am Vorbild des französischen Adels im 17. Jahrhundert führen zu neuen Formen organisierten Lernens. Dazu gehören die Bildungsreise nach Frankreich oder die Einrichtung von Adelsschulen, den so genannten Ritterakademien, nach französischem Vorbild. In letzteren entwickelten sich Didaktiken, die sich deutlich von denjenigen unterscheiden, die in Universitäten oder bürgerlich-christlich orientierten Stadtschulen vorherrschten.

## **Organisiertes Lernen im Modernisierungsprozess**

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung didaktischer Vielfalt war jedoch jener Prozess, den wir gemeinhin als "Modernisierung" bezeichnen, ein Prozess der um das Jahr 1500 beginnt und der mit Begriffen wie "Rationalisierung", "Universalismus", "Individualisierung", "Alphabetisierung", "Demokratisierung" und "Industrialisierung" verbunden ist. Er beginnt mit der Entdeckung neuer Kontinente (Amerika), neuer Technologien (Buchdruck) und neuer Welt- und Menschenbilder (Galilei). Die mit ihm einhergehende Wissens-Entwicklung und Wissens-Verbreitung stellen nun auch neue Anforderungen an organisiertes Lernen. Es kommt nicht nur zur vermehrten Einrichtung von Schulen, sondern auch zur Vermehrung didaktischen Wissens. Allerdings ging es zunächst nicht um die Erzeugung und Erweiterung didaktischer Vielfalt, sondern um die Suche nach der einen besten Unterrichtsmethode. Dabei findet Prinzip der "Rationalisierung" von Lehrmethoden bereits gegen Ende des 16. Jahrhunderts seinen Niederschlag in den theoretischen und praktischen Entwürfen der Jesuiten. In dem Prinzip, dass "alle alles auf gründliche Weise lernen" sollen, wird Modernisierung als allgemeine Alphabetisierung und als Tendenz hin zum Universalismus erkennbar. Für dieses Prinzip, das mit Hilfe neuer Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmedien verwirklicht werden sollte, steht im 17. Jahrhundert der Name Johann Amos Komensky (Comenius). Die Idee der "Individualität" findet erst später Eingang in die Bildungseinrichtungen, die von den Ideen der Aufklärung und des Neuhumanismus geprägt sind und trägt auch hier zur Entwicklung didaktischer Vielfalt bei. Das Motiv einer Demokratisierung durch Bildung wird dann im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bestimmend für die in ganz Europa und in den USA verbreitete Pädagogische Reformbewegung. Für sie stehen Namen, mit

denen weitere Beiträge zu didaktischer Vielfalt verbunden sind: Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Maria Montessori, John Dewey und Célestin Freinet.

Einen weiteren Impuls erhielt die Entwicklung didaktischer Vielfalt in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts mit der Entwicklung von "Unterrichtstechnologie". Ihre Vertreter versuchten das Prinzip einer Industrialisierung des Lernens dadurch zu realisieren, dass sie mit Hilfe von neuen lernpsychologischen Erkenntnissen und unterstützt durch neue Medien standardisierte und qualitätskontrollierte Lehrprogramme für eine Vielzahl von Wissensgebieten entwickelten. Damit wurden Alternativen zur "handwerklichen" Produktionsweise in der Didaktik, die sich auf den Schul-"Meister" stützen, vorgestellt. Diese Alternativen zeichnen sich dadurch aus, dass Medien aller Art - vom Buch über den Film zum Computer - von Autoren(teams) so gestaltet werden, dass sie von Lernern ohne Hilfe von Lehrern oder mit Hilfe von "Lernhelfern" verschiedener Art (z. B. Tutoren) genutzt werden können. Die Entwicklung von der lehrerzentrierten zur lernerzentrierten Didaktik war von da an das bestimmende Motiv für weitere Beiträge zu didaktischer Vielfalt.

## **Vielfalt und Kontextbewusstsein als Merkmale postmoderner Didaktik ?**

Obwohl der Modernisierungsprozess in den Industrieländern faktisch zur Entwicklung erheblicher didaktischer Vielfalt führte, gab es doch immer wieder modische Erscheinungen im Bereich von Aus- und Weiterbildung, die "Modernisierung" des Lehrens und Lernens im Sinne von Monokultur-Entwicklung verstanden. Im raschen zeitlichen Wechsel tauchten Patentmethoden auf, erhoben den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und

behaupteten allen bisherigen Methoden überlegen zu sein. Demgegenüber vollzog sich in den Bewegungen, die sich als "postmodern" verstanden ein grundlegender Wandel. Artenvielfalt wurde für viele Kulturgebiete - von der Architektur bis zur Wissenschaftstheorie - zur Leitidee, so auch in der Didaktik. Diese Akzeptanz von kultureller Vielfalt auch der Lebensstile und Wertvorstellungen hat ihre positive Seite vor allem darin, dass sie erlaubt, didaktische Erfindungen aus aller Welt und aus allen Bereichen aufzunehmen in ein globales Gesamtinventar didaktischen Handelns. Sie führt aber dann zu Beliebigkeit, wenn man ein zweites Prinzip postmodernen Denkens außer Acht lässt: Kontextbewusstsein. So wird es künftig vor allem darum gehen, die Kontexte, in denen organisiertes Lernen und Lehren stattfindet, sehr viel sorgfältiger zu analysieren, um Informationen darüber zu gewinnen, welche Didaktiken (didaktischen Modelle) sich für welche Kontexte eignen, für welche Zielgruppen, für welche Kulturen, für welche Institutionen und für welche Anforderungen.

### **3. Didaktische Modelle als Rekonstruktionen von Unterrichtswirklichkeit**

Diese so entstandene Vielfalt heutiger Unterrichtswirklichkeit stellt sich dem Betrachter zunächst als ähnlich verwirrend dar wie der Sternenhimmel oder ein Alpenpanorama. Man glaubt kaum, dass es jemandem gelingen kann, Ordnung in das Chaos zu bringen und einen Überblick zu gewinnen. Jede Art von Gliederung erscheint zunächst willkürlich. Erfreulicherweise hat es aber immer schon Menschen gegeben, die durch Prozesse des Unterscheidens, Zusammenfassens

und Benennens sowohl die Alpenwelt als auch den Sternenhimmel für spätere Generationen durchschaubarer gemacht haben. Dies trifft auch auf die Unterrichtswirklichkeit und ihre verwirrende Vielfalt zu. Auch hier gibt es "Himmels-Atlanten" und "Wanderkarten". Wir wollen sie als "Rekonstruktionen" bezeichnen.

Anders als der Sternenhimmel oder die Alpenwelt sind Lernprozesse im Allgemeinen und Prozesse organisierten Lernens (Unterricht) im Besonderen außerordentlich flüchtige Gebilde. Sie sind in Zeit und Raum einmalig. Schon nach kurzer Zeit sind die beteiligten Menschen nicht mehr ganz genau dieselben, und ob es je zwei ganz genau identische Lernereignisse gibt, ist fraglich. Wir müssen uns also bemühen, wenigstens einige Spuren solcher Ereignisse aufzubewahren, in der Hoffnung, dass sie später nützlich sein können; denn wir dürfen hoffen, dass es trotz aller Unterschiedlichkeit der Menschen und der Situationen wenigstens einige verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse gibt.

Wie geschieht nun dieses Festhalten und Aufbewahren einzigartiger Unterrichts- und Lernereignisse? Es geschieht zumeist mit ikonischen und symbolischen Mitteln. Wir können z. B. Bildaufzeichnungen von Unterrichtsereignissen machen, die einige Merkmale im Bild festhalten, andere nicht. Doch auch die beste Tonfilmaufzeichnung bildet nicht alle Aspekte des Ereignisses ab, sondern - je nach Kamera-Einstellung - nur ausgewählte Teile. Wir können aber diesen Abbildungsprozess in gewisser Weise beeinflussen, d.h. wir können uns entscheiden, welche Information wir aufbewahren wollen und auf welche wir verzichten möchten.

Wissenschaftler begnügen sich üblicherweise nicht mit einer bloß photographischen Abbildung derjenigen Wirklichkeit, die ihren Erkenntnisgegenstand ausmacht. Sie verwenden vielmehr **Symbole**,

angefangen von der Umgangssprache über Fachtermini bis hin zu mathematischen Symbolen. Jedes dieser Symbole, z. B. ein Begriff, ist dann ein "Stellvertreter" eines Stücks Wirklichkeit. Wissenschaftler entwickeln darüber hinaus **Theorien und Modelle**, in denen sie Zusammenhänge darstellen, die von allgemeiner Art sind, die also über Einzelfälle hinausreichen.

Diese Art der "symbolischen Repräsentation" oder "symbolischen Rekonstruktion" gibt es auch in der Unterrichtswissenschaft. Allerdings ist hier die Übereinstimmung zwischen den einzelnen Positionen und Autoren geringer als in den so genannten "harten" Disziplinen. So kann es kommen, dass die Vielfalt der Rekonstruktionen ebenso verwirrend oder gar noch verwirrender ist als die Vielfalt der Wirklichkeit selbst. Dennoch können wir uns einen gewissen Überblick über die gängigen Rekonstruktionen von Unterrichtswissenschaftlern verschaffen, indem wir zwei Gesichtspunkte unterscheiden: **Rekonstruktionsbereiche** und **Rekonstruktionsstufen**.

## Rekonstruktionsbereiche

Was ein "**Rekonstruktionsbereich**" ist, ist leicht zu verstehen, wenn wir uns auf eine Analogie zu geographischen Rekonstruktionen der Erdoberfläche einlassen: Man kann einen sehr weiten Rekonstruktionsbereich wählen, nämlich die gesamte Erde, indem man einen Globus baut. Man kann aber auch einen sehr kleinen Ausschnitt wählen, indem man beispielsweise einen Stadtplan entwickelt. Dazwischen und daneben gibt es noch viele andere sinnvolle Rekonstruktionsbereiche. Wir wissen aber: Bei gleicher Fläche enthält eine Rekonstruktion entweder wenig Information über einen großen Rekonstruktionsbereich oder viel Information über einen kleinen Rekonstruktionsbereich.

Auch Unterrichtswirklichkeit kann man so rekonstruieren, dass man unterschiedliche Rekonstruktionsbereiche wählt. So kann man z. B. in zeitlicher Hinsicht Lehrgänge, Lektionen oder Unterrichtssituationen, in räumlicher Hinsicht Bildungssysteme von Ländern, einzelnen Institutionen, die Lernerfahrungen von kleinen Gruppe oder von Individuen als Rekonstruktionsbereiche wählen. Wenn man Beiträge von Unterrichtswissenschaftlern richtig beurteilen will, muss man deshalb fragen, welchen Rekonstruktionsbereich bzw. welche Rekonstruktionsbereiche sie im Einzelfall bearbeitet haben.

Es ist in der Didaktik zweckmäßig, mindestens sechs Arten von Rekonstruktionsbereichen zu unterscheiden, und zwar Rekonstruktionen von

\* Bildungs- und Ausbildungssystemen in ihren sozio-kulturellen Kontexten (z.B. des Berufsbildungssystems von Frankreich),



- \* Bildungseinrichtungen einzelner Träger (z .B. der Volkshochschule der Stadt Göttingen),
- \* einzelnen Curricula bzw. Lehrgängen (z. B. eines Englisch-Lehrgangs für angehende Piloten),
- \* einzelnen Veranstaltungen (z. B. von Kursen, Seminaren, Projekten etc.),
- \* einzelnen Unterrichtseinheiten bzw. "Blöcken" innerhalb eines Kurses (z. B. den Orientierungsblock für ein Wochenendseminar zum Thema "Umweltschutz")
- \* sowie einzelnen Lehr-Lernsituationen (z. B. das Formulieren von Fragen zur Lernkontrolle oder das Visualisieren eines Begriffs).

## Rekonstruktionsstufen

Anders als die Rekonstruktionsbereiche beziehen sich **Rekonstruktionsstufen** nicht auf den Umfang der zu rekonstruierenden Unterrichtswirklichkeit, sondern auf die Nähe zu ihr, d. h. zu singulären Ereignissen. Hier ist es sinnvoll, mindestens drei Rekonstruktionsstufen zu unterscheiden: **Praxisbeschreibungen**, **Unterrichtsmodelle (Arbeitsmodelle)** und **Kategorialmodelle** der Didaktik.

**Praxisbeschreibungen** sind Rekonstruktionen erster Stufe oder erster Ordnung. Sie bemühen sich um eine möglichst detaillierte und eindeutige Rekonstruktion des einzelnen Ereignisses, das stattgefunden hat, etwa eines Lehrgangs, einer Unterrichtseinheit oder einer Unterrichtssituation. Eine Praxisbeschreibung ist somit das Dokument eines Einzelfalls, das eine Vielzahl von Tatsachenbeschreibungen enthält. Jede davon hat Bezug zu den (von einem Beobachter wahrgenommenen und von ihm bildlich oder sprachlich rekonstruierten) Ereignissen, die die Unterrichtswirklichkeit ausmachten - jedenfalls soweit sie dem Berichterstatter bedeutsam erschienen.

**Unterrichtsmodelle (Arbeitsmodelle)** sind demgegenüber Rekonstruktionen zweiter Stufe oder zweiter Ordnung. Es sind Rekonstruktionen von Rekonstruktionen erster Ordnung. Sie rekonstruieren Unterrichtsereignisse, indem sie eine Vielzahl singulärer Praxisbeschreibungen zu einer Klasse zusammenfassen und damit einzelne Unterrichtsformen gegenüber anderen abgrenzen. Sie halten jedoch auch die gemeinsamen Merkmale jeder einzelnen Menge von Praxisbeschreibungen fest, die der gleichen Klasse zugeordnet werden. Das Unterrichtsmodell "Erkundung" repräsentiert demnach die Menge der gemeinsamen Merkmale, die eine Analyse einer Vielzahl von Einzelfällen von Erkundungen erbracht hat, und zwar von Erkundungen, die

stattgefunden haben und in Form von Praxisbeschreibungen erfasst wurden. Dieses Unterrichtsmodell (Arbeitsmodell) von Erkundungen ist einerseits so abstrakt, dass es eine Vielzahl von Fällen (in verschiedenen Fächern, Altersstufen etc.) repräsentiert. Es ist aber andererseits so konkret, dass man es für die Gestaltung von Praxis unmittelbar nutzen kann. Unterrichtsmodelle finden deshalb sowohl bei der Analyse, als auch bei der Planung von Unterricht Verwendung, denn sie erlauben beides: Praxisbeschreibungen von Einzelfällen zu analysieren und zu ordnen und Einzelfallplanungen zu konstruieren.

**Kategorialmodelle der Didaktik** sind Rekonstruktionen dritter Stufe oder dritter Ordnung. Insbesondere dienen sie der ("kategorialen") Bestimmung dessen, was als "Unterricht" (Lehr-Lerntätigkeit) zu verstehen ist. So ist z.B. das aus den drei mit Pfeilen verbundenen Begriffen "Lehrer", "Schüler", "Stoff" bestehende Modell ein populäres (wenn auch wenig spezifisches) Kategorialmodell der Didaktik. Wissenschaftlich begründete Kategorialmodelle leisten über diese kategoriale Bestimmung von Unterricht hinaus weiteres. Sie ermöglichen die Entwicklung und Differenzierung von Rekonstruktionen zweiter Ordnung (d.h. von Unterrichts- und Arbeitsmodellen), indem sie die Kategorien liefern, nach denen solche Rekonstruktionen erfolgen sollen. Insofern liefern sie den theoretischen Bezugsrahmen für die Erzeugung von Unterrichtsmodellen und weisen die Kriterien aus, die bei der Erzeugung und Bewertung von Unterrichtsmodellen (Arbeitsmodellen) zu beachten sind. Damit dienen sie zugleich deren Unterscheidung und Differenzierung, indem sie angeben, welche Gesichtspunkte die Abgrenzung eines Unterrichtsmodells von den jeweils anderen ausmachen. Um auf unsere Analogie zurückzukommen: Kategorialmodelle sind Handlungsempfehlungen an Kartographen, nicht aber an Kapitäne. Sie machen z.B. Angaben darüber, welche Art der

Projektion der Erde Anwendung finden soll und warum. Und niemandem würde einfallen, ein Buch, das solche Handlungsempfehlungen an Kartographen enthält, zur Planung von Seereisen nach Indien zu verwenden. Kategorialmodelle sind also Modelle von Theoretikern für Theoretiker. Leider werden sie oft für Unterrichtsmodelle gehalten oder als solche ausgegeben. Praktiker merken dies spätestens, wenn sie mit ihrer Hilfe eine konkrete Unterrichtseinheit zu planen versuchen und dabei scheitern.

## **Wechselbeziehungen der drei Rekonstruktionsstufen**

Praxisbeschreiber, Autoren von Unterrichtsmodellen und Autoren von Kategorialmodellen haben eines gemeinsam: Sie stehen jeweils in einem doppelten Bezug. Der Praxisbeschreiber bewegt sich zwischen den Begriffen, die ihm Unterrichtsmodelle liefern, und seinen Beobachtungen der tatsächlich vorhandenen Unterrichtswirklichkeit. Der Autor von Unterrichtsmodellen (Arbeitsmodellen) bewegt sich zwischen Beschreibungen einzelner Praxisfälle ("Dokumenten") und dem Kategorialmodell, das ihm die Kategorien vorgibt, mit denen er seine Rekonstruktion vornimmt. Und Autoren von Kategorialmodellen? Auch sie haben einen doppelten Bezug: Ihr "Rohmaterial" sind auf der einen Seite die Unterrichtsmodelle (Arbeitsmodelle), auf der anderen Seite die "Weltanschauungen", "Weltbilder" oder "Meta-Disziplinen" (z.B. Systemtheorien, Verhaltenstheorien, Chaostheorien etc.), die ihm wissenschaftliche (oder ideologische) Bezugssysteme vermitteln.

Die folgende Tabelle stellt den Versuch dar, einen Orientierungsrahmen zu liefern, der unsere bisherigen Überlegungen zusammenfasst. Eine der "Zellen" des Schemas enthält die Bezeichnung "Kleines Handbuch". Dies

soll besagen, dass es sich bei den in diesem "Kleinen Handbuch" zusammengefassten "didaktischen Modellen um Rekonstruktionen von Unterrichtswirklichkeit zweiter Ordnung handelt, die den Rekonstruktionsbereich der Unterrichtseinheit abdecken.

## Bereiche und Stufen der Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit

| Rekonstruktionsstufen<br>Rekonstruktionsbereiche         | Praxisbeschreibungen<br>(1. Stufe) | Unterrichtsmodelle<br>(2. Stufe) | Kategorialmodelle<br>(3. Stufe) |
|--|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Unterrichtswirklichkeit in einzelnen Soziokultursystemen |                                    |                                  |                                 |
| Unterrichtswirklichkeit in einzelnen Institutionen       |                                    |                                  |                                 |
| Lehrgänge (Curricula)                                    |                                    |                                  |                                 |
| Unterrichtseinheiten                                     |                                    | Kleines Handbuch                 |                                 |
| Lehr-Lern-Situationen                                    |                                    |                                  |                                 |

## 4. Didaktische Modelle als "Konstruktionspläne" und Handlungsempfehlungen

Wenn jemand eine Wanderkarte findet, in die ein Wanderer per Hand eine Wegstrecke eingetragen hat, so kann der Finder nicht wissen, ob es sich

um die nachträgliche Eintragung eines zurückgelegten Weges handelt oder um den Plan für eine künftige Wanderung. Ein solches "Modell" einer Wegstrecke kann demnach eine Rekonstruktion oder ein Plan sein. Auch didaktische Modelle können sowohl Rekonstruktionen von didaktischen Ereignissen und Erfahrungen sein als auch "Konstruktionspläne" für Ereignisse, die erst noch stattfinden sollen und zwar in der vom Plan vorgesehenen Weise. Während im vorausgegangenen Abschnitt der erste Gesichtspunkt erörtert wurde, geht es nun um den zweiten Aspekt didaktischer Modelle: Modelle als Konstruktionspläne und Handlungsempfehlungen.

Ein didaktisches Modell kann - wie jedes andere Modell auch - notwendigerweise immer nur wenige wichtige Merkmale der Wirklichkeit abbilden, auf die es sich bezieht. Notwendigerweise deshalb, weil es verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse festhält, die für eine Vielzahl von Bedingungen und Kontexten gelten soll und nicht nur für einen einzelnen Fall. In seiner Eigenschaft als Konstruktionsplan und Handlungsempfehlung legt ein didaktisches Modell somit jeweils nur das "Grundmuster" der zu gestaltenden Unterrichtseinheit (Bildungsmaßnahme) fest und nicht alle Einzelheiten. Dies wirft die Frage auf, was man tun muss, um das Modell in die Wirklichkeit, d. h. in die Praxis umzusetzen.

Bei der Umsetzung didaktischer Modell in die Praxis sind zwei Schritte zu unterscheiden: **didaktisches Design** und **Durchführung**.

Beim **didaktischen Design** geht es darum, einen - in der Regel schriftlich zu formulierenden - Entwurf für die zu gestaltende Unterrichtseinheit bzw. Bildungsmaßnahme zu erstellen. Dieser Entwurf konkretisiert das Modell indem er die in der Modellstruktur angelegten Variablen "Lernumgebung", "Lernaufgaben", "Rollen von Lernern", "Rollen von Lernhelfern",

"Kompetenzen" sowie "Phasen" spezifiziert. Die für diese Konkretisierung bzw. Spezifizierung erforderlichen Daten werden gewonnen aus

- \* *Zielgruppenanalysen*, in denen Daten über Vorkenntnisse, Lerngewohnheiten und Motivationen der Lerner gewonnen werden, für die die Unterrichtseinheit geplant wird;
- \* *Kulturanalysen*, in denen bedeutsamen Werte und Normen ermittelt werden, die für Lerner und Lernhelfer der zu gestaltenden Unterrichtseinheit bedeutsam sind;
- \* *Organisationsanalysen*, in denen Daten über den Träger der Bildungsmaßnahme erhoben werden;
- \* *Programmanalysen*, in denen Informationen über das gesamte Bildungsprogramm (z. B. den Lehrplan) beschafft werden, das den Rahmen für die Unterrichtseinheit bildet;
- \* *Ressourcenanalysen*, in denen die für die Unterrichtseinheit zur Verfügung stehenden bzw. benötigten zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen beschrieben werden;
- \* *Vorgabenanalysen*, in denen Vorgaben z. B. durch Prüfungsordnungen, Qualitätsstandards oder vertragliche Regelungen berücksichtigt werden;
- \* *Anforderungsanalysen*, in denen Daten gewonnen werden über die Anforderungen (z. B. des Arbeitsplatzes oder des Tätigkeitsfeldes), denen Lerner nach Abschluss der Bildungsmaßnahme genügen sollen;
- \* *Wissensanalysen*, in denen Wissensquellen, Wissenselemente und Wissensordnungen erkundet werden, die in der Unterrichtseinheit bzw. Bildungsmaßnahme Berücksichtigung finden sollen und
- \* *Kompetenzanalysen* (Lernzielanalysen), in denen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen spezifiziert werden, deren Entwicklung und



Vermittlung in der Unterrichtseinheit bzw. Bildungsmaßnahme angestrebt wird.

Die **Durchführung** stellt den zweiten Schritt auf dem Wege vom Modell zur Praxis dar. Wie sorgfältig auch immer der Entwurf (das "Design") einer Unterrichtseinheit gestaltet wurde, er kann nicht alle Ereignisse festlegen, die bei seiner Realisierung stattfinden. Unvorhergesehene Ereignisse treten ein. Spontane Einfälle und Entdeckungen finden statt. Individuelle Vorlieben und Eigentümlichkeiten spielen eine Rolle. Deshalb müssen die Durchführenden - Lerner und Lernhelfer - zusätzliche Informationen und Beiträge einbringen, um die Praxis im Einzelfall zu gestalten. Anders als für die Erstellung eines Entwurfs lassen sich deshalb keine Handlungsempfehlungen im Voraus geben. Hier ist Spielraum für didaktische Kreativität von Lernern und Lernhelfern, besonders dann, wenn beide von Zeit zu Zeit ihre Lern- und Lehrerfahrungen thematisieren und reflektieren.

Und da gute didaktische Praxis ein wertvolles Gut ist, sollte man sie nicht dem Vergessen ausliefern oder als bloß persönliche Erinnerungen aufbewahren, sondern als kulturelle Erfindung behandeln und das erzeugte Wissen den Mitmenschen in Form von **Praxisbeschreibungen** zur Verfügung stellen. Dies geschieht zum einen durch sorgfältige **Dokumentation** der Lehr-Lernprozesse, der Lerneffekte und anderer wichtiger Ereignisse, die stattgefunden haben. Zum anderen wird dies möglich durch **Netzwerkbildung**, d.h. durch die Einrichtung von formellen oder informellen Partnerschaften, in denen Menschen ihre dokumentierten didaktischen Erfahrungen austauschen und diskutieren. Mit Hilfe neuer Medien und neuer Technologien (z. B. Fax, E-Mail oder Diskussionsgruppen im Internet) lassen sich solche Netzwerke ökonomisch und effektiv gestalten.

## II. BESCHREIBUNGEN DER 20 DIDAKTISCHEN MODELLE

### Zur Ordnung Didaktischer Modelle (Unterrichts- oder Arbeitsmodelle)

Die im Folgenden beschriebenen didaktischen Modelle sind in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.

|  |                      |
|--|----------------------|
| 1. Arbeitsunterricht                               | 11. Lernausstellung  |
| 2. Disputation                                     | 12. Lerndialog       |
| 3. Erkundung                                       | 13. Lernkabinett     |
| 4. Fallmethode                                     | 14. Lernkonferenz    |
| 5. Famulatur                                       | 15. Lernnetzwerk     |
| 6. Fernunterricht                                  | 16. Lernprojekt      |
| 7. Frontalunterricht                               | 17. Simulation       |
| 8. Individualisierter<br>Programmierter Unterricht | 18. Tutorium         |
| 9. Individueller Lernplatz                         | 19. Vorlesung        |
| 10. Kleingruppen-Lerngespräch                      | 20. Werkstattseminar |

Dabei handelt es sich um die 20 **Grundformen** dieser Modelle.

Praxisbeschreibungen, die sich von ihrer Grundstruktur her einem dieser 20 Modelle zuordnen lassen, die jedoch in einzelnen Merkmalen davon in spezifischer Weise abweichen, werden als **Varianten** des betreffenden Modells eingeführt. So werden z.B. dem didaktischen Modell "Simulation" die Varianten "Planspiel", "Rollenspiel", "Computersimulation" und einige weitere zugeordnet.

An die Modellbeschreibungen schließen sich jeweils kurze Charakteristiken der bisher bekannten Varianten an; einzelne Varianten sind nur aufgelistet. Darüber hinaus sind zu den einzelnen Modellen Literaturhinweise, Beispiele und Referenzen angegeben.

## Literaturverzeichnis

Flechsig, Karl-Heinz, Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttingen 1983.

Hart, C. W. M., Contrasts between Prepubertal and Postpubertal Education. In: Spindler, G. D. (ed.), Education and Cultural Process. New York 1974, S. 342-360.

Joyce, Bruce R./Weil, Marsha, Models of Teaching. Englewood Cliffs 1972.

Langdon, Danny (ed.), The Instructional Design Library, 40 vols., Englewood Cliffs 1978 ff.

Paschen, Harm, Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.

Paulsen, Friedrich, Geschichte des Gelehrten Unterrichts. 2 Bände, Leipzig 1919<sup>3</sup>.

Popp, Walter, Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: G. Dohmen u. a. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 49 ff.

Schwerdt, Theodor, Kritische Didaktik. Paderborn 1933, 1952<sup>9</sup>.

Weniger, Erich, Theorie und Praxis der Erziehung. In: Die Erziehung. 1929, S. 577 ff.

## ARBEITSUNTERRICHT

Hierbei bearbeiten Lerner individuell oder in kleinen Gruppen Aufgaben, die meist schriftlich formuliert sind und nach Möglichkeit mehrere Aspekte - handwerkliche, intellektuelle, soziale - integrieren, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu üben und anzuwenden.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

| DEUTSCH  | ENGLISCH  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppenunterricht</li> <li>- Projektunterricht</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- active/activity method</li> <li>- activity-based method</li> <li>- assignment method</li> <li>- assignment seminar</li> <li>- learning assignment</li> <li>- laboratory method</li> <li>- project method</li> <li>- the method of learning by doing</li> <li>- the problem method</li> </ul> |

| <b>FRANZÖSISCH</b>                                  | <b>SPANISCH</b>        |
|---|------------------------|
| - enseignement actif                                | - enseñanza activa     |
| - méthode active                                    | - enseñanza de trabajo |
| - méthode (d'attribution ou assignation) des tâches | - estudio supervisado  |
| - méthode de projet                                 | - método activo        |
|   | - método de tarea      |
|   | - método del proyecto  |

## **VARIANTEN**

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| * Dalton-Plan                | * Montessori-Methoden |
| * Jena-Plan                  | * Projektseminar      |
| * Kontraktunterricht         | * UDIS                |
| * Leistungsbewertungsmethode | * Winnetka-Plan       |
| * Leittextmethode            |                       |

## **ARBEITSUNTERRICHT**

Schulklassen, in denen das didaktische Modell "Arbeitsunterricht" angewandt wird, erkennt man häufig schon an der Raumgestaltung: Anders als beim Frontalunterricht sitzen die Lerner in kleinen Gruppen um jeweils einen Tisch herum. An den Wänden sind oft beachtliche Mengen von Arbeitsmitteln untergebracht. Auf dem Vorflur findet man Ausstellungen der Produkte. Das Klassenzimmer wird zur kleinen Werkstatt. Während der Unterrichtsstunden werden häufig Aufgaben bearbeitet, die auf Arbeitsbögen festgehalten sind. Gespräche zwischen

den Lernern während des Unterrichts sind normal und erwünscht. Und der Lehrer sitzt entweder auf Abruf an seinem Tisch oder wandert zwischen den Lernern umher.

Diese Unterrichtsform entwickelte sich erst zu Beginn unseres Jahrhunderts. Sie war eine Reaktion auf die Monokultur starren Frontalunterrichts. Sie betonte Vorstellungen von Aktivität und Individualität gegenüber denen der Passivität und der Standardisierung. Und sie versuchte nicht nur Köpfe, sondern auch Hände, nicht nur reproduktives, sondern auch produktives Denken zu beanspruchen, um so die Persönlichkeit des Schülers allseitig zu entwickeln. Vertreter des Arbeitsunterrichtes bildeten eine "Bewegung", die ihrerseits Teil der Ersten Pädagogischen Bewegung dieses Jahrhunderts war. Bekannte Namen in Deutschland sind Kerschensteiner und Gaudig. In anderen europäischen Ländern sind es Maria Montessori (Italien), Adolphe Ferriere (Schweiz), Ovide Decroly (Belgien) und Celestin Freinet (Frankreich), in den USA Dewey, Kilpatrick und Helen Parkhurst.

In jüngerer Zeit wurde mit der Leittext-Methode eine besonders für die Berufsbildung geeignete Form von Arbeitsunterricht entwickelt. Und auch in den Hochschulunterricht sowie in die Weiterbildung haben Varianten von Arbeitsunterricht in Form von "aufgabenbearbeitendem Lernen" Eingang gefunden.

## **Didaktische Prinzipien**

Drei didaktische Prinzipien treten hierbei besonders hervor:

\* **selbsttätiges Lernen** (im Unterschied zum angeleiteten Lernen),

- \* **individualisiertes Lernen**, das eine "innere Differenzierung" der Klassen beinhaltet,
- \* **ganzheitliches Lernen**, das außer der Integration von Hand- und Kopfarbeit auch den Gedanken fächerübergreifender Themen umfasst, und
- \* **aufgabenbearbeitendes Lernen**, das die Bearbeitung schriftlich formulierter Lernaufgaben mit der Aneignung von Hintergrundwissen aus bereitgestellten Informationsmitteln verbindet.

## **Lernumgebungen**

In geschlossenen Räumen sollten für jeden Lerner nach Möglichkeit wenigstens 4 qm zur Verfügung stehen. Zur Lernumgebung gehören die für die zu vermittelnden Wissensgebiete und Kompetenzbereiche bzw. die für die zu bearbeitenden Lernaufgaben benötigten

- \* Objekte und Materialien,
- \* Texte (z. B. Orientierungstexte, Nachschlagwerke, Reader, Literaturapparate etc.),
- \* audiovisuellen Medien (z.B. Bilder, Filme, Videos, Tonkassetten etc.),
- \* Werkzeuge (für Material- oder Informationsverarbeitung) und
- \* ggf. geeignete Software sowie Zugang zum Internet.

## **Lernaufgaben**

Sorgfältig gestaltete Lernaufgaben bilden den Kern von Arbeitsunterricht. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass Lerner aufgefordert werden,



individuell, mit einem Partner oder in einer Kleingruppe vorgegebene, unter Alternativen auszuwählende oder selbstgestellte Aufgaben zu bearbeiten, die darin bestehen,

- \* gut definierte Probleme mittlerer Komplexität zu lösen, Produkte zu erstellen oder Tätigkeiten auszuführen,
- \* sich dabei (ggf. unter Beratung) Wissen anzueignen,
- \* die Ergebnisse einer Person oder einer Gruppe zu präsentieren
- \* und diese anschließend zu reflektieren, zu diskutieren, zu bewerten und zu sichern.

## **Kompetenzen**

Arbeitsunterricht hat zum Ziel, dass Lerner Handlungskompetenz erwerben und sich nicht nur Orientierungswissen aneignen, indem sie über einen Sachverhalt reden. Immer dann, wenn er mit Kleingruppen- oder Partnerarbeit verbunden ist, soll er auch der Entwicklung von Sozialkompetenzen dienen. Und schließlich kann er in dem Maße auch Selbstkompetenzen fördern, in dem er Lerner zur Selbst- oder Mitgestaltung von Lernaufgaben herausfordert sowie Selbstmotivation und Selbstkontrolle verlangt.

## Gliederung nach Phasen

Wie bei anderen didaktischen Modellen, so lassen sich auch beim Arbeitsunterricht Phasen erkennen, und zwar:

- \* Die **Orientierungsphase**, die einen Überblick über den Lebensbereich vermittelt, dem die Aufgaben angehören; die aber auch der Klärung des Vorwissens und der Interessen der Lerner dient, und in vorhandene und zu beschaffende Arbeits- und Hilfsmittel einführt.
- \* Die **Planungsphase** (Aufgabenformulierungsphase), in der es darum geht, objektive und subjektive Sinngebung in gleicher Weise zu berücksichtigen. Da die Lerner am Prozess der Aufgabenfindung mitwirken sollen, muss dafür genügend Zeit eingeplant werden. Die im Gespräch gefundenen konkreten Aufgabenstellungen werden dann oft schriftlich fixiert und gelegentlich sogar durch einen "Lernvertrag" abgesichert.
- \* Die **Interaktionsphase** (Arbeitsphase), die den Kern des Arbeitsunterrichts darstellt. In ihr arbeiten die Lerner einzeln oder in kleinen Gruppen an gleichen oder unterschiedlichen Aufgaben unter Zuhilfenahme von Informationsquellen und Hilfsmitteln, bis sie zu einem Ergebnis gekommen sind. Auch dieses Ergebnis wird meist schriftlich festgehalten.
- \* Die **Präsentationsphase**, in der sich die Lerner ihre Ergebnisse gegenseitig vorstellen, so dass alle von allen anderen lernen. Dabei ist es wichtig, dass gemeinsame und übergeordnete Gesichtspunkte zur Sprache kommen.
- \* Die **Bewertungsphase**, in der es zum einen um die Rückbezüge der gefundenen Lösungen zu den Aufgabenstellungen geht, zum anderen um die beim Prozess gewonnenen Erfahrungen. Und schließlich sollen

auch mögliche Verbesserungen und Zukunftsperspektiven entwickelt werden.

## **Rollen der Lerner**

Lerner übernehmen beim Arbeitsunterricht die Rolle von **begrenzt verantwortlich Handelnden**. Sie sind zugleich auch **Partner** und **Gruppenmitglieder**, **Wettbewerber** und **Lernhelfer für andere** sowie **Beurteiler der Lösungen anderer**. Dieser Rollenvielfalt entspricht eine Vielfalt der Perspektiven, die Lerner in Bezug auf den jeweiligen Lernbereich einnehmen können. Im Unterschied zum verantwortlichen Handeln in Realsituationen ist ihre Verantwortung jedoch zum einen dadurch begrenzt, dass sie die Lernaufgaben mit ihrer Gruppe teilen, zum anderen dadurch, dass die Folgen ihrer Handlungen in der Regel nicht über den Klassenraum hinausreichen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Beim Arbeitsunterricht tritt der Lehrer in den Rollen des Organisators, Moderators, Experten und Beraters auf. Die Mitlerner als Gruppen-Mitglieder oder Wettbewerber sind weitere Lernhelfer.

## **Institutionelle Kontexte**

Bezüglich der Institutionen, in denen Arbeitsunterricht Verwendung findet, ist auf **jede Art von Schulen** zu verweisen, in denen auch Frontalunterricht vorkommt. Allerdings dominieren verschiedene Varianten von Arbeitsunterricht in Grundschulen, Hochschulen oder in der Berufsbildung.

## **Wissensbereiche**

Für praktisch **alle Wissensbereiche** gibt es Beispiele von Arbeitsunterricht. Insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht akzentuiert er die Schülerübung. Aber auch in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern ist die Zahl der Beispiele groß. Vermittelt werden Kenntnisse und Fertigkeiten gleichermaßen, wobei die Aneignung bis zur selbständigen und kompetenten Beherrschung geführt werden soll.

## **Zielgruppen**

Entsprechend werden durch Arbeitsunterricht auch **alle Zielgruppen** erreicht, vorausgesetzt, dass diese über die geistigen, sozialen und handwerklichen Grundfähigkeiten verfügen, die für die Erfüllung der Aufgabenstellungen erforderlich sind.

### **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Arbeitsunterricht spielt vor allem **in den mittleren Phasen von Lehrgängen** eine wichtige Rolle, in denen es um die Aneignung und erste Anwendung von Teilfertigkeiten geht. Er kann als Alternative oder komplementär zum Frontalunterricht eingesetzt werden.

## Varianten

Die **Leittext-Methode** wird besonders in der Berufsgrundbildung angewandt. Hierbei bearbeiten Lerner (z. B. Lehrlinge) schriftlich formulierte Lernaufgaben in einem Praxisfeld, also nicht wie im Arbeitsunterricht üblich in Klassen- oder Schulungsräumen. In der Regel bearbeiten sie diese Aufgaben allein (während Arbeitsunterricht in der Regel Partner- oder Gruppenunterricht vorsieht). Didaktische Designs, die sich dieser Variante bedienen, müssen mit besonderer Sorgfalt hinsichtlich der Vollständigkeit und Verständlichkeit der Aufgabenbeschreibungen und der Zugänglichkeit der Ressourcen im Praxisfeld für den Lerner erstellt werden.

Der Schwerpunkt der **Montessori-Methode** liegt auf der Vorschul- und Primärerziehung. Als Elemente der Lernumgebung verwendet sie besonders gestaltete Spielmaterialien, die selbsttätiges Lernen ermöglichen. Sie akzentuiert den Aspekt der "sensiblen Phase" im Prozess der geistig-seelischen Entwicklung von Kindern.

Der **Lernkontrakt** organisiert und strukturiert selbsttätiges Lernen, indem er genau beschriebene Lernaktivitäten für den Lerner festlegt. Lerner und Lernhelfer einigen sich auf die auszuführenden Tätigkeiten und unterschreiben einen Kontrakt. Lernkontrakte sind schriftliche Vereinbarungen ohne Rechtsfolgen. Im Lernkontrakt sollten z. B. folgende Inhalte beschrieben sein: Spezifizierung wenigstens einer Kompetenz, die als Ergebnis des Kontrakts vom Lerner erreicht werden sollte; Lernaktivitäten; Elemente der Lernumgebung; ein Zeitplan; Evaluation oder Selbstevaluation des Lernerfolges; individuelle Lernerberatung; Lernkonferenzen; Treffen mit Lernhelfern; Dokumentation des Lernfortschritts; mögliche Anschlussaktivitäten.

Besonders in der beruflichen Grundbildung angewandt wird das **Selbstständigkeitsfördernde Arbeitsmodell (SAM)**. Es gliedert Blöcke in sechs Phasen, und zwar 1) Sich informieren, 2) Planen, 3) Entscheiden, 4) Ausführen, 5) Funktionskontrolle und 6) Evaluation.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Arbeitsunterricht" sind bereits zu Beginn des Jahrhunderts entwickelt worden, so der **Dalton-Plan**, der **Jena-Plan** und der **Winnetka-Plan**.

Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre brachte die Varianten **Leistungsbewertungsmethode**, **UDIS** und **Projekt-Seminar** hervor.

## Literaturhinweise

Asselmeyer, H.: **Konzept und Praxis des Kontraktlernens**. Göttingen/Nörten-Hardenberg 1 (Zentrum für didaktische Studien e. V.), 1981 (= Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung; Heft 6) 122 S., 7 S. Lit.

Diese aus einer Magisterarbeit hervorgegangene Veröffentlichung ist die erste deutschsprachige Untersuchung zum Kontraktunterricht. Sie stellt die in den USA vorfindbaren Konzepte und Praxen des Kontraktlernens in ihren wesentlichen Merkmalen vor und bringt Überlegungen hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf bundesdeutsche Verhältnisse. Eine trotz ihres wissenschaftlichen Charakters leicht lesbare Arbeit.

Champagne, D. W., Goldman, R. M.: **Handbook for Managing Individualized Learning in the Classroom**, Englewood Cliffs (Educational Technology Publications), 1975, 201 S., 5 S. Lit.

**"Leittexte - ein Weg zu selbstständigem Lernen"**, bearb. v. P. Conrad, in: Seminarkonzepte zur Ausbildungsförderung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung / Der Generalsekretär, Berlin/Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung), 1987, 3 Hefte, insgesamt 3 S. Lit.

Döring, K. W.: **Die Gruppenarbeit**, in: ders.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), Neuausgabe 1988, S. 192-216, 5 Titel Lit. zum Gruppenunterricht.

Frey, K.: **Die Projektmethode**. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 1981, 352 S., 15 S. Lit.

Eine umfassende Einführung mit ausführlichen Erörterungen einzelner Ablaufschritte des Arbeitsunterrichts, der hier unter dem Begriff "Projektmethode" vorgestellt wird. Das Buch enthält neben detaillierten Hinweisen zur Unterrichtsorganisation auch eine



umfangreiche Sammlung von Beispielen für den Einsatz der "Projektmethode" unter verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen.

Metzner, R. C.: **The Core Package**. Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1980 (= The Instructional Design Library; vol. 21) 107 S., 1 S. Lit.

Kern der "core packages" sind schriftlich formulierte Aufgaben einer speziellen Disziplin, die in eine fächerübergreifende Themenstellung eingebunden sind. Die "core packages" enthalten daneben auch Ressourcen und Hilfsmittel, die zur Lösung der Aufgabe genutzt werden können.

Meyer, H.: **Gruppenunterricht**, in: ders.: Unterrichtsmethoden, Band 2: Praxisband, Frankfurt a. M. (Scriptor), 1987, S. 237-277.

Race P.: **The Open Learning Handbook. Selecting, Designing and Supporting Open Learning Materials**, London (Kogan Page) / New York (Nichols Publishing) 1989, Reprint 1990, 156 S.

Schwerdt, T.: **Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen**. Paderborn u. a.: SCHÖNINGH, 20. Aufl. 1959, 357 S.

Zuerst 1933 erschienen, ist dieser Klassiker einer der frühesten Versuche, alternative Unterrichtskonzepte zu erfassen. Schwerdt illustriert sie an konkreten Beispielen und arbeitet ihre typischen Merkmale heraus. Das Buch enthält außer einer Reihe von Varianten zum Modell Arbeitsunterricht auch eine Beschreibung des Arbeitsschulprinzips G. Kerschensteiners und eine Einführung in die Erziehungsphilosophie Deweys.

## Beispiele

Arbeitskreis UDIS (Hg.): **UDIS. Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe I.** Material für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte im 5. und 6. Schuljahr aus Gesellschaftslehre und Polytechnik und Naturkunde. Ravensburg (Otto Maier Verlag), 1974

Die innere Differenzierung der Schulklasse erfolgt bei UDIS nicht aufgrund der Schülerleistung, sondern nach den Interessen der Schüler. Nach zwei vorbereitenden Phasen zur Einübung in die speziellen Arbeitstechniken und in die selbständige Arbeitsform führen die Schüler Projekte ihrer Wahl in Gruppenarbeit durch.

Hoesch-Stahl AG, Dortmund: **Leittextsysteme für Fertigungsaufgaben in schlosserischen Berufen**, in: B. Schmidt-Hackenberg u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen, in: Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung / d. Generalsekretär, Heft 107, Berlin, Bonn (BiBB), 1989, S. 43-46.

Lemke, I. G.: Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, Salzgitter: **Leittextgesteuerte Untersuchungsprojekte unter Nutzung moderner Bürotechnologie**, in: B. Schmidt-Hackenberg u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen, in: Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung / d. Generalsekretär, Heft 107, Berlin, Bonn (BiBB), 1989, S. 62-69.

## Referenzen

ADMV (= Aktionsgemeinschaft Deutscher Montessori-Vereine e. V.)  
Schulzentrum Olympia-Park  
8000 München

Arbeitskreis Peter Petersen e. V.  
Karl-Glockner-Straße 21B  
6300 Gießen

Nederlandse Jenaplanvereniging  
Postbus 56  
NL-4190 CB Geldermalsen

Montessori Lehr-und Arbeitsmittel:  
Nienhuis Montessori B. V.  
p. o. box 16  
Zelhem Holland

Für weitere Referenzen zur Freinet-Pädagogik siehe z. B.:

Jorg, H.: Praxis der Freinet-Pädagogik  
Paderborn u. a.: (Schöningh), 1981, S. 181

a+l (Arbeiten + Lernen / Die Arbeitslehre)  
Velber: Friedrich Verlag erscheint 6-mal jährlich

Lien de la Fimem Cannes:  
C.E.L. Verbindungsblatt der internationalen Freinet-Vereinigung Fimem  
(Federation Internationale des Mouvement de l'Ecole Moderne),

die 1961 gegründet wurde.

Jenaplan-Forschungsstelle

Lehrerkreis

Dorsten: Spektra-Lehrmittel Verlag

erscheint 2-3-mal jährlich

Montessori-Information

München: ADMV

## DISPUTATION

Hierbei eignen sich Lerner in öffentlicher und geordneter Rede und Gegenrede vor allem Argumentations- und Urteilsfähigkeit an.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |  |
|---|--|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disput</li> <li>- Debatte</li> <li>- Streitgespräch</li> <li>- Thesendiskussion</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- disputation</li> <li>- debate</li> </ul>   |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- disputation</li> <li>- débat</li> <li>- soutenance (d'une these)</li> </ul>            | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- controversia</li> <li>- debate</li> <li>- discusión</li> <li>- disputa</li> <li>- disputación</li> <li>- polémica</li> <li>- sostener una tesis</li> </ul> |

### VARIANTEN

---

\* Strukturierte Podiumsdiskussion

\* Zwei-Hüte-Disputation

# DISPUTATION

Auch wenn gegenwärtig die Bezeichnung "Diskussion" bekannter ist als "Disputation", wissen doch die meisten, dass es sich dabei um Streitgespräche zwischen Vertretern verschiedener Positionen handelt. Während die Diskussion sich auf sehr unterschiedliche Sachverhalte beziehen kann, angefangen von der Stammtischdiskussion bis hin zum wissenschaftlichen Streitgespräch, bezieht sich "Disputation" auf jene spezielle Form des Streitgesprächs, das sorgfältig vorbereitet ist, nach vereinbarten Spielregeln abläuft und zu einem Abschluss führt - einem Gerichtsprozess nicht unähnlich. Dabei können die Ziele des Streitgesprächs verschieden sein. Es kann darum gehen, Recht zu bekommen oder die Wahrheit zu finden. Es kann aber auch darum gehen, eine Position in möglichst stimmiger Weise zu vertreten und durchzusetzen. Öffentliche Streitgespräche können von Schiedsrichtern oder Moderatoren geleitet und über Massenmedien verbreitet werden, wie es bei bestimmten Fernsehsendungen der Fall ist.

Die Disputation hat ihren Ursprung in der mittelalterlichen Universität, in der der Stand der Gelehrten ein ihm eigenes Ritual der Auseinandersetzung entwickelte, ähnlich wie es der Stand der Ritter im Falle des Turniers tat. Disputationen fanden in allen Fakultäten bis ins 18. Jahrhundert hinein öffentlich und regelmäßig statt. Sie dienten dem Lernen, der öffentlichen Darstellung, der Prüfung und der rhetorischen Übung zugleich. Die Disputation lässt sich aber auch als wissenschaftliche Methode verstehen, bei der Wahrheitsfindung durch systematische Argumentation und Gegenargumentation angestrebt wird. Mit dem modernen Wissenschaftsverständnis der Aufklärung im 18. Jahrhundert verschwand die Disputation weitgehend aus der Hochschule.

Sie überlebte in veränderter Form in anderen Institutionen, vor allem in Parlamenten, Diskussionszirkeln und Massenmedien.

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind

- \* **argumentierendes Lernen**, d. h. Lernen durch Analyse von Begründungen und Prämissen (bezogen auf eigene und fremde Positionen);
- \* **dialektisches Lernen**, d. h. Lernen an dialektisch gegenübergestellten Sachverhalten oder/und Positionen, zwischen denen nach vereinbarten Spielregeln entschieden wird.

## **Lernumgebungen**

Die klassische Sitzanordnung bei Disputationen besteht darin, dass Proponent und Opponent - evtl. auf einem Podest hervorgehoben - einander gegenüberstehen bzw. -sitzen. Falls ein Vorsitzender (Moderator) mitwirkt, sitzt/steht dieser zwischen den beiden Disputanten mit Blick zum Publikum, das im rechten Winkel zu den beiden Disputanten sitzt.

Für den Fall, dass Dokumente oder Bilder in die Disputation integriert sind, sollte außerdem eine Projektionsfläche (im rechten Winkel zu den Disputanten und frontal vor dem Publikum) verfügbar sein.

## **Lernaufgaben**



Während in klassischer Zeit Disputationen immer auch die Aufgabe hatten, "objektive Wahrheit zu finden" geht es bei Disputationen in neuerer Zeit eher darum, um, angesichts kontroverser Erkenntnislagen und angesichts unterschiedlicher Positionen zu einem Sachverhalt Argumentationen zu prüfen und Urteilsbildung zu verbessern. Die typischen Lernaufgaben für die Disputanten sind deshalb

- \* die Ausarbeitung der Thesen ggf. im Rahmen vorgegebener Strukturen
- \* die Präsentation der Thesen,
- \* die Verteidigung der jeweils eigenen These sowie
- \* die Zurückweisung der Thesen des jeweiligen Partners.
- \* die Zurückweisung von Argumenten des Partners.

Die Lernaufgabe für das Publikum besteht dann im Wesentlichen darin, die Argumente zu verstehen und ein eigenes Urteil zu bilden bzw. eine eigene Position in Bezug auf den kontroversen Erkenntnisstand zu gewinnen.

## **Kompetenzen**

Bei Disputationen geht es zum einen um die Entwicklung jener kommunikativen Kompetenzen bei den Disputanten, die man als "Öffentlichkeitskompetenz" bezeichnet. Zum anderen spielt die Entwicklung von Selbstkompetenz insofern eine Rolle, als die Disputanten lernen, Ängste angesichts freier Rede vor Publikum zu überwinden.

Das Publikum kann bei Disputationen kommunikative Kompetenzen vor allem dadurch entwickeln bzw. verbessern, dass es zur differenzierten Wahrnehmung und Beurteilung von Argumenten gelangt.

## Gliederung nach Phasen

Disputationen verlaufen in vier Phasen, und zwar:

- \* einer **Vorbereitungsphase**, in der festgelegt wird, wer, wann, wo, mit wem, worüber disputieren soll, wer ggf. den Vorsitz (die Moderation) übernimmt, welches Publikum eingeladen wird und welche Spielregeln gelten sollen;
- \* einer **Rezeptionsphase** (Thesenpräsentationsphase), in der die disputationswürdigen Thesen vorgeschlagen, akzeptiert und veröffentlicht werden;
- \* einer **Interaktionsphase** (Argumentationsphase), in der zunächst die Proponenten, dann die Opponenten stützende und widersprechende Argumente vortragen und in weiteren Runden weitere Argumente einbringen bzw. Argumente zurückziehen, wobei der Vorsitzende gegebenenfalls über die Zulässigkeit der Argumente entscheidet;
- \* einer **Bewertungsphase**, in der die Disputation gegebenenfalls mit einem Votum abgeschlossen wird, das z .B. auch von den anwesenden Zuhörern abgegeben werden kann.

## Rollen der Lerner

Bei der Disputation befinden sich Lerner entweder in der Rolle von **Disputanten**, also von **sprachlich Handelnden**, oder von **Beobachtern**. Sie müssen als Disputanten in der Lage sein, Thesen zu formulieren und zu begründen und bereits über einen hohen Wissensstand auf dem Gebiet verfügen, das Gegenstand der Disputation ist. Sie müssen ferner dem Disputationsverfahren intellektuell und emotional gewachsen sein. Lerner, die in der Rolle aktiver Beobachter auftreten, können auch mit

geringerem Vorwissen und mit geringer ausgeprägter Beherrschung der Disputationsregeln ebenfalls wirksam lernen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Bei Disputationen ist der **Vorsitzende (Moderator)** ein wichtiges Element: Er leitet die Disputation ein, erteilt das Wort, achtet auf die Einhaltung der vereinbarten Spielregeln und schließt die Disputation ab. Das Publikum (Auditorium) repräsentiert die Öffentlichkeit und folgt der Disputation. Es kann gegebenenfalls in geeigneter Weise reagieren und zum Abschluss an einem Votum beteiligt werden. Gegebenenfalls können die Disputanten durch **Sekundanten** unterstützt werden oder als kleine Gruppe auftreten. Durch schriftlich vorbereitete Thesenpapiere kann die Disputation oft noch übersichtlicher gestaltet werden

## **Institutionelle Kontexte**

Disputationen der traditionellen Art finden gegenwärtig kaum noch statt. Bestimmte Varianten kommen vor allem im Rahmen von Massenmedien vor.

## **Wissensbereiche**

Inhalte von Disputationen sind im besonderen Meinungsunterschiede sowie unterschiedliche Positionen auf verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten, in denen die Forschungslage nicht eindeutig ist.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen der Disputation sind Lerner, die (als Disputanten) auf dem betreffenden Gebiet sehr kompetent oder aber (als Publikum) mindestens so gut informiert sind, dass sie der Disputation folgen können.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Disputationen bildeten in früheren Zeiten die Abschlussphase von Lehr- und Studiengängen. Gegenwärtig kommen sie in der Regel nur außerhalb von Lehrgängen vor.

## **Varianten**

Bei der **strukturierten Podiumsdiskussion** sind mehrere Disputanten in zwei Teams gruppiert. Ein Schiedsrichter fungiert als Moderator. Das in der Regel relativ große Publikum verfolgt die Diskussion, ohne zu intervenieren. Die Strukturierte Podiumsdiskussion kann auch durch Massenmedien vermittelt werden.

In der **Zwei-Hüte-Disputation** übernimmt ein und dieselbe Person die Rolle des Proponenten und des Opponenten. Der Rollenwechsel wird jeweils durch das Aufsetzen eines anderen Hutes symbolisiert. Schiedsrichter und Sekundanten sind nicht üblich; das Publikum ist eher klein.

## Literaturhinweise

Inhaltlich orientiert am Geschichtsunterricht von Schulen in den USA ist der Beitrag von

Bell, E. P.: **Debating Controversial Issues**, in: The History Teacher Vol. 15 (1982), No. 2, pp. 207-223.

Der Artikel enthält hilfreiche Techniken und Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Schülerdebatten. Sie sind das Ergebnis von Erfahrungen, die der Autor im Laufe von achtzehn Jahren mit diesem Unterrichtsverfahren gesammelt hat.

Döring, K. W.: **Gespräch - Diskussion - Debatte**, in: ders.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), Neuauflage 1988, S. 216-222, 10 Titel Lit. zum Thema.

Durkheim, E.: **Der Unterricht der Dialektik an der Universität. Die Dialektik und der Disput**, in: ders.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Aus

dem Französischen übertragen von L. Schmidts, S. 12 -150. Weinheim / Basel (Beltz), 1977, 351 S.

Ein wirklich empfehlenswertes und anregendes Buch über die historische Entwicklung der Disputation in seiner Abhängigkeit von den zeitgenössischen Bildungsidealen. Es handelt sich bei dieser Abhandlung um das posthum veröffentlichte Manuskript einer Vorlesung Durkheims aus dem Jahre 1902, die er als stellvertretender Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik an der Sorbonne gehalten hat.

In den genannten Kapiteln über die Dialektik resp. den Disput stellt Durkheim die Kunst des Streitgesprächs als eine wesentliche Methode der Dialektik vor und erläutert ihre didaktischen Möglichkeiten. Er verdeutlicht, wieso der Disput eine so bedeutende Rolle im europäischen Unterricht während des Mittelalters gespielt hat und warum in der Renaissance gerade diese Methode so heftigen Attacken ausgesetzt war.

Horn, E.: **Die Disputationen und Promotionen an den deutschen Universitäten vornehmlich seit dem 16. Jahrhundert**, Leipzig (Harrassowitz), 1883 (= Beihefte zum Centralblatt für Bibliothekswesen XI), 128 S.

Eine ausführliche Darstellung zahlreicher Formen akademischer Disputationen und der Schuldisputationen an akademischen Gymnasien. Geschildert werden auch der Verfall des Disputationswesens und die vergeblichen Bemühungen der Hallenser Reformbestrebungen.

Die folgende Rezension der o. g. Abhandlung enthält zusätzliche Details sowie eine Berichtigung fehlerhafter Darstellungen:

Kaufmann, G.: **Zur Geschichte der akademischen Grade und Disputationen**, in: Centralblatt für Bibliothekswesen, Halle 11. Jg. (1894), H. 5, S. 201-225.

Nützliche Hinweise zur Technik des Redens im Allgemeinen und über "Dispute als geistiges Training" im Besonderen finden sich in

Mackensen, L. (Hg.): **Gutes Deutsch in Schrift und Rede**, Gütersloh (Bertelsmann), o. J.

Schoof, D.: **Pro- und Contra-Debatte**, in: arbeiten und lernen (a+l), Nr. 10/10a Juli/August, Jg. 2, 1980, S. 70-71, 2 Titel Lit.

Stiefel, Rolf: **Dialektik. Amerikanische Debatte und russisches Roulette**, in Management-Andragogik 2/89, S.32-37.

## **Beispiele**

Sander, W.: **Kernenergie - Pro und Contra**, in: Gegenwartskunde, Jg. 28 (1979), H. 4, S. 511-543.

In dieser Unterrichtsbeschreibung wird die Vorbereitung und Durchführung einer Podiumsdiskussion zum Thema "Kernenergietechnik" in einer Schulklasse der Sekundarstufe II geschildert.

## ERKUNDUNG

Hierbei begeben sich Lerner in natürliche Umwelten oder Institutionen zur Beobachtung und Datenerhebung, um Zusammenhänge zu überschauen sowie um Interessen und Standpunkte zu gewinnen.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

| <b>DEUTSCH</b>            | <b>ENGLISCH</b>                   |
|---------------------------|-----------------------------------|
| - Ausflug                 | - (educational) excursion         |
| - Besuch                  | - (community) experience          |
| - Erforschung             | - exploration                     |
| - Erkundungsreise         | - field-experience-approach/      |
| - Erkundungswanderung     | education                         |
| - Exkursion               | - field study/work                |
| - Exploration             | - internship (not yet practicing) |
| - Hospitation             | - learner-directed exploratory    |
| - Praktikum (ohne eigenes | approach                          |
| Praktizieren)             | - study trip                      |
| - Wanderung               |                                   |



| <b>FRANZÖSISCH</b>                 | <b>SPANISCH</b>   |
|------------------------------------|---|
| - découverte de l'environnement    | - estudio de campo  |
| - étude du milieu                  | - excursiones   |
| - excursion                        | - experiencia de campo  |
| - expérience sur terrain           | - exploración (de campo)  |
| - exploration (de l'environnement) | - práctica en terreno o práctica supervisada (solo como observador) |
| - observation                      | - trabajo de campo  |
| - pratique sur terrain             | - viajes de estudio   |
| - travail sur terrain              | - visitas   |
| - visite (d'études)                |   |

## **VARIANTEN**

|  |                       |
|--|-----------------------|
| * Bildungsreise                        | * Exkursion           |
| * Einstellungserkundung                | * Hospitation         |
| * Erkundung mit partiellem Tätigwerden | * Pacte-Konzept       |
| * Erkundungspraktikum                  | * Photo-Erkundung     |
|  | * Sicherheitsparcours |

## **ERKUNDUNG**

Wanderungen und Exkursionen, Hospitationen und Praktika haben häufig den Charakter von Erkundungen, aber auch andere schulische und außerschulische Veranstaltungen wie zum Beispiel der heimatkundliche

Schulausflug, das berufsorientierende Betriebspraktikum oder die Meinungsumfrage auf dem Markt- platz.

Erkundungen sind jedoch keine moderne Erfindung. Die Bildungsreise junger Adliger im 17. und 18. Jahrhundert oder die Wanderschaft von Handwerksgesellen sind frühe Beispiele organisierten Lernens, die Eigenschaften von Erkundungen aufweisen.

Die genannten Beispiele machen deutlich, dass Erkundungen etwas damit zu tun haben, dass Lerner Orte aufsuchen, an denen sie Ereignisse wahrnehmen können, die für sie wichtig sind. Sie lernen nicht in Schulräumen, sondern "im Feld", "am Ort des Geschehens", "im Leben selbst". Sie lernen, indem sie Beobachtungen machen und festhalten. Dabei richten sie ihr Augenmerk auf Fragen, die sie sich bereits vorher überlegt haben. Oft beobachten sie auch Unerwartetes.

## **Didaktische Prinzipien**

Drei didaktische Prinzipien spielen somit bei der Erkundung eine besondere Rolle:

- \* **Lernen durch unmittelbare und gezielte Erfahrung und direkten Umgang** (im Unterschied zum Lernen durch sprachlich oder bildlich vermittelte Erfahrung);
- \* **orientierendes Lernen** (im Unterschied zur Kompetenzentwicklung) sowie
- \* **beiläufiges ("inzidentelles") Lernen** (in Form von zusätzlich zum gezielten Lernen stattfindenden Lernereignissen).

## Lernumgebungen

Alle sorgfältig gestalteten Erkundungen zeichnen sich dadurch aus, dass ein Erkundungsfeld festgelegt wird. Ein solches Erkundungsfeld kann weite (z. B. ganze Länder oder ein großes Unternehmen) oder enge Räume (z. B. das Atelier eines Künstlers oder ein historisches Gebäude) umfassen. Erkundungsfelder können z. B. Betriebe, Biotope, Behörden, soziale Gruppen, soziale Einrichtungen, Museen oder historische Stätten sein.

Die in diesem Erkundungsfeld wichtigen Personen, markanten Punkte und spezifischen Aktivitäten sollten in einem Erkundungs-Leitfaden benannt sein, der allen Lernern zur Verfügung steht. Wichtig sind Überblicke über das **Erkundungsfeld** (Landkarten, Übersichten, Institutionenbeschreibungen, Gliederungspläne etc.). Bei Erkundungen werden gelegentlich **Instrumente** zum Erheben und Speichern von Daten benötigt: Messinstrumente, Fernrohre, Kameras, Tonbandgeräte, Protokollbögen, Tagebücher etc. Am Ende jeder Erkundung steht ein **Erkundungsbericht**, der die gewonnenen Erfahrungen festhält, ordnet und zugleich die Grundlage für die Auswertung der Erkundung bildet.

## Lernaufgaben

Typische Lernaufgaben bei Erkundungen zeichnen sich dadurch aus, dass Lerner aufgefordert werden (oder sich selbst vornehmen),

- \* eine Einrichtung, ein bestimmtes Gelände oder einen anderen Lernort aufzusuchen,
- \* dort (ggf. vorangemeldete) Kontakte aufzunehmen bzw. bestimmte Punkte aufzusuchen,

- \* spezifische Erhebungen, Befragungen oder Beobachtungen durchzuführen und
- \* darüber einen Erkundungsbericht zu erstellen, der dann in einem spezifischen Kontext präsentiert wird.

Nach Möglichkeiten sollten diese Lernaufgaben schriftlich formuliert sein. Ferner sollten Hinweise auf die Qualität des erwarteten Erkundungsberichts gegeben werden.

## Kompetenzen

Erkundungen dienen in erster Linie der Orientierung, weniger der Aneignung von Kompetenzen. Allerdings werden von Fall zu Fall immer auch kommunikative Kompetenzen (z.B. bei Befragungen) oder Methodenkompetenzen (z. B. bei Erhebungen und Beobachtungen) weiterentwickelt.

## Gliederung nach Phasen

Erkundungen sind jedoch keineswegs improvisierte und vom Zufall bestimmte Erfahrungsprozesse. Sie bedürfen ebenso der Planung und Reflexion wie andere Formen des Unterrichts auch. Dabei lassen sich typische Phasen ausmachen, und zwar:

- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der das Erkundungsfeld abgesteckt und Erkundungsmöglichkeiten, aber auch mögliche Gefahren, Kosten und Nebeneffekte abgeschätzt werden;
- \* eine **Klärungsphase**, in der die Lerner diejenigen Interessen klären, die Erkundung begründen;

- \* eine **Planungsphase**, in der festgestellt wird, wer, wann, wie und wo welche Informationen beschaffen soll;
- \* eine **Interaktionsphase** (Durchführungsphase), in der Informationen beschafft und festgehalten werden, und
- \* eine **Bewertungsphase**, in der die Erfahrungen ausgewertet, beurteilt und auf zukünftige oder mögliche Lebens- und Handlungsperspektiven bezogen werden.

## **Rollen der Lerner**

Bei der Erkundung hat der Lerner die Rolle eines **aktiven Beobachters**. "Aktiv" heißt dabei im Besonderen, dass er sich darüber im Klaren ist, was er wissen will und warum er es wissen will. Es heißt auch, dass er gegebenenfalls Fragen stellt oder auf andere Weise Informationen sammelt und festhält. In der Regel bedarf der Lerner eines bestimmten Vorwissens, wenn er sich an die Lernorte begibt. Er sollte beispielsweise wissen, was ihn erwartet, welche Hilfsmittel er benötigt oder auch welche Gefahren drohen. Kann dies - wie im Falle jüngerer Lerner - nicht gesichert werden, so sind Erkundungen in Gruppen und/oder unter Begleitung zweckmäßig.

## **Rollen der Lernhelfer**

In der Lernumgebung des Lerners sind besonders folgende Elemente wichtig: **Kontaktpersonen** (Experten, Gewährsleute etc.) im Feld und ggf. **Berater** oder Organisatoren (Lehrer, Reiseleiter etc.). Den jeweiligen

**Mitlernern** fällt ggf. die Rolle zu, bei der Aufklärung von Interessen und bei der Bewertung der Ergebnisse Interaktionspartner zu sein.

## **Institutionelle Kontexte**

Erkundungen sind Formen des organisierten Lernens, die von den **verschiedensten Institutionen** (Schulen, Verbänden, Reisebüros, Arbeitsämtern etc.) getragen sein können.

## **Wissensbereiche**

Erkundungen können sich auf Wissen über **natürliche Umwelten** (Pflanzen, Tiere, Gesteinsformen etc.) oder **kulturelle Gegebenheiten** (z. B. Kunstgegenstände, Behörden, Produktionsstätten, Freizeitleben) beziehen.

## **Zielgruppen**

Erkundungen sind für ein breites Spektrum von Zielgruppen geeignet: **Kinder** und **Erwachsene**, **Laien** und **Fachleute**, vorausgesetzt, dass sie über die entsprechenden Beobachtungsfähigkeiten verfügen und ggf. mit Gefahren umgehen können.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Erkundungen haben vor allem **zu Beginn von Lehrgängen** einen besonderen Stellenwert, indem sie der Orientierung, dem Einstieg, dem Überblick und der Herstellung einer - auch emotionalen - Beziehung zum Lerngegenstand oder Wissensgebiet dienen.

## Varianten

Bei einer **Bildungsreise ("Exkursion")** handelt es sich meist um eine Folge mehrerer Erkundungen, häufig in der Form eines längerfristigen Aufenthaltes an meist weiter entfernten Lernorten. Dabei wird ein breites Spektrum an Kompetenzen und Wissensgebieten (z. B. Sprachkompetenz, kulturgeschichtliches Wissen etc.) angesprochen und entwickelt. Durch flankierende Maßnahmen sind die im Allgemeinen umfangreichen organisatorischen Maßnahmen zu sichern.

In einer **Foto-Erkundung** stehen vor allem visuell gut abbildbare Sachverhalte der Lernumgebung im Mittelpunkt. Entwickelte fototechnische Kompetenzen der Lerner gehören zu den Lernvoraussetzungen, wenn der Erfolg der Foto-Erkundung gesichert sein soll. Der Erkundungsbericht wird als Foto-Dokumentation gestaltet.

Beim **Erkundungspraktikum ("Hospitation")** befinden sich die Lerner in realen Lernumgebungen beruflicher Praxis, sind aber lediglich in der Rolle aktiver Beobachter tätig (anders als im Handlungspraktikum, bei dem sie assistieren oder Verantwortung tragen). Im Allgemeinen handelt es sich um zeitlich mittelfristige (mehrere Wochen umfassende) Lerntätigkeit. Oft müssen die Organisatoren den Praktikern und Partnern im Erkundungsfeld gegenüber der Anwesenheit von Lernern begründen. Die Lerner selber müssen durch vertrauensbildende Maßnahmen die Bereitschaft ihrer Partner sichern, ihre Anwesenheit zu akzeptieren.

Das **PACTE-Konzept** (projets d'activités éducatives et culturelles) ist ein vom französischen Erziehungsministerium gefördertes Konzept, das eine Vielzahl lokaler (heimatkundlicher und regionalgeschichtlicher) Erkundungen umfasst. Es wird im Besonderen im öffentlichen Schulsystem (Orientierungsstufe, allgemeine, berufliche und technische Gymnasien) realisiert. Bedürfnisanalysen, konzertierte Initiativen und



Identifizierung bedeutsamer Ressourcen sind wesentliche Komponenten dieses Konzeptes.

Die Entwicklung von Kompetenzen, die der Vermeidung oder Abwendung von Gefahren dienen, steht beim **Sicherheitsparcours** im Mittelpunkt. In der Lernumgebung im Praxisfeld werden absichtlich Gefahrenpunkte eingerichtet. Die Lerner werden in zwei Gruppen gegliedert, die wechselweise Gefahrenpunkte einzurichten bzw. zu entdecken haben; dieses wechselweise Einrichten und Entdecken kann auch im Wettbewerb geschehen. Natürlich ist dafür Sorge zu tragen, dass die didaktische Einheit nicht mit betrieblichen Abläufen kollidiert und die Lerner vor Schäden geschützt sind (z. B. indem Maschinen zwar funktionsbereit dastehen, aber nicht eingeschaltet sind).

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Erkundung" sind:

- \* das **Experteninterview**, bei dem Lerner an (einen) Experten Fragen, die sie vorher in kleinen Gruppen (von 2-5 Personen) vorbereitet und schriftlich formuliert haben;
- \* die **Einstellungserkundung**, bei der Meinungen und Einstellungen bestimmter Personengruppen zu bestimmten Meinungsgegenständen erkundet werden;
- \* die **Erkundung mit partiellem Tätigwerden**, bei der Lerner gelegentlich nicht nur beobachtend oder befragend tätig sind, sondern auch helfend und assistierend.

## Literaturhinweise

Geise, Wolfgang: **Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers**, in: Unterrichtswissenschaft 2/1990, S. 161 -186.

Günther, W. (Hg.): **Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen**, Starnberg (Studienkreis für Tourismus e. V.), 1982, 444 S., 13 S. Lit.

Eine Sammlung von Aufsätzen zu den Themenkreisen "Geschichte und Auswirkungen des Bildungstourismus", "Psychologische Aspekte der Gruppenreise", "Didaktik und Methodik der Studienreise" sowie "Organisation und Durchführung von Studienreisen". Das Buch versteht sich "als ein Hilfsmittel, das sich für die innerbetriebliche Reiseleiterschulung ebenso eignet wie für das Selbststudium und das deshalb auch jene zahlreichen Reiseleiter gemeinnütziger und kirchlicher Institutionen sowie der Volkshochschulen im Blick hat, für die es bislang kaum Schulungsmöglichkeiten gibt".

Isenberg, W.: **Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus**, in: Osnabrücker Studien zur Geographie (hrsg. v. J. Deiters u. a.), Band 9, Osnabrück (Selbstverlag des Fachgebietes Geographie im Fachbereich der Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück), 1987, 313 S., 26 S. Lit.

Jenks, C. L./ Murphy, C. J.: **Experience-Based Learning and the Facilitative Role of the Teacher**. Vol. 1: Overview to Experience-Based Learning and the Facilitative Role of the Teacher. Vol. 2: Planning with

Students. Vol. 3: Monitoring Student Progress. Vol. 4: Evaluating Student Progress. Coordinator's Handbook.

EBCE (Experience-Based Career Education) ist ein Konzept, das heranwachsenden Jugendlichen eine berufliche Orientierung durch unmittelbare Kontakte zur Arbeitswelt ermöglichen soll. Es akzentuiert den Aspekt individuellen Lernens, indem es die persönlichen Lernstile und Interessen des einzelnen Lerners zu berücksichtigen sucht.

Der didaktisch-theoretische Hintergrund dieses Konzeptes wurde herausgearbeitet in der Dissertation von

Jenks, C. J.: **The Theoretical Basis of Experience-Based Career Education**. San Francisco, Cal. (Far West Laboratory, 1976.

Knirsch, R. R.: **Die Erkundungswanderung. Theorie und Praxis einer aktivierenden Lernform für Unterricht und Freizeit**, Unter Mitarbeit von H. Hartmann, K. Sochatzky u. a., Paderborn (Schöningh), 1979, 148 S., 6 S. Lit.

Der theoretische Teil behandelt die didaktische Struktur und den Verlauf von Exkursionen, bringt eine Darstellung der erkenntnistheoretischen Grundlagen, die für das Unterrichtsmodell von Bedeutung sind, sowie Analysen des Modells unter verschiedenen, z. B. emotionalen, sozialpsychologischen auch schulrechtlichen Aspekten. Im praktischen Teil werden nach allgemeinen Planungshinweisen die Einsatzmöglichkeiten der Erkundung im Rahmen der Lehrerbildung, des Schulunterrichts und der Freizeitgestaltung besprochen, überwiegend mit ausführlichen Beschreibungen bereits erprobter Beispiele.

Steinmann, B.: **Erkundungen ökonomischer Realität. Theoretische Grundlegung und schulische Anwendung**, Essen (Girardet), 1982, 322 S., 3 S. Lit.

Dies Buch entstand im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt "Erkundungen ökonomischer Realität". Es ist empfehlenswert, weil es sowohl ein generelles Vorgehen für die systematische Erschließung von Lebensbereichen durch Erkundungen beschreibt als auch detailliert ausgearbeitete Erkundungsvorschläge zu verschiedenen Inhaltsbereichen aus dem Gebiet "Konsumgüterkauf" vorstellt. Es handelt sich hierbei um Unterrichtseinheiten, die an nordrhein-westfälischen Haupt- und Sonderschulen, Berufs- und Berufsfachschulen sowie Gymnasien und Gesamtschulen erprobt wurden.

Verein für Didaktik und Methodik des sozioökonomischen Unterrichts e. V. (Hg.): **Das Betriebspraktikum für Schüler. Handreichungen für Schule und Betrieb. Planung - Organisation - Unterrichtsskizzen**. Köln (Bachem), 1984 260 S., 3 S. Lit.

Diese Handreichungen sind eine vorzügliche Arbeitshilfe zur Bewältigung des umfangreichen Organisationsaufwandes bei der Konzeption von Betriebserkundungen für Schulklassen. Materialien, die von den verschiedensten Institutionen für die Durchführung von Betriebspraktika erstellt worden sind, liegen hier gesammelt vor: Netz- und Ablaufpläne, Informationsblätter für Eltern und Betriebe, Hinweisblätter für Betriebe jeweils unterschiedlicher Branchen mit Empfehlungen für den Ablauf der Schülerpraktika, ferner Aufgaben und Fragenkataloge für die Praktikanten. Darüber hinaus enthält der Band Grundinformationen und Unterrichtsskizzen für die inhaltliche Vorbereitung von Betriebserkundungen.



## **Referenzen**

Für die Variante PACTE:

Jean-Claude Luc

Institut Pedagogique National

Rue d'Ulm

Paris 16

Thomas-Morus-Akademie (Veranstalter der Tagung "Lernbörse Reisen")

Postfach 100346

5060 Bergisch Gladbach 1

## FALLMETHODE

Hierbei bearbeiten Lerner einzeln oder in Gruppen in Akten rekonstruierte Praxisfälle, um sich Wissen über die betreffende Praxis anzueignen und ihre Urteils- und Entscheidungsfähigkeit auszubilden.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <b>DEUTSCH</b><br>- Fallstudie<br>- Fallstudiendidaktik<br>- Fallstudienmethode | <b>ENGLISCH</b><br>- case method<br>- case study (method)                       |
| <b>FRANZÖSISCH</b><br>- étude de cas  | <b>SPANISCH</b><br>- estudio de caso<br>- método casuístico<br>- método de caso |

### VARIANTEN

|   |  |
|---|--|
| * Beurteilungsfall<br>* Entscheidungsfall<br>* Informationsfall<br>* Posteingangskorb-Methode | * Problemfindungsfall<br>* Problemlösungsfall<br>* Untersuchungsfall |
|---|--|





# FALLMETHODE

Fälle sind zeitlich und räumlich abgrenzbare Ereigniskomplexe. Manchmal sind sie erfreulich, Glücksfälle also, meistens jedoch unerfreulich: Unfälle, Krankheitsfälle, Kriminalfälle, Gerichtsfälle oder andere Vorfälle. Dann werden häufig Protokolle angefertigt und Akten angelegt: Vernehmungsprotokolle, Krankenblätter, Vermerke in den Personalakten. Weitet sich ein Fall aus, dann werden auch die Akten umfangreicher; zusätzliche Informationen, Dokumente, Stellungnahmen, Beweise, Lagepläne usw. werden zu den Akten genommen. Eine solche Akte oder Fallbeschreibung ist dann schließlich der greifbare Rest dessen, was vorgefallen ist. Wer sich mit dem Fall weiterhin beschäftigen will, muss auf diese Falldokumentation zurückgreifen, mag er sie nun als zureichend oder als unzureichend empfinden.

Dass man aus guten Fallaufzeichnungen lernen kann, wissen Mediziner und Juristen schon länger. Deswegen finden wir erste Ansätze der "Fallmethode" vor allem in der juristischen und medizinischen Ausbildung. Zu einem didaktischen Modell im engeren Sinne wurde die Fallmethode jedoch erst in den Wirtschaftswissenschaften. Dieses Modell wurde an der Harvard-University unter der Bezeichnung "Harvard Case Method" entwickelt und hat sich von dort nicht nur in andere Disziplinen, sondern auch in andere Erdteile verbreitet. Heute ist diese Methode außer in den erwähnten Disziplinen vor allem in der landwirtschaftlichen Ausbildung, im Bereich der Ökologie, in den Sozialwissenschaften und den Verwaltungsberufen bekannt.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **praxisnahes Lernen**, d. h. Lernen an komplexen Sachverhalten und an Beispielen der Vergangenheit, die für didaktische Zwecke aufbereitet wurden;
- \* **problemlösendes Lernen**, d. h. Lernen an Beispielen mit offenen Entscheidungsalternativen.

## Lernumgebungen

Die Fallmethode setzt keine besondere räumliche Ausstattung voraus. Sie kann im Prinzip in allen Unterrichtsräumen angewendet werden. Das markante Element der Lernumgebung ist das **Fall-Material**, eine Sammlung von Dokumenten, in denen der Fall beschrieben bzw. rekonstruiert ist. Diese Sammlung von Dokumenten kann mehr oder weniger umfangreich sein. Sie sollte gut geordnet und übersichtlich sein. Außer dem Fall-Material gehören auch **Hintergrund-Informationen** zur Lernumgebung der Fallmethode. Sie können von Handbüchern und Lexika über Spezialliteratur und Datenbanken bis hin zu Zugängen zum Internet reichen.

## Lernaufgaben

Typische Lernaufgaben bei der Fallmethode zeichnen sich dadurch aus, dass Lerner aufgefordert werden, Entscheidungen und Lösungen für den jeweiligen Fall zu finden, zu begründen, zu präsentieren und mit den tatsächlich in der Realsituation gefundenen Lösungen bzw. getroffenen Entscheidungen zu vergleichen.

## Kompetenzen

Die Fallmethode ist in erster Linie auf die Entwicklung von **Handlungs- und Entscheidungskompetenz** gerichtet. Daneben können jedoch auch spezielle Sachkompetenzen erweitert werden, z. B. Methoden administrativen oder juristischen Entscheidens.

## Gliederung nach Phasen

Die Phasen dieses didaktischen Modells sind:

- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der die dokumentierten Fälle aufbereitet und die Lerner in den Themenbereich, gegebenenfalls auch in die Fallstudienmethode eingeführt werden;
- \* eine **Rezeptionsphase** (Analysephase), in der die Lerner das Fallmaterial durcharbeiten, den Fall interpretieren und zusätzliche Informationen über das Umfeld des Falles beschaffen;
- \* eine **Interaktionsphase** (Bearbeitungsphase), in der gegebenenfalls Lerngruppen gebildet, Problemdefinitionen verglichen, Lösungsmöglichkeiten geprüft und Entscheidungen gefällt werden;
- \* eine **Bewertungsphase**, in der die einzelnen Lösungen durch Individuen bzw. Kleingruppen vorgestellt und diskutiert werden, und an deren Ende die Entscheidung für eine Lösung im Plenum fällt;
- \* eine **Anwendungsphase** (Kollationsphase), in der ein Vergleich der gefundenen Lösungen mit den in der Realität tatsächlich gefällten Entscheidungen vorgenommen wird.

## **Rollen der Lerner**

Lerner versetzen sich in diesem didaktischen Modell in die Rolle von **real handelnden** Personen bzw. von **Entscheidungsträgern**, wobei sie allerdings wissen, dass sie von den Zwängen sowie von der Verantwortung realer Handlungsträgerschaft entlastet sind. Gelegentlich übernehmen sie auch die Rolle von **Beurteilern** bzw. **Schiedsrichtern** in Bezug auf die Lösungen oder Entscheidungen anderer. Lerner müssen dabei in der Lage sein, komplexe Zusammenhänge zu überblicken und sich selbständig Informationen zu beschaffen. Sie sollten außerdem hinreichend über das Feld orientiert sein, dem das Fallbeispiel entstammt.

## **Rollen der Lernhelfer**

Zur Entwicklung von Fallstudien sind **Autoren** notwendig, die entweder selbst **Experten** für das betreffende Gebiet sind oder mit Experten zusammenarbeiten. Fallstudien verlangen ferner **Organisatoren** bzw. **Koordinatoren** welche die Aufgabe haben, Fallmaterialien zu beschaffen, in die Fallstudie einzuführen, bei der Beschaffung von Hintergrundinformationen zu helfen, Unterstützungen bei der zeitlichen und räumlichen Planung zu geben und sich gegebenenfalls an den Diskussionen zu beteiligen bzw. diese zu moderieren.

## **Institutionelle Kontexte**

Fallstudien sind vor allem im **Hochschulbereich** sowie in **Einrichtungen für die Weiterbildung von Praktikern** (z. B. Management-Trainings)

verbreitet, weniger jedoch im Sekundarbereich und im berufsbildenden Schulwesen.

## **Wissensbereiche**

Fallstudien sind vor allem geeignet, **Handlungs- und Entscheidungswissen** zu vermitteln, insbesondere in juristischen, ökonomischen, wirtschaftswissenschaftlichen, politischen, klinischen, administrativen und technischen Praxisfeldern.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen für Fallstudien sind Personen, die über Grundwissen im Entscheidungsbereich bereits verfügen, die über die Handlungsfelder orientiert sind und die in Gruppen arbeiten und selbständig Informationen beschaffen können.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Abgesehen von Vorformen, die bereits für die **Anfangsphase** von Lehrgängen geeignet sind, spielen Fallstudien besonders in der **Schlussphase** von Lehrgängen und im Anschluss daran für den **Übergang in die Praxis** eine besondere Rolle.

## Varianten

Die Variante **Anwendungsplan** (action plan) zeichnet sich dadurch aus, dass die Fallbearbeitung zum Abschluss eines vorherigen Trainings auf dem betreffenden Gebiet eingesetzt und in Form eines Kontrakts abgesichert wird.

Bei einem **Beurteilungsfall** erhalten die Lerner die vollständige Information gleich zu Beginn. Dabei wird ein gut formuliertes Problem vorgestellt; die Problemlösung ist von vornherein bekannt. Die Lerner haben die Aufgabe, die Qualität dieser Lösung zu beurteilen.

Beim **Entscheidungsfall** wird gleich zu Beginn die vollständige Information gegeben. Das Problem wird in Form von vorgegebenen Alternativlösungen formuliert. Aufgabe der Lerner ist es, eine Entscheidung zwischen den gegebenen Alternativen zu fällen und zu begründen.

Knapp wird beim **Informationsfall** ein (schlecht definiertes) Problem skizziert, zu dem die Lerner alle weiteren Informationen von Lernhelfern (Experten, Organisatoren) oder aus anderen Informationsquellen selbst beschaffen müssen. Dabei soll weniger die Problemlösungs- als die Problemformulierungskompetenz entwickelt werden.

In einem "Eingangskorb" erhält der Fallbearbeiter bei der **Posteingangskorb-Methode** Unterlagen von Geschäftsvorfällen. Er muss in einem begrenzten Zeitraum aufgrund eines Organisationsplans entscheiden, ob und wie er einen Vorgang bearbeiten will; dazu muss er Entscheidungen fällen, formulieren und begründen.

Beim **Problemfindungsfall** wird zu Beginn die vollständige Information vorgegeben. Eine Problemstellung wird nicht formuliert, sondern muss von den Lernern gefunden werden. In der Regel ergibt die Problemfindung ein komplexes Problembündel; daher sollte sie in strukturierter (ggf. visualisierter) und schriftlicher Form vorgenommen werden.

Zu einem **Problemlösungsfall** wählt der Organisator ein geeignetes Problem in Abhängigkeit von den Bedingungen der Lerner und den zu erlernenden Fähigkeiten aus. Er zerlegt das Problem in eine Sequenz von Entscheidungsschritten. Die Lerner müssen jeden Entscheidungsschritt adäquat bearbeiten, bevor sie zum nächsten weitergeleitet werden. Zum Schluss erfolgt eine zusammenfassende Bewertung.

Beim **Untersuchungsfall** werden keine Informationen vorgegeben. Die erforderlichen Daten werden vielmehr durch Betriebsuntersuchungen und andere Erhebungen gewonnen. Die Problemstellung wird ausdrücklich vorgegeben, die Problemlösung jedoch den Lernern zur Aufgabe gestellt

## **Literaturhinweise**

Aumüller, Regina, Fischer, Hans-Peter und Trulson, Astrid (Hrsg.), **Die Fallstudie**. In: Bausteine für arbeitsplatzbezogene Ausbildung, Bonn 1990, S. 31 -40.

Braun, P./Freibichler, H., Harke, D.: **Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener**, Bundesinstitut für Berufsbildung - Sonderveröffentlichung - , Berlin/Bonn, 1989, 235 S., 8 S. Lit. jeweils nach den einzelnen Kapiteln.

Fischer, D. (Hg.): **Fallstudien in der Pädagogik. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts Münster 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel**, in: libelle:Wissenschaft, Konstanz-Litzelstetten, 1982, 251 S., insgesamt 12 S. Lit.

Fischer, Dietlind (Hrsg.): **Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik**, Konstanz 1983 (Fände Konstanz- Litzelstetten).

In diesem Sammelband beschreiben Autoren verschiedener Disziplinen Konzepte und Erfahrungen mit der Fallmethode.

Die wohl klarste Abgrenzung und Erläuterung der modellspezifischen Phasen der Fallmethode findet sich in

Gräsel, Cornelia und Mandl, Heinz, **Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen**, in: Unterrichtswissenschaft 21/1993, S355 - 369.

Groenewald, H.: **Fallstudien zum Personal-Management**, Stuttgart (Poeschel), 1988, 432 S., 18 S. Lit. zu den einzelnen Fallstudien, 2 S. zur Fallmethode allgemein.

Kaiser, F.-J.: **Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1973, 179 S., 7 S. Lit.

(Neben der Fallmethode behandelt Kaiser in diesem Buch auch Plan- und Rollenspiele.)



Eine Kurzfassung der Phasenbeschreibung ist abgedruckt in  
Kaiser, F.-J. (Hg.): **Die Fallstudie**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1983,  
219 S., 8 S. Lit.

Dieser Sammelband ist eine Ergänzung der obigen Monographie;  
der Herausgeber stellt in seinem Beitrag ausführlich die historische  
Entwicklung der Fallstudiendidaktik dar und geht besonders auf die  
sie maßgebend bestimmenden unterschiedlichen theoretischen  
Einflüsse ein.

Keim, Helmut (Hrsg.), **Planspiel - Rollenspiel - Fallstudie - Zur Praxis  
und Theorie lernaktiver Methoden**. Köln 1992.

Kleine, M.: **Fallstudien im betriebswirtschaftlichen  
Hochschulunterricht. Didaktisch-methodische Probleme einer  
aktiven Lernmethode**, Bern/Stuttgart (Haupt), 1981, 269 S., 17 S. Lit.

Diese primär analytisch angelegte Darstellung der  
Fallstudienmethode untersucht die Bedingungen und die  
Möglichkeiten ihres Einsatzes in betriebswirtschaftlichen  
Lehrveranstaltungen. Dabei berücksichtigt der Autor vor allem auch  
Beiträge der angloamerikanischen Literatur. Die Ergebnisse seiner  
Untersuchung sind in Form einer Checkliste zusammengefasst und  
stellen so eine gute Hilfe bei der Vorbereitung von  
Fallstudienveranstaltungen dar.

Perlitz, M./Vassen, P. J.: **Grundlagen der Fallstudiendidaktik**, Köln  
(Hanstein), 1976 (= Führungskräfte fordern. Eine Reihe des Wuppertaler  
Kreises; Bd. 3) 203 S., 10 S. Lit.

Dieses Lehrbuch basiert auf Erfahrungen, die bei der Durchführung  
von Falldidaktikseminaren gewonnen wurden. Es wendet sich an  
Interessenten, die einen Einstieg in die Fallstudiendidaktik suchen,

um selbst Fallstudien im universitären Bereich oder im Bereich der inner- bzw. überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung als Lehrverfahren einzusetzen. Die Autoren geben eine ausführliche Darstellung des Ablaufs der Fallmethode und gehen dabei auch auf die Probleme ein, die bei der Anwendung von Fallstudien auftreten können. Für die selbständige Erarbeitung von Fallstudien werden genaue Anleitungen mit zusammenfassenden Checklisten gegeben.

Pigors, P. and F.: **The Pigors Incident Process of Case Study**, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1980 (= The Instructional Design Library; vol. no. 29), 111 S., 2 S. Lit.

Schmidt, Herbert B.: **Die Fallmethode. Eine einführende Darstellung.** Essen 1958 (Verlag W. Giradet).

Diese knappe und inhaltsreiche Beschreibung der Fallmethode bezieht sich inhaltlich auf betriebswirtschaftliche Themen, lässt sich jedoch auf andere Bereiche übertragen.

Einen guten Überblick über die zahlreichen Varianten der Fallmethode gibt

Strobe, G.: **Training in Wirtschaft und Verwaltung. Praxis der Fallmethode,** Essen (Giradet), 1978 (= Giradet-Taschenbücher; Bd. 22), 151 S., 5 S. Lit.

Die Varianten werden hier mit ihren Besonderheiten erläutert und an ausgewählten Übungsbeispielen illustriert.

In der Reihe "The Instructional Design Library" (Ed. Danny G. Langdon) sind bislang zwei Abhandlungen zu Varianten der Fallmethode erschienen:

Wales, C. E./Stager, R. A.: **The Guided Design Approach,** Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1978 (= The Instructional Design Library; vol. no. 9), 80 S., 3 S. Lit.

Dieser Band behandelt den "Problemlösungsfall"; der "Informationsfall" ist Gegenstand des Bandes

World Association for Method Research and Case Method Application (ed.), **WACRA NEWS,** autumn 1991.

## Beispiele

Karl Frey (Hrsg.), **DDT - in dubio pro reo ?** In: ETH Fallstudien, Zürich 1990.

Diese Fallstudie bezieht sich auf das Problem "Unter welchen Bedingungen lässt sich der Einsatz von DDT heute noch rechtfertigen ?". Sie enthält außer dem Fallmaterial und Hintergrundinformationen Empfehlungen zur Gestaltung und Durchführung von Fallstudien im Hochschulbereich, vor allem auch in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Grochla, E./Tiemeyer, E.: **Entwicklung und Einsatz von Fallstudien zur EDV-Einführung in Klein- und Mittelbetrieben**, Köln (BIFOA), 1980 (= BIFOA-Arbeitspapier 8OAP10), 32 S., 2 S. Lit.

Diese Schrift informiert über Erfahrungen mit dem Einsatz von Fallstudien in Pilotveranstaltungen an der Universität Köln. Diese wurden im Rahmen eines am Betriebswirtschaftlichen Instituts für Organisation und Automation entwickelt und durchgeführt, um dem Management mittelständischer Betriebe bei der Entscheidungsfindung über Auswahl und Einsatz von EDV-Anlagen behilflich zu sein. Das Fallstudienmaterial ist enthalten in:

Gürth, H./Tiemeyer, E./Weber, H.: **Fallstudien zur Auswahl und zum Einsatz der EDV in Klein- und Mittelbetrieben (mit Lösungshinweisen)**, Köln (BIFOA), 1980, (= BIFOA-Arbeitspapier 8OAP11), 118 S.

Stuhler, e. A./Arthur, H. B.: **Fallstudien zum Agribusiness nach der Harvard-Case-Method. Fallstudien aus der Wirtschafts- und Landwirtschaftsverwaltung, aus den der Landwirtschaft vor- und nachgelagerten Bereichen und landwirtschaftlichen Unternehmen,**

in: Berichte über Landwirtschaft. Zeitschrift für Agrarpolitik und Landwirtschaft (hrsg. v. Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten), 189. Sonderheft, Hamburg/Berlin, 1975, 348 S., 2 S. Lit.

Kumetat, H.: **Hauptschule Ferdinandstraße. Fallstudie über eine humane Schule**, in der Reihe "Pro Hauptschule" (hrsg. v. H. Bielefeldt, M. Emundts und R. Meis), Heinsberg (Agentur Dieck), 1985, 127 S., 5 S. Lit.

## Referenzen

Fallstudien für das Agrar-Business fordert

AGRA-STUD E.V.

- E. A. Stuhler -

8050 Freising-Weihenstephan

The World Association for Case Method Research  
and Case Method Application,

The City University

Northampton Square

London EC1V OHB

England

Diese Vereinigung veranstaltet jährlich internationale Konferenzen zum Thema Fallstudienforschung und -anwendung und gibt regelmäßig einen "Newsletter" heraus.

Zentrale für Fallstudien (ZfF) e.V.

5042 Erftstadt-Liblar.

## FAMULATUR

Hierbei eignen sich zumeist jüngere Praktiker (Ärzte, Künstler, Wissenschaftler) spezielles oder seltenes Wissen von hoher Qualität an, indem sie einem "Meister seines Fachs" bei dessen Arbeit über einen längeren Zeitraum helfen.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |  |
|---|--|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistenz</li> <li>- Meisterschülerschaft</li> <li>- Volontariat</li> </ul>        | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprenticeship</li> <li>- assistance</li> <li>- internship</li> <li>- mentorship</li> </ul>  |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprentissage par assistance</li> <li>- assistance</li> <li>- stage</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendiz</li> <li>- ayudante (del maestro)</li> <li>- estadía</li> <li>- internado</li> <li>- pasantía</li> <li>- práctica especializada</li> <li>- trabajo subordinado</li> </ul> |

### VARIANTEN

---

|              |            |
|--------------|------------|
| * Mentorship | * Coaching |
|--------------|------------|



# FAMULATUR

Was ein "Famulus" ist, wissen heute nur noch wenige Leute, denn mit dem Verschwinden der Sache selbst schwand auch die Kenntnis der Bedeutung dieses Wortes. In früheren Zeiten war ein "Famulus" ein Schüler, ein Lehrling oder ein Student, der einem berühmten Lehrer bei dessen Arbeit weitgehend unentgeltlich half und dafür im alltäglichen Umgang Fähigkeiten von ihm "abgucken" konnte, ohne dafür Lehrgeld zahlen zu müssen. Er erwarb sich dabei nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Ansehen und im Volksglauben oft "magische" Kräfte.

Eine bekannte literarische Figur ist der Famulus Wagner in Goethes Faust, der als Helfer eines Magiers hofft, in dessen Geheimwissen eingeführt zu werden. Der Famulus ist aber auch die Vorform des wissenschaftlichen Assistenten zu einer Zeit, als für diese Rolle an Universitäten noch keine besoldeten Stellen vorgesehen waren. Für die praktischen Berufe war der Begriff "Famulus" weniger verbreitet als der des "Volontärs". Famulatur ist also das didaktische Modell, das in solchen Famulaturen oder Volontariaten praktiziert wurde oder wird. Die Famulatur ist eine Möglichkeit individueller und intensiver Weiterbildung auf hohem Wissensniveau.

Gegenwärtig wird das didaktische Modell sowohl für kurzfristige Hospitationen oder Praktika, für mittelfristige Volontariate oder für längerfristige Ausbildungsgänge ("Lehre") verwendet. Auch in der Weiterbildung (z.B. von Heilberufen, von Beratern oder von Künstlern spielt es eine Rolle, und zwar immer dann, wenn es darum geht, dass ein Praktiker ) seine Kompetenzen in engem persönlichen Kontakt mit einem Experten ("Meister" oder "Mentor") weiterentwickelt.

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **Lernen durch Assistieren**, d. h. Lernen in der Rolle eines Assistenten, der gemeinsam mit dem Experten ("Meister", "Mentor") dessen Tätigkeiten ausübt und von Verantwortung entlastet Gelegenheit zum Kennen lernen und Üben komplexer Fähigkeiten erhält;
- \* **Lernen am Modell**, d. h. Lernen an einem persönlichen Vorbild in ganzheitlicher und vielseitiger Wechselbeziehung.

## Lernumgebungen

Die nach dem didaktischen Modell "Famulatur" gestalteten Lernumgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass ein **Praxisfeld** festgelegt wird, das in der Regel mit dem Tätigkeitsbereich eines Experten identisch ist. Dies kann z.B. ein Atelier, eine Werkstatt, eine Klinik oder ein Labor sein, allerdings auch ein Außenbereich wie z.B. eine Gärtnerei oder eine Försterei. Zur Lernumgebung gehören aber auch alle **Objekte, Artefakte, Geräte und Werkzeuge**, die der Experte ("Meister", "Mentor") benutzt. Und schließlich sollte ein **Lernkontrakt** zwischen Lerner und Experten abgeschlossen sein, der die wesentlichen Vereinbarungen der Famulatur regelt, im besondere die Zeitdauer, die wechselseitigen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten sowie die Art des Zertifikats, falls ein solches erteilt werden soll.

## Lernaufgaben

Die Famulatur kennt im Wesentlichen drei Arten von Lernaufgaben: **Beobachtungsaufgaben, Assistenzaufgaben und Expertenaufgaben**, die unter **Supervision des Experten** bearbeitet werden. Sie sind mit entsprechendem Rollenwechsel auf Seiten des Lerners verbunden. In der Regel werden Lernaufgaben auch in dieser Reihenfolge im Laufe eine Lerneinheit organisiert, wobei die Komplexität der Aufgaben zunehmen kann.

## Kompetenzen

Famulaturen dienen der **Vervollkommnung vorhandener praktischer Kompetenzen**. Je nach Art der Praxis, die perfektioniert werden soll, kann es sich dabei primär um handwerkliche oder künstlerische Fertigkeiten, um diagnostische oder therapeutische Fähigkeiten oder um kommunikative Kompetenzen handeln. Da sich Experten jedoch durch Koordination, Routinisierung und gleichzeitige aktuelle Verfügbarkeit mehrerer Kompetenzen auszeichnen, geht es bei Famulaturen immer auch um die Entwicklung **komplexer Routinen**, die mehrere Kompetenzen umfassen.

## **Gliederung nach Phasen**

Die Phasen des didaktischen Modells sind:

- \* die **Vorbereitungsphase**, in der der Lerner eine geeignete Stelle sucht, die wechselseitigen Erwartungen mit dem Experten erörtert und gegebenenfalls einen Arbeitsvertrag oder einen Lernkontrakt abschließt;
- \* die **Interaktionsphase** (Assistenzphase), in der der Lerner Tätigkeiten nach Absprache mit dem Experten / Mentor übernimmt, von diesem laufend beraten und beurteilt wird und gleichzeitig an dessen Tätigkeiten beobachtend oder unterstützend teilnimmt;
- \* die **Bewertungsphase** (Auswertungsphase), in der der Lerner zwischenzeitlich oder abschließend die Famulatur selbständig reflektiert oder mit dem Experten ein Auswertungsgespräch führt und daraufhin ein Zeugnis erhält.

## **Rollen der Lerner**

Der Lerner ist bei der Famulatur sowohl **aktiv teilnehmender Beobachter** als auch **Assistent** und **teilverantwortlicher Praktiker**. Er muss (als "Meisterschüler" oder Volontär) bereits über mehr als grundlegende praktische Kompetenzen auf seinem Gebiet verfügen, eine persönliche Beziehung zu seinem Partner eingehen können und bereit sein, die im Vertrag festgelegten Regelungen einzuhalten und durchzusetzen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Wichtigster Lernhelfer-Rolle ist bei der Famulatur die des "**Experten**", "**Meisters**" oder "**Mentors**", d.h. eines kompetenten Praktikers (und / oder Theoretikers), der in seinem typischen Lebens- und Arbeitsbereich tätig und an der Weitergabe seines Wissens interessiert ist. Er sollte sich jedoch nicht nur beim Handeln beobachten und helfen lassen, sondern sein Handeln auch begründen bzw. erläutern und die Handlungen des Lerners konstruktiv-kritisch bewerten.

## **Institutionelle Kontexte**

Da es sich bei der Famulatur um eine sehr persönliche Beziehung handelt, tritt der institutionelle Aspekt in den Hintergrund, auch wenn die Partner die Famulatur im Rahmen einer Institution ansiedeln; doch können auch **freischaffende Experten** als Partner für die Famulatur in Frage kommen.

## Wissensbereiche

Vor allem fortgeschrittenes und spezielles Wissen von hoher Qualität und einem gewissen Seltenheitswert wird in diesem didaktischen Modell vermittelt, und zwar im Bereich der **Künste** und der **Wissenschaften**, des **Handwerks** und der **klinisch-therapeutischen Gebiete**.

## Zielgruppen

Zielgruppen für dieses didaktische Modell sind Lerner, die bereits über die Grundqualifikationen eines Praktikers auf dem betreffenden Gebiet verfügen und die in der Lage sind, den besonderen psychischen und sozialen Bedingungen zu genügen, die mit der Famulatur verbunden sind.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Famulaturen bilden deshalb zumeist den **Abschluss formeller Lehrgänge** oder stellen eine Sonderform von im besonderen Maße persönlichkeitsbezogener **Weiterbildung** dar.

## Varianten

Eine Variante des didaktischen Modells "Famulatur" ist das von Hunt & Michael (s. u.) beschriebene **Mentorship Model**. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es den Persönlichkeits- und Freundschaftsaspekt deutlicher betont als den des Experten. Es verweist auf eine langfristige bis lebenslange Beziehung zwischen Mentor und **Protégé**. Und es gliedert den Lernprozess nach vier Phasen: **Initiationsphase**,

**Protégéphase, Auflösungsphase** und **Phase dauerhafter Freundschaft.** Besondere Bedeutung hat dieses Modell für Karriereplanung und Karriereentwicklung in Unternehmen und Organisationen.

Um eine andere Variante, die vor allem im Bereich des Management-Trainings verbreitet ist, handelt es sich beim **Coaching**. Dabei bemühen sich ältere Kollegen und/oder Vorgesetzte darum, jüngeren Mitarbeitern gegenüber die Rolle des Freundes und Helfers zu übernehmen, um deren fachliche und persönliche Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg zu fördern und ihm aufgabenbezogene Unterstützung zukommen zu lassen.

## Literaturhinweise und Beispiele

Anthony, W. P.: **Using Internship for Action Learning**, in: Journal of European Industrial Training, Vol. 5, Nr. 1, 1981, S.11-16, 6 Titel Lit.

Cook, J. T./Bonnet, K. R.: **Mentorship: An Annotated Bibliography**. San Francisco, Cal.: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1981, 13 S.

Evenson, J. S.: **Mentors and Students in the Workplace. Workplace Mentorship**. San Francisco, Cal.: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1982, 22 S.

Mentor - Freund des Odysseus und von ihm für die Zeit seiner Abwesenheit zum Betreuer und Behüter seines Sohnes Telemach bestimmt - ist im Englischen Namensgeber für das didaktische Modell "Famulatur". Heute bezeichnet der Begriff "Mentor" weniger den väterlichen Freund, sondern steht vielmehr generell für einen Ratgeber, an dessen Beispiel lebensbedeutsame Rollen erlernt werden können. Im Bereich der beruflichen Bildung werden dazu besonders geeignete arbeitende Erwachsene als Mentoren ausgewählt, die einem ihnen anvertrauten Jugendlichen Berufsrolle und Berufswelt näher bringen sollen.

Eine Beschreibung von Famulaturen, in denen Studierende ihre künftigen Arbeitsplätze und -rollen kennen lernen können, wird im vorliegenden Artikel gegeben. Der nicht immer einheitlich verwendete Begriff "mentorship" wird vorab präzisiert, sodann die in Famulaturen vermittelbaren Lernerfahrungen erörtert und die besonderen Eigenschaften der Famuli wie der Mentoren herausgearbeitet, die als notwendige Voraussetzung für ein Gelingen dieses Unterrichtsverfahrens angesehen werden.



In einem Forschungsprojekt wurden die Erfahrungen von 30 Studierenden und ihren Mentoren erfasst; sie liegen ausgewertet vor in dem Bericht

Evenson, J. S.: **Workplace Mentorship. Interviews on Workplace Mentorship: Background, Methodology and Data Analysis.** San Francisco, Cal.: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1982, 93 S.

Ca. 60 weitere Literaturhinweise lassen sich der folgenden Zusammenstellung entnehmen:

Hunt, David Marshall & Michael, Carol, **Mentorship: A Career Training and Development Tool**, in: Academy of Management Review 8/1983, S. 475 - 485.

## FERNUNTERRICHT

Hierbei eignen sich Lerner durch Lektüre von speziell aufbereiteten schriftlichen Unterrichtsmaterialien sowie durch Bearbeiten von schriftlich gestellten Aufgaben überwiegend theoretisches Wissen an (Fakten, Begriffe, Modelle etc.).

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <b>DEUTSCH</b><br>- Fernkurs<br>- Fernstudium<br>- Korrespondenz-Unterricht     | <b>ENGLISCH</b><br>- correspondence course<br>- correspondence instruction<br>- distance education<br>- distant study |
| <b>FRANZÖSISCH</b><br>- cours par correspondance<br>- enseignement par distance | <b>SPANISCH</b><br>- enseñanza a distancia (por ejemplo por correspondencia)  |

## VARIANTEN

|  |   |
|--|---|
| * Electronic University<br>* Funkkolleg<br>* Korrespondenzkurs | *Projektgestützter Fernunterricht<br>* Telekolleg<br>* Zeitungskolleg |
|--|---|



# FERNUNTERRICHT

Beim Fernunterricht verkehrt ein Lehrer oder ein Lehrerteam mit seinen Schülern über ein Medium, da sich diese Schüler an verschiedenen Orten fern von ihm befinden. Sehr häufig handelt es sich bei diesem Medium um schriftliche Texte, die auf dem Postwege verschickt werden, manchmal aber auch um andere Medien (z. B. Rundfunk, Fernsehen oder E-Mail). Eine gegebenenfalls erforderliche individuelle oder kollektive Rückmeldung, die die Schüler auf die von ihnen bearbeiteten Aufgaben erhalten, wird ebenfalls individuell oder kollektiv über diese Medien vermittelt. Fernunterricht vermittelt nicht selten ganze Lehrgänge zu den verschiedensten Sachgebieten. Gelegentlich ist er auch mit Direktunterricht oder Beratungsaktivitäten kombiniert.

Zu den frühen Formen des Fernunterrichts gehören Langenscheidts Sprachlehrbriefe, die seit mehr als 100 Jahren bekannt sind. Zu Beginn dieses Jahrhunderts entstanden viele Fernlehrinstitute, die ein breites Angebot an allgemeinbildendem oder berufsbildendem Wissen vermitteln. Rundfunk und Fernsehen begannen bereits wenige Jahre nach ihrer Gründung auch mit Sendungen bzw. Sendereihen, die den Charakter von Fernunterricht hatten. In den 60er und 70er Jahren erhielt das Modell Fernunterricht durch die Einrichtung von Fernuniversitäten neue Impulse. Mit Hilfe dieses didaktischen Modells sollte vor allem Erwachsenen aus bildungsfernen Schichten der Zugang zum Hochschulstudium erleichtert und gleichzeitig eine besonders preiswerte Variante des Hochschulstudiums entwickelt werden. In den 60er Jahren entstanden die "Open University" in Großbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland die Fernuniversität Hagen. Zur gleichen Zeit entstanden in der Bundesrepublik auch Funkkollegs, Telekollegs und Zeitungskollegs.

In jüngster Zeit bieten weltweit viele Bildungsträger, darunter auch Hochschulen, Fernunterricht und Fernstudien im **Internet** an

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **Lernen in Einzelarbeit**, d. h., dass Lerner im allgemeinen nur auf die in den Lernmaterialien enthaltenen Lernhilfen und Informationen zurückgreifen können und ohne Unterstützung durch Lehrer oder Mitlerner auskommen müssen;
- \* **Lernen mit Medien**, d. h., dass nur medial vermittelte Erfahrungen, nicht jedoch reale Erfahrungen den Lernprozess bestimmen;
- \* **aufgabenbezogene Rückmeldung**, d. h. Lerner werden über ihren Lernerfolg dadurch informiert, dass die von ihnen bearbeiteten Aufgaben korrigiert bzw. kommentiert werden.

## **Lernumgebungen**

Individuelle Lerntätigkeiten können beim Fernunterricht praktisch an beliebigen Lernorten stattfinden, in der eigenen Wohnung, am Arbeitsplatz, auf der Bahn oder auch im Freien. Soweit allerdings Beratungstätigkeiten oder Kleingruppenarbeit integriert sind, sind meistens auch besondere Studienzentren verfügbar. Wichtige Elemente der Lernumgebung sind dabei die **Leitmedien**, bei denen es sich je nachdem um Korrespondenz (per Post oder E-Mail), um Rundfunk- oder Fernsehsendungen, seltener um Zeitungen handelt. Über diese Leitmedien werden **Kursmaterialien**, **Studien-Leitfäden** und

**Lernaufgaben** meistens in Form von schriftlichen Texten, seltener als Ton- oder Video-Kassetten, Disketten oder CD ROM, übermittelt. Auf gleichem Wege können auch die **Korrekturen** zu den Lernaufgaben vermittelt werden. Da inzwischen Fernunterricht oft auch mit praktischen und / oder forschenden Tätigkeiten verknüpft ist, gehören in diesen Fällen außer Schreib- und Rechengeräten auch andere Werkzeuge (z.B. Messinstrumente oder Aufzeichnungsgeräte) zur Lernumgebung.

## **Lernaufgaben**

Beim Fernunterricht stehen im Allgemeinen Lernaufgaben von geringerer oder mittlerer Komplexität im Mittelpunkt. Im Besonderen handelt es sich um individuell zu bearbeitende Reproduktionsaufgaben (Übungsaufgaben), Transferaufgaben und analytische Aufgaben, während Strategie-Aufgaben und Gestaltungs-Aufgaben eher selten vorkommen.

## **Kompetenzen**

Seiner Grundstruktur entsprechend können durch Fernunterricht sowohl Sach- als auch Selbstkompetenzen entwickelt werden. Dabei beschränkt sich dies auf solche Sachkompetenzen, die sich durch Fernkommunikation vermitteln lassen. Erfolgreiches Lernen mit Fernunterricht setzt ein hohes Maß an Selbstkompetenz voraus, im Besonderen Kompetenzen der Selbstverstärkung, der Selbstorganisation und der Selbstkontrolle. Gleichzeitig dient es jedoch auch dazu, Selbstkompetenz weiterzuentwickeln. Im Falle interaktiver

Telekommunikation, die mit einer Teilnahme an Diskussionsgruppen verbunden ist, kann auch in begrenztem Umfang Öffentlichkeitskompetenz als ein Aspekt von Sozialkompetenz entwickelt werden.

## Gliederung nach Phasen

Phasen des Fernunterrichts sind

- \* die **Orientierungsphase**, in der sich Lerner über das Lernangebot orientieren, ihre eigenen Möglichkeiten und Interessen prüfen und gegebenenfalls ihre Studien- und Lerntechniken verbessern;
- \* die **Rezeptionsphase**, in der Lerner die einzelnen "Sendungen" erhalten und die darin enthaltenen Informationen nach einem selbst erstellten Zeitplan aufnehmen;
- \* eine **Interaktionsphase** (Aufgabenlösungsphase), in der das neu erworbene Wissen angewandt und geübt wird, indem Lerner in einem bestimmten Zeithrhythmus vorgegebene Aufgaben bearbeiten und an die Zentrale zurück- schicken;
- \* eine **Rückmeldungsphase**, in der Lerner nach Erhalt der Korrektur bzw. des Kommentars Aufgabenlösungen vergleichen und gegebenenfalls Teile des Unterrichtsmaterials wiederholen.

## Rollen der Lerner

Beim Fernunterricht sind Lerner für die Informationsaufnahme weitgehend selbst verantwortlich, indem sie den Zeitpunkt, die Zeitdauer und die Strategie der Informationsaufnahme selbst bestimmen. Sie sind somit **Organisator** ihrer eigenen Lerntätigkeit und **aktiver Teilnehmer**. Soweit sie an zusätzlichen Gruppensitzungen oder an Tele-Konferenzen teilnehmen, sind sie zugleich auch **Gruppenmitglied** und **Lernpartner** für andere. Außerdem können sie auch Rollen als **Bewerter** von (eigenen und fremden) Lernleistungen und Produkten übernehmen, falls das Konzept dies vorsieht.



## **Rollen der Lernhelfer**

Wichtigste Lernhelfer beim Fernunterricht sind die **Kursautoren**, die als "Lehrer in der Ferne" für die Auswahl, Anordnung und Darbietung des Wissens zuständig sind. Ebenfalls wichtig sind die **Korrektoren**, welche die eingeschickten Aufgaben korrigieren und kommentieren sowie **Berater** und **Tutoren**, die gegebenenfalls für telephonische oder direkte Beratungsgespräche zur Verfügung stehen.

## Institutionelle Kontexte

Institutionen, die Fernunterricht anbieten, sind **private Fernlehrinstitute, Fernuniversitäten** oder andere Träger, wie z. B. **große Verbände und Betriebe**, die sich dieses didaktischen Modells für interne Mitarbeiterfortbildung bedienen. Inzwischen findet man auch im Internet neue Bildungsträger mit neuen Angeboten.

## Wissensbereiche

Bezüglich der Wissensarten, die durch dieses didaktische Modell vermittelt werden, stehen **Fakten, Begriffe** und **Modelle** im Mittelpunkt; je nach dem Maß der Einbeziehung audiovisueller Medien oder projektmäßig erweiterter Aufgaben allerdings auch **Techniken** und **Fertigkeiten**.

## Zielgruppen

Zielgruppen sind vor allem **erwachsene Lerner**, die zu selbsttätigem Lernen mit Texten imstande sind, also über gute Lesestrategien verfügen, und die in der Lage sind, die besonderen organisatorischen Leistungen, die dieses Modell erfordert, zu erbringen.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Fernunterricht ist vor allem für die **mittleren Phasen von Lehrgängen** geeignet, bei denen reale Erfahrungen und Orientierungen bereits vorhanden sind und auf die vor allem praktische Anwendungen folgen.

## **Varianten**

Beim **Funkkolleg** bilden Rundfunksendungen das Leitmedium. Schriftliche Begleitmaterialien dienen der Vertiefung. Das Kolleg wird über Studienzirkel ergänzt; Abschlussklausuren können fakultativ oder obligatorisch sein.

Gedruckte Texte und Graphiken bilden beim **Korrespondenzkurs** das Leitmedium. Sie werden in der Regel auf dem Postweg versandt. Beratungsmöglichkeiten über den Korrespondenzweg können vorgesehen, Abschlussklausuren fakultativ oder obligatorisch sein.

Das **Telekolleg** ist im Allgemeinen als Medienverbundsystem gestaltet: Fernsehsendungen dienen als Leitmedium, das durch schriftliche Begleitmaterialien und Kollegtage ergänzt werden kann. Zertifikate können auf der Grundlage unterschiedlicher Leistungen und/oder Beiträge erworben werden.

Die Tageszeitung bildet das Leitmedium im **Zeitungskolleg**, das im Allgemeinen als Medienverbundsystem gestaltet ist. Eine Vertiefung der Zeitungsartikelserie durch Zusatzmaterialien und Arbeitsgruppen kann erfolgen. Das Zeitungskolleg ermöglicht so Lernen in verschiedenen Intensitätsstufen, je nach dem, welche Elemente des Angebotes vom Lerner genutzt werden.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Fernunterricht" sind der **Projektgestützte Fernunterricht** und die **Electronic University**.

## Literaturhinweise

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB (Hg): **Fernunterricht**, Berlin (BIBB), 1982, (= Dokumentationen und Informationen zum beruflichen Fernunterricht; H. 1), 59 S.

Nach dem Berufsbildungsförderungsgesetz ist das BIBB damit beauftragt, den beruflichen Fernunterricht in der Bundesrepublik zu fördern und zu verbessern sowie Auskünfte über berufliche Fernlehrgänge zu geben. Die vorliegende Broschüre richtet sich an die Interessenten für und die Teilnehmer an Fernunterricht. Sie stellt die Möglichkeiten dar, die ein beruflicher Fernunterricht bietet, aber auch seine Grenzen; sie beschreibt ferner seine Organisationsprinzipien und -elemente. Hinweise über Kosten für die Teilnehmer wie über Förderungsmöglichkeiten, Adressen von Auskunfts- und Beratungsstellen, die bei speziellen Fragen weiterhelfen können, und ein Verzeichnis geprüfter bundesdeutscher Fernlehrinstitute sowie der von ihnen angebotenen Lehrgänge machen die Schrift zu einer nützlichen Informationsquelle.

Ehmann, C.: **Fernstudium in Deutschland**. Köln (Verlagsgesellschaft Schulfernsehen (vgs)), 1978, 253 S., 6 S. Lit.

Dies ist ein Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung des Fernunterrichts in den letzten 120 Jahren. Schwerpunkte der Betrachtungen sind zum einen die Herausbildung der bildungspolitischen Interessen am Fernstudium, zum andern die verschiedenen Versuche der Institutionalisierung des Fernstudiums seit 1965. Eine wertvolle Ergänzung stellen die in der Anlage des

Buches aufgenommenen Materialien dar, die die wichtigsten Entwicklungsschritte des Fernunterrichts dokumentieren.

Gachuhi, D / Matiru, B. (Hg.): **Handbook for Designing and Writing Distance Education Materials**, Bonn (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation, DOK 1541 C/a), 1989, 180 S., 2 S. Lit.

Holmberg, B.: **Distance Education: A Survey and Bibliography**, London (Kogan Page) / New York (Nichols Publishing Company), 1977, 167 S., 56 S. Lit.

In neun Kapiteln umreißt Holmberg wesentliche Komponenten des Fernunterrichts: Grundprinzipien, Ziele sowie Zielgruppen, Wissensinhalte, Unterrichtsmedien und -methoden, typische Kommunikationsformen, die Gestaltung von Fernlehrgängen, ihre Evaluation und Revision sowie die institutionelle Organisation von Fernunterricht. Jedes Kapitel schließt mit umfangreichen bibliographischen Angaben über themenrelevante Literatur.

Keith, Harry, **Distance Education in Western Europe: A selected annotated bibliography of current literature**. CEDEFOP Document. Berlin (CEDEFOP) 1985.

Poelchau, Heinz Werner, **Fernunterricht mit neuen Technologien**, in: *Wirtschaft und Weiterbildung* 1/ 1993, S. 50 - 55.

Reischmann, J.: **Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg**, in: *Außerschulische Pädagogik* (hrsg. v. H. W. Opaschowski), Band 5, Bad Heilbrunn / Obb. (Klinkhardt), 1988, 256 Seiten, 12 S. Lit.

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht ZFU/BIBB (Hrsg.), **Ratgeber für Fernunterricht**. Berlin 1993.

## Beispiele

Brinck, C.: **Die Produktion von Fernkursen an der Open University. Eine Auswertung der bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf ihre Relevanz für Deutsche Fernstudienprojekte**, Hamburg (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.), 1979 (= Hochschuldidaktische Forschungsberichte; Nr. 11), 303 S., 17. S. Lit.

Die Open University wird als System vorgestellt, dessen Offenheit sich nicht nur auf die Zugangsvoraussetzungen erstreckt, sondern sich ebenso in den curricularen Inhalten wie in den Organisationsformen zeigt. Schwerpunktmäßig wird dies an den Methoden der Produktion multimedialen Kursmaterials verdeutlicht, doch eröffnet sich hiermit gleichzeitig eine Gesamtsicht der Praxis des Fernstudiums an der OU

Albrecht-Kleiner, H. und Jablonka, P.: **Berufsbildender Fernunterricht; Erfahrungen von Teilnehmern und Betrieben**. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Informationen zum beruflichen Fernunterricht, Heft 19, Berlin/Bonn 1990, S.1-96.

IBM (Hrsg.), **IBM-Tele-Akademie**. Interaktiver Fernunterricht in der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart 1992.

Schönherr, Kurt W., **Beispiel der AKAD-Fernfachhochschulen - Qualitätssicherung an privaten Hochschulen**, in: Grundlagen der Weiterbildung 1/1994, S. 13 - 15.

## Referenzen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31

Herausgeber der Reihe: "Dokumentation und Information zum beruflichen Fernunterricht"

Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen

Wohrdstr. 8

7400 Tübingen

Herausgeber des Journals: "Fernstudium aktuell", erscheint viermal jährlich.

Fernuniversität - Gesamthochschule - Hagen

Presse- und Informationsstelle

Postfach 940

5800 Hagen

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) der Länder der  
Bundesrepublik Deutschland

5000 Köln 1

Die ZFU trifft die Entscheidung über die Zulassung von Fernlehrgängen, bringt Unterlagen zu den gesetzlichen Bestimmungen zum Fernunterricht und Merkblätter für Interessenten an Fernlehrgängen heraus sowie das Organ "Amtliches Mitteilungsblatt", Erscheinen nach Bedarf, mind. vierjährlich

The Open University

Milton Keynes

Großbritannien

Eine umfangreiche Liste von Fernlehrinstituten enthält auf den  
Seiten 46 bis 57:

Fernunterricht. Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Bildung durch Fernunterricht, in: Dokumentationen und Informationen zum beruflichen Fernunterricht, Heft 1, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, überarbeitete Auflage 1982.



## FRONTALUNTERRICHT

Bei dieser in Schulen vorherrschenden Unterrichtspraxis stehen lehrergesteuerte Gespräche im Mittelpunkt, die durch Anschauungsmittel unterstützt werden und vor allem der Vermittlung fachspezifischen Orientierungswissens dienen.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

| <b>DEUTSCH</b>  | <b>ENGLISCH</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Darbietender Unterricht</li> <li>- Klassenunterricht</li> <li>- Schulunterricht</li> <li>- Unterricht</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- classroom teaching</li> <li>- direct instruction</li> <li>- expository teaching</li> <li>- frontal teaching</li> <li>- lecture method</li> <li>- talk and chalk</li> <li>- teacher directed learning</li> <li>- teaching</li> <li>- teaching by telling</li> <li>- telling method</li> </ul> |

| <b>FRANZÖSISCH</b>                | <b>SPANISCH</b>                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| - cours magistral (en classe)     | - clase expositiva              |
| - enseignement                    | - enseñanza                     |
| -enseignement frontal (en classe) | - enseñanza cara a cara         |
| - méthode expositive              | -enseñanza en la sala de clases |
| - méthode traditionnelle          | - enseñanza frontal             |
|                                   | - enseñanza tradicional         |

## **VARIANTEN**

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
| * Alphabetisierungsmethode nach Paolo Freire | * Entwickelnder Frageunterricht  |
| * Darbietender Unterricht                    | * Entwickelnder Impulsunterricht |

## **FRONTALUNTERRICHT**

Wenn wir von Unterricht reden, und wenn wir dabei an Lernen in Schulen denken, so haben wir in aller Regel Frontalunterricht im Sinn, denn dies ist die in unseren Klassenräumen überwiegende Unterrichtsform. Die zum Lehrer und zur Wandtafel hin ausgerichtete Sitzanordnung und die zeitliche Gliederung nach 45-Minuten-Lektionen kennzeichnen diese Art des Frontalunterrichts ebenso, wie die Tatsache, dass der Lehrer im Brennpunkt des Geschehens steht und die meisten sprachlichen Äußerungen liefert.

Frontalunterricht hat eine sehr lange Tradition, während der er ständig differenziert und weiterentwickelt wurde. Im 19. Jahrhundert haben ihm vor allem Johann Friedrich Herbart und seine Schüler durch grundlegende theoretische Einsichten weithin Anerkennung verschafft. Die pädagogische Reformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts brachte eine tief greifende Kritik am Frontalunterricht und die Entwicklung von Alternativen. Diese Kritik richtete sich vor allem gegen das Vorherrschen des Wortes, gegen den Mangel an Schüleraktivität und gegen die Vernachlässigung von Sozialbeziehungen. Trotz dieser Kritik ist Frontalunterricht nach wie vor in europäischen wie außereuropäischen Schulen aller Art die am weitesten verbreitete Unterrichtsform, obwohl die meisten Lehrerausbildungseinrichtungen in Europa angehende Lehrer kaum noch auf ihn vorbereiten. Die Gründe für seine weite Verbreitung dürften vor allem darin liegen, dass Frontalunterricht ökonomisch und leicht zu organisieren ist, dass er auf tief verwurzelte Gewohnheiten und Erwartungen von Schülern wie Lehrern trifft, und dass er den Funktionen allgemeinbildender Schulen gut angepasst ist. Angesichts dieser weiten Verbreitung und Effektivität ist es nicht sinnvoll, ihn schlicht abzulehnen. Vielmehr sollte es darum gehen, Frontalunterricht als eine Alternative unter vielen anderen zu akzeptieren, ihn kreativ weiterzuentwickeln und ihn in möglichst variantenreicher Weise kompetent zu gestalten und zu handhaben. Vor allem aber sollte man darauf achten, dass man nicht jede Art von "Freistilunterricht" ("teach-as-teach-can") als Frontalunterricht bezeichnet

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien sind:

- \* **lehrengesteuertes Lernen**, d. h. der Lernprozess der Lerner wird überwiegend durch sprachliche Anweisungen eines Lehrers angeleitet,
- \* **Lernen im Klassenverband**, d. h. der einzelne Lerner erhält ein relativ standardisiertes Lernangebot, das er mit 20 bis 40 anderen Personen teilt, und
- \* **thematisch orientiertes Lernen**, d. h. Orientierungswissen über ein Stoffgebiet steht im Mittelpunkt.

## Lernumgebungen

Frontalunterricht erfordert einen relativ geringen Raumbedarf. Die frontale Sitzordnung der Lerner erleichtert den Überblick für den Lehrer, vor allem dann, wenn dessen Sitzplatz noch erhöht ist (z.B. durch ein Podest). Für die Schüler eröffnet sie den Blick auf die Wandtafel bzw. auf eine Projektionsfläche. Im Übrigen zeichnet sich die Lernumgebung durch Schlichtheit der Ausstattung aus: Unabdingbar sind **Wandtafel** und/oder **Flipchart** und/oder eine andere **Projektionsfläche** (für Tageslichtprojektion, Filmvorführung etc.). Ein Lehrtisch, auf dem ggf. **Demonstrationsmaterial** ausgestellt werden kann, ist ebenso zweckmäßig wie ggf. ein **Kartenständer**. Außerdem können die Wände nicht nur für Schmuck, sondern auch für (wechselndes) **Anschauungsmaterial** (z.B. Poster oder Lerntafeln) benutzt werden. Zur Lernumgebung gehören auch **Lehrbücher** und **Schreibhefte** sowie je nach Lernbereich spezifische Werkzeuge (z.B. Schreibwerkzeuge, Taschenrechner) für den individuellen Gebrauch.

## Lernaufgaben

Beim Frontalunterricht wird in zwei Phasen jeweils eine größere Gruppe von Lernern (Klasse) als Kollektiv behandelt (Orientierungsphase, Rezeptionsphase) während in drei Phasen die Lerner überwiegend individuelle Lerntätigkeit ausüben sollten (Interaktionsphase, Festigungsphase und Anwendungsphase). Letztere haben deshalb auch häufig die Form von Hausaufgaben. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Lernaufgaben. In der Orientierungsphase und in der Rezeptionsphase herrschen deshalb zumeist Lerner-Tätigkeiten vor, welche die Form von (mündlichen) **Kurzantworten auf Lehrerfragen** haben und Wissensreproduktion verlangen. In der Festigungsphase werden zumeist **schriftliche Transferaufgaben** (Übungsaufgaben) von geringer Komplexität gestellt, bei denen vorher erlernte Regeln anzuwenden sind oder auch **analytische Aufgaben** zuordnenden, unterscheidenden, bewertenden oder vergleichenden Charakters zu bearbeiten sind. Seltener vorkommende **Gestaltungs- oder Strategie-Aufgaben** sind auf ausgedehntere Anwendungsphasen beschränkt.

## Kompetenzen

Frontalunterricht hat vor allem orientierenden und weniger kompetenzentwickelnden Charakter. Kompetenzen werden durch Frontalunterricht nur dann vermittelt, wenn er sich nicht nur auf Orientierungs- und Rezeptionsphase beschränkt, sondern hinreichend Zeit für sorgfältig geplante und gestaltete Interaktions-, Festigungs- und Anwendungsphasen vorsieht. In diesem Falle können auch spezielle Sachkompetenzen (Fertigkeiten) angeeignet werden (insbesondere Schreiben, Lesen, Rechnen, Zeichnen, Bestimmen).

## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells Frontalunterricht sind:

- \* eine **Orientierungsphase** (Anknüpfungsphase), in der es darum geht, eine Brücke zwischen dem Vorwissen und den Vorerfahrungen der Lerner und dem neuen Themengebiet herzustellen;
- \* eine **Rezeptionsphase** (Präsentationsphase), in der der neue Lehrstoff vom Lehrer in geordneter Weise vorgestellt wird;
- \* eine **Interaktionsphase** (Verarbeitungsphase), in der die Lerner die wichtigen Einsichten herausarbeiten, ihnen eine persönliche Bedeutung zuordnen und sie in ihren Wissenszusammenhang integrieren;
- \* eine **Festigungsphase** (Absicherungsphase), in der Kenntnisse und Fertigkeiten so weit geübt werden, dass sie sicher und leicht reproduzierbar sind;
- \* eine **Anwendungsphase**, in der die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Fälle und neue Gebiete übertragen und mit neuen Nutzungsperspektiven verknüpft werden.

## Rollen der Lerner

Äußerlich betrachtet befinden sich Lerner beim Frontalunterricht vor allem in der Orientierungsphase und in der Rezeptionsphase in der Rolle von "**Betroffenen**" und **passiven Beobachtern**, die gelegentlich (auf Lehrerfragen) **reagieren**. Sie können jedoch von Fall zu Fall auch **agieren**, indem sie selbst Fragen stellen oder Vorschläge unterbreiten. Der Erfolg des Frontalunterrichtes hängt aber letztlich davon ab, wie gut

es Lernern gelingt, die aus der Lernumgebung übermittelten Informationen ihren eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen einzugliedern. Deshalb muss Lernern Gelegenheit gegeben werden, in den Interaktions-, Festigungs- und Anwendungsphasen Lerntätigkeiten auch in der Rolle von **reproduktiv oder produktiv Handelnden, Beurteilern** und ggf. **Lernhelfern** auszuüben.

## **Rollen der Lernhelfer**

Frontalunterricht zeichnet sich u.a. auch dadurch aus, dass ein einzelner **Lehrer** oder **Trainer** über längere Zeit eine konstante Lerngruppe (Klasse) unterrichtet und dabei eine zentrale Stellung einnimmt. Dabei kann er mehrere Lernhelfer-Rollen übernehmen: **Fachexperte** und **Informator, Organisator** und **Berater, Beurteiler** und **Verhaltensmodell** (Vorbild). In dieser Rollenvielfalt liegt jedoch auch eine besondere Schwäche von Frontalunterricht: Sie überfordert Lernhelfer und führt bei einseitiger Rollenwahrnehmung dazu, dass Frontalunterricht in "Freistilunterricht" abgeleitet.

## **Institutionelle Kontexte**

Frontalunterricht wird in nahezu allen Institutionen **allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung** angewandt. Dabei können institutionenspezifische Varianten vorkommen.

## **Wissensbereiche**

Durch Frontalunterricht wird vor allem **Orientierungswissen** vermittelt, d. h. Begriffswissen, das der Erschließung weitergehender und spezifischer Fähigkeiten sowohl praktischen, als auch theoretischen Charakters dient. Hingegen lassen sich sowohl Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, als auch Fähigkeiten der sozialen Wahrnehmung und des sozialen Handelns durch Frontalunterricht weniger gut ausbilden.

## **Zielgruppen**

Frontalunterricht kann sehr unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Was das Alter anbelangt, so ist hier der Beginn der Schulpflicht in der Regel die Untergrenze, aber auch für bestimmte Lernbehinderungen, die eine enge Berücksichtigung individueller Gegebenheiten verlangen, ist Frontalunterricht weniger gut geeignet. Auch Erwachsene empfinden ihn in Situationen offenen Weiterlernens oft als "zu schulmeisterlich" und bevorzugen daher andere Lernformen. Auch bei der Aus- und Weiterbildung von Wissenschaftlern sind ihm enge Grenzen gesteckt.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

In den **mittleren Phasen** von Lehrgängen ist Frontalunterricht in der Regel gut einzusetzen, während die abgeschlossene Welt des Klassenraums für Anfangs- oder Schlussphasen von Lehrgängen weniger gut geeignet ist.

## **Varianten**



Bei der **Alphabetisierungsmethode nach Paulo Freire** übernehmen Lerner aktivere Rollen, indem sie gemeinsam mit den "Koordinator" generative Themen festlegen, die Themen arbeitsteilig kodieren und reduzieren und aus den Übungen heraus (neue) Anschluss Themen (generative Themen) erzeugen.

Im **Darbietenden Unterricht** übernimmt der Lehrer alle wesentlichen didaktischen Handlungen: Er präsentiert thematisches Wissen, bietet Reduktions- und Integrationsmöglichkeiten an, wählt Medien aus, stellt Übungsaufgaben und kontrolliert die Ergebnisse.

Im **Entwickelnden Frageunterricht** mobilisiert der Lehrer das thematische Vorwissen der Lerner und ergänzt es. Ggf. lockt er Reduktions- und Integrationsprozesse durch gezielte Fragestellungen hervor, ohne sie vollständig festzulegen, und stellt Übungsaufgaben, die im Allgemeinen Problemlösungen erfordern.

Beim **Entwickelnden Impulsunterricht** mobilisiert der Lehrer Wissen und Meinungen durch Impulse wie z. B. Widersprüche, Provokationen oder Interesse weckende Abbildungen. Er übernimmt ggf. auch die Rolle des advocatus diaboli, sorgt aber dafür, dass die Lerner die erforderlichen Lernhilfen erhalten.

## **Literaturhinweise**

Obwohl der Frontalunterricht die am weitesten häufigsten praktizierte Lehrmethode ist, findet sich kaum Literatur, die sich explizit dieser Methode widmet. Erst in jüngster Zeit sind Publikationen erschienen, die bereits in ihrem Titel den Begriff "Frontalunterricht" ausweisen:

An der historischen Entwicklung des Frontalunterrichts orientiert sich die Darstellung von

Aschersleben, K.: **Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode**, Frankfurt/Main u.a. (Peter Lang), 1985, 121 S., 11 S. Lit.

Döring, K. W.: **Das Lehrgespräch**, in: ders.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), Neuauflage 1988, S. 177-192. Dieser Beitrag enthält u. a. Literaturhinweise zum Lehrgespräch.

Mit zahlreichen Beispielschilderungen und plastischen Praxisprotokollen illustrieren Meyer/Okon Abläufe frontaler Unterrichtsstunden und verdeutlichen die Zweckmäßigkeit von Frontalunterricht sowohl als eigenständige Unterrichtsform wie auch in seiner Einbindung in andere Unterrichtsmethoden:

Meyer, E. / Okon, W.: **Frontalunterricht**, Frankfurt/Main (Scriptor), 1984 (= Scriptor-Ratgeber Schule; Bd. 13), 176 S., 2 S. Lit.

Meyer, H.: **Frontalunterricht. Inhalt + Ziel ?**, in: ders.: Unterrichtsmethoden, Band II: Praxisband, Frankfurt a. M. (Scriptor), 1987, S. 181-235 (im Kapitel keine, am Ende des Buches 20 S. Lit., allerdings zu diversen Unterrichtsmethoden).

Gunter, Mary Alice et al., **The Direct Instruction Model . Teaching Basic Skills, Facts, and Knowledge**. In: Instruction: A Models Approach, Boston 1990, S. 72-89.

Thiele, H.: **Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht**, in: Erziehen und Unterrichten in der Schule (hrsg. v. R. W. Keck, G. Meyer-Willner, U. Sandfuchs), Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1981, 122 S., 3 S. Lit. (zusätzlich Hinweise im Text).

## **Beispiele**

Wragge-Lange, Irmhild, **Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen**. Weinheim 1983.

## INDIVIDUALISIERTER PROGRAMMIERTER UNTERRICHT

Hierbei eignen sich Lerner mit Hilfe programmierter Lehrtexte in kleinen Lernschritten selbständig und individuell Kenntnisse und Fertigkeiten an, die genau festgelegt sind.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |   |
|--|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-computerunterstützter Unterricht</li> <li>- programmierte Unterweisung</li> <li>- programmierter Unterricht</li> <li>- programmiertes Lernen</li> <li>- CBT</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- independent learning</li> <li>- individualized programmed instruction</li> <li>- personalized instruction</li> <li>- programmed learning</li> <li>- computer-aided instruction</li> </ul> |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignement programmé</li> <li>- instruction programmé</li> <li>- enseignement à l'aide de l'ordinateur</li> </ul>   | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizaje para el dominio</li> <li>- clases programadas</li> <li>- enseñanza (individual) programada</li> <li>- enseñanza individualizada</li> </ul>                                    |

### VARIANTEN

---

|                                       |                      |
|---------------------------------------|----------------------|
| * Computergestützter Unterricht       | *Neurolinguistisches |
| * Keller-Plan                         | Programmieren (NLP)  |
| * Programmierter<br>Gruppenunterricht |                      |

## INDIVIDUALISIERTER PROGRAMMIERTER UNTERRICHT (IPU)

Programme sagen etwas über die zeitliche und logische Abfolge der einzelnen Teile eines umfassenderen Prozesses oder Vorganges aus. Das gilt für Veranstaltungsprogramme wie für Computerprogramme. Derjenige, der an einem vom Programm bestimmten Prozess teilnimmt, ist dabei im guten wie im schlechten von den Autoren des Programms festgelegt. Allerdings können die Autoren Programme anpassungsfähig gestalten; dann hat der Teilnehmer mehr oder weniger große Entscheidungs- und Spielräume, um zwischen den intern vorgesehenen Alternativen zu wählen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit programmierten Lehrtexten, sei es, dass sie in Buchform, sei es, dass sie auf dem Computer-Bildschirm angeboten werden. Sie steuern den Lernprozess in der vom Autor des Programms vorgesehenen Weise und zwar so, dass die vom Autor vorgesehenen (und vom Lerner in der Regel auch akzeptierten) Lernziele in der vorgesehenen Lernschrittfolge bis zu einem vorgesehenen Leistungsstandard erreicht werden. Während in **linearen** Lehr-

Lernprogrammen nur ein Lernweg möglich ist, bieten **verzweigte** Programme mehrere alternative Lernwege bzw. Lernschritt-Folgen. Im Falle von **Hypertext**-Strukturen haben Lerner im Prinzip beliebig viele Alternativen, da sie im Prinzip von jeder Lerneinheit zu jeder anderen nach eigener Wahl übergehen können. Lehr-Lernprogramme müssen von Lernern individuell durchgearbeitet werden, weil Lerner hinsichtlich der benötigten Lernzeit, hinsichtlich ihrer Lernstile und auch hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse verschieden sind. Sorgfältig gestaltete Abschluss und Zwischentests ermöglichen es Lernern, ihren Lernfortschritt selbst zu kontrollieren. Die Entwicklung von Lehr-Lernprogrammen erfordert aus Gründen der Qualitätskontrolle einen relativ hohen Aufwand. Ein Entwurf muss nämlich an einer hinreichend großen Anzahl von Personen erprobt werden, bevor er eine Qualität erreicht, die seine Verbreitung erlaubt.

Individualisierter programmierter Unterricht wurde um 1960 in den USA entwickelt und einige Jahre später auch in Europa in umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen ausgebaut. Um 1970 lagen bereits für die meisten Wissensgebiete programmierte Lehrtexte bzw. Lerntexte vor. Mit der sprunghaften Entwicklung von EDV in den 80er Jahren folgten dann zahlreiche Entwicklungen auf dem Gebiet des computergestützten Unterrichts (CBT = Computer-Based Training). Aktuelle Entwicklungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie nicht nur aus Lehrtexten bestehen, sondern zunehmend auch graphische und audio-visuelle Komponenten enthalten. Ermöglicht wird dies zum einen durch erweiterte Speicherkapazitäten (z. B. auf CD ROM) sowie durch die Möglichkeit, die von Bildungsträgern (z. B. Hochschulen) im Netz (z. B. Internet) angebotenen Lehr-Lernprogramme auf dem Wege der Telekommunikation (online) zu bearbeiten.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **individualisiertes Lernen**, d. h. Steuerung des Lernprozesses entsprechend individuellen Lernvoraussetzungen, individuell benötigten Lernzeiten und gegebenenfalls auch individuell definierten Leistungsstandards;
- \* **programmiertes Lernen**, d. h. Lernen in kleinen, jeweils abgesicherten Lernschritten, bei dem anknüpfend an einen definierten Ausgangszustand definierte Lernziele erreicht werden;
- \* **zielerreichendes Lernen** (mastery learning), d. h. Festlegung der Lernziele in Form von beobachtbaren Verhaltensweisen, die erst sicher beherrscht werden müssen, bevor die nächsten Lernschritte erfolgen.

## Lernumgebungen

Individualisierter Programmierter Unterricht (IPU) kann wie auch Fernunterricht praktisch an beliebigen Lernorten stattfinden, in der eigenen Wohnung, am Arbeitsplatz, auf der Bahn oder auch im Freien. Das wichtigste Element der Lernumgebung ist dabei das **Lehr-Lernprogramm**, das **in Buchform, als Software** auf verschiedenen Speichern (Tonträger, Diskette, Festplatte, CD ROM) oder auf dem Wege von **Telekommunikation** angeboten wird. Je nach Art der technischen Präsentation gehören deshalb auch **PC-Einrichtungen** mit zur Lernumgebung. Zur Kontrolle bzw. Selbstkontrolle des Lernfortschritts sind ferner **Zwischentests** und **Abschlusstests** integrale Elemente der Lernumgebung. Bereits frühe Entwicklungen bemühten sich jedoch darum, in das Lehr-Lernprogramm auch Lerntätigkeiten zu integrieren, die

mit Handhabung von Geräten oder mit Experimenten verbunden waren (z. B. Übungs-Roboter). In diesem Falle gehörten dann auch die entsprechenden **Materialien, Objekte** und **Geräte** mit zur Lernumgebung.

## Lernaufgaben

Individualisierter Programmierter Unterricht (IPU) gliedert die Lerntätigkeit in kleine Lernschritte, die jeweils kurze, in der Regel wenig komplexe Lernaufgaben beinhalten. Bei einfachen linearen Lehr-Lernprogrammen sind dies zumeist **Reproduktionsaufgaben**, die Ergänzungen (Lückentexte) oder einfache Ja-Nein-Entscheidungen verlangen oder aber **Zuordnungsaufgaben**, die je nach Wahl positive, korrigierende oder weiterleitende Rückmeldung geben. Verzweigte Programme verwenden demgegenüber zumeist **Mehrfachwahl-Aufgaben**, die in der Regel nicht nur differenzierte Rückmeldung geben, sondern auch auf unterschiedliche Lernwege verweisen. Bei Lehr-Lernprogrammen, die Experimente oder manuelle Tätigkeiten einbezogen, wurden entsprechend auch Lernaufgaben formuliert, die darin bestanden, entsprechende **Operationen** auszuführen und die Ergebnisse zu beobachten. Einige Varianten von Individualisiertem Programmierem Unterricht (z.B. Keller-Plan) verwenden größere und komplexere Lernschritte mit komplexeren Lernaufgaben wie z.B. **Strategie- und Gestaltungsaufgaben**. Dabei kann dann aber keine "automatische" Rückmeldung mehr gegeben werden, sondern Lernhelfer (Tutoren) müssen diese Funktion übernehmen. Neuere EDV-Entwicklungen (z.B. Expertensysteme) bemühen sich jedoch darum, auch solche Funktionen dem Programm zu übertragen.



## Kompetenzen

Individualisierter Programmierter Unterricht vermag vor allem **Orientierungswissen** (Fakten, Begriffe, Zusammenhänge) zu vermitteln. **Sach- und Handlungskompetenzen** werden durch IPU vor allem auf EDV-Gebieten entwickelt. So enthält z. B. Software für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Statistik oder computergestütztes Design (CAD) häufig auch Lernprogramme, die in deren Handhabung einführen. Prinzipiell lässt sich das Prinzip des programmierten Lernens jedoch auf eine Vielzahl anderer Handlungskompetenzen übertragen, die mit Körperbewegungen, Handfertigkeiten und Objektbearbeitung verbunden sind. Auch in diesem Fall können Abläufe in kleine Lernschritte zerlegt, individuell durchgeführt und mit unmittelbarer Rückmeldung verbunden werden. Erfolgreiches Lernen mit Individualisiertem Programmierem Unterricht (IPU) setzt auch ein gewisses Maß an **Selbstkompetenz** voraus, im Besonderen Kompetenzen der Selbstverstärkung, der Selbstorganisation und der Selbstkontrolle.

## Gliederung nach Phasen

Vier Phasen lassen sich unterscheiden, und zwar:

- \* eine **Einrichtungsphase**, in der das Lernprogramm von den Autoren entwickelt und an einer geeigneten Versuchsgruppe erprobt wird;
- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der die für das Programm erforderlichen Eingangsvoraussetzungen überprüft und - falls nicht hinreichend vorhanden - noch vermittelt werden, und in der programmunerfahrene Lerner auf die Arbeit mit dem Programm vorbereitet werden;

- \* eine **Interaktionsphase**, in der die Lerner jeweils einen relativ kurzen Lehrtext lesen oder auf eine andere Weise eine Handlungsanweisung empfangen, auf diese reagieren und anschließend eine Rückmeldung erhalten, und
- \* eine **Bewertungsphase**, in der die Lerner einen Zwischentest bzw. einen Abschlusstest durchführen, bei dem festgestellt wird, in welchem Umfange die Lernziele erreicht wurden.

## **Rollen der Lerner**

Lerner sind beim individualisierten programmierten Unterricht **handelnde Subjekte**, die jedoch mit relativ engen, jeweils vom Programm definierten Handlungsspielräumen ausgestattet sind. Sie sollten auch Funktionen von **Bewertern** in Bezug auf den eigenen Lernfortschritt übernehmen. Sie müssen deshalb diese Interaktionsform über längere Zeit akzeptieren und gegebenenfalls flankierende Aktivitäten, wie beispielsweise soziale Kommunikation, selbständig organisieren können.

## **Rollen der Lernhelfer**

Der wichtigste Lernhelfer ist bei IPU der **Programmautor**. Gelegentlich stehen auch **Tutoren** und/oder **Berater** zur Verfügung, die administrative Funktionen übernehmen, gegebenenfalls beraten sowie flankierende und Anschlussaktivitäten vorschlagen.

## **Institutionelle Kontexte**

Individualisierter programmierter Unterricht ist nicht auf bestimmte Institutionen festgelegt. In **allgemeinbildenden Schulen** hat er bislang jedoch kaum Eingang gefunden. Vielmehr spielt er in Kontexten der **beruflichen Aus- und Weiterbildung** eine größere Rolle. Er kann aber auch in **privaten Kontexten** der Lerner verwendet werden (z. B. für selbsttätigen Spracherwerb oder für "private Nachhilfe").

## **Wissensbereiche**

Inhalte und Wissensgebiete, die sich für individualisierten programmierten Unterricht eignen, sind vor allem **Faktenwissen, Begriffswissen, Modelle und Theorien** sowie **Prinzipienwissen**, aber auch **Fertigkeiten** und **operative Tätigkeiten**.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen für individualisierten programmierten Unterricht sind jugendliche und erwachsene Lerner, die in der Lage sind, in gewissem Maße selbsttätig zu lernen sowie die vom Programm gesetzten Handlungsanweisungen zu befolgen.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

IPU ist vor allem für **mittlere Phasen von Lehrgängen** geeignet, in denen das Lerninteresse der Lerner bereits aufgeklärt und Orientierungswissen vorhanden ist, an die sich jedoch weitere Phasen anschließen, die der Anwendung des Gelernten in sozialen Kontexten dienen. In diesen mittleren Phasen kann individualisierter programmierter Unterricht ein hocheffektives und ökonomisches didaktisches Modell sein.

## Varianten

Bei **Computergestütztem Unterricht** (CBT=Computer Based Training) übernimmt der Computer die Funktion des programmierten Lehrtextes. Er optimiert die Anpassung des didaktischen Ablaufs an die individuelle Situation des Lerners, indem er dessen Eingaben verarbeitet und Zwischenkontrollen durchführt.

Beim **Keller-Plan** sind die einzelnen Lerneinheiten (frames) länger und komplexer. Sie werden in Form von Lernaufgaben und Lehrtexten angeboten und sind in ein personales Beratungssystem integriert. Der Keller-Plan entspricht damit u. a. den besonderen Zertifizierungsanforderungen von Kursen in Colleges der USA.

Beim **Programmierten Gruppenunterricht** werden die Lerneinheiten nicht von Individuen, sondern von Partnern oder Kleingruppen bearbeitet. Diese Kleingruppen entwickeln im Prinzip genauso wie Individuen Lösungen und/oder Eingaben und erhalten ebenso Rückmeldung.

Auch das im Therapiebereich eingesetzte Verfahren der **Verhaltensmodifikation** ist insofern als IPU anzusehen, als es kleine Lernschritte mit Handlungsaufforderungen, Verhaltensäußerungen und

unmittelbarer Rückmeldung (Verstärkung) vorsieht. Dabei können sowohl Therapeuten als auch Lerner selbst das "Programm" steuern.

Auch die als "**neurolinguistisches Programmieren**" (**NLP**) bezeichnete Variante der Verhaltensmodifikation folgt diesen Prinzipien, legt jedoch zusätzlich Wert auf die Herstellung von Assoziationen mit positiven Gefühlen und Erinnerungen

## Literaturhinweise

In der Reihe "The Instructional Design Library" (hrsg. v. D. G. Langdon) sind mehrere Beiträge zum programmierten Unterricht erschienen:

Als grundlegende Einführung in die (heute bereits klassisch zu nennenden) Konzepte zur Entwicklung vorstrukturierter Abfolgen von Lernbausteinen eignet sich

Bullock, D. H.: **Programmed Instruction**, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1978 (= The Instructional Design Library; vol. no. 14), 97 S.

Euler, Dieter, **Didaktik des computerunterstützten Lernens** - Praktische Gestaltung und theoretische Grundlage. In: Holz, H. & Zimmer, G. (Hrsg.), *Multimediales Lernen in der Berufsbildung*, Bd. 3, S. 7-14.

Grösel, Cornelia u. a.: **Vergebliche Designermüh? Interaktionsangebote in problemorientierten Computerlernprogrammen**, in: *Unterrichtswissenschaft*, 22. Jg., 4/94, S. 312-333.

Dies ist eine der wenigen bisher in Deutschland durchgeführten Untersuchungen zum computergestützten programmierten Lernen.

Kulik, C.C. & Kulik, J.E.: **Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-Analysis**, in: *Review of Educational Research* 1990, S. 265 -299.

Hierbei handelt es sich um eine Zusammenstellung von Forschungsergebnissen, die auch für IPU von Bedeutung sind.

Lutz, Theo: **Lernort Computer**, in: Heidack, Clemens: *Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung*, Berlin, 1987 (Erich Schmidt Verlag).

Orwig, G.W.: **Creating Computer Programs for Learning**, Reston, Virg. (Reston Publishing Co., Inc.), 1983, 177 S.

Diese Einführung in die Prinzipien des computergestützten Unterrichts wendet sich an Lehrer, Trainer und Eltern, die sich für die Erstellung strukturierter Lernprogramme interessieren. Didaktische Überlegungen, die beim Entwurf solcher Programme eine Rolle spielen, und ihre programmtechnische Umsetzung werden in Beispielprogrammen vorgestellt (Programmiersprache ist BASIC); eine Checkliste für den Programmentwurf stellt eine zusätzliche Hilfe dar. Obwohl das Hauptgewicht des Buches auf den tutorialen Konzeptionen der Computer Aided Instruction (CAI) liegt, werden auch die wichtigsten Ansätze des konventionellen programmierten Unterrichts behandelt.

Rahmlow, H. F. / Fratini, R. C. / Ghesquiere, J. R.: **Plato**, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1980 (= The Instructional Design Library; vol. no. 30), 97 S.

Eine der ersten amerikanischen Entwicklungen auf dem Gebiet des computergestützten Unterrichts war PLATO (Programed Logic for Automatic Teaching Operations). PLATO wurde das weitaus am häufigsten eingesetzte System des computergestützten Unterrichts in den USA. Das System verfügte über vielfältige Möglichkeiten, individuelle Lernbedingungen zu berücksichtigen und Lehrtechniken unterschiedlicher Art einzusetzen. Am Beispiel des PLATO-Kurses "The Mathematics of Life Insurance", konzipiert für Erwachsene, die den Abschluss als "Chartered Life Underwriter" erwerben wollen, wird die Lehrtechnik des "tutorial drill and practice" aufgezeigt, während das Programm "Acid-Base Titrations" für Chemie-Studenten als Beispiel für die Einbettung simulativer Verfahren dient.

Schulze, Walter & Flechsig, Karl-Heinz (Hrsg.), **Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie**, Berlin 1964.

Hierbei handelt es sich um die deutsche Bearbeitung des ersten von Robert Glaser in englischer Sprache herausgegebenen Standardwerks auf diesem Gebiet.

Seel, Norbert, **Computer im Unterricht** - Auf dem Weg zu multimedialen Lernumgebungen, in: Unterrichtswissenschaft 1992, S.73-82.

Seidel, Christoph, **Computer Based Training**. Göttingen/Stuttgart 1993.

Sherman, J. G. / Ruskin, R. S.: **The Personalized System of Instruction**, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1978 (= The Instructional Design Library; vol. no. 13), 114 S.



Vosniadu, S., de Corte, E. & Mandl, H. (Hrsg.), **Technology-Based Learning Environments**, Berlin/ Heidelberg 1994.

Ein verständlicher und umfassender Überblick über neuere Entwicklungen.

## Beispiele

Als frühes Beispiel verdient ein Projekt Erwähnung, bei dem das Selbststudium von Physikstudenten in Anfangssemestern unterstützt wurde. Es entstand im Rahmen eines vom Bundesministerium für Forschung und Technik (BMFT) geförderten Projekts "Mathematik für Physiker" (1972-1976) Lehrbücher mit begleitenden Buch- und Computerprogrammen. Der wissenschaftliche Abschlußbericht

Weltner, K. / Heinrich, P. B. u.a.: **Förderung des autonomen Lernens**, o. O., o. J., 107 S., 5 S. Lit.

enthält u. a. die Beschreibung des Kurskonzeptes und der entwickelten und im Laufe des Projekts verbesserten Lehr-Lernmaterialien.

Ehrke, Michael & Novak, Hermann, **Computerorientiertes Lernen bei AUDI**: Modellversuch "Informationsbezogene Qualifizierung für kaufmännische und gewerblich-technische Ausbildungsbereiche. Ingolstadt (Audi) 1990.

## Referenzen

In der Bundesrepublik Deutschland wurde bereits in den 60er Jahren eine Vereinigung gegründet, die sich schwerpunktmäßig auch mit programmiertem Unterricht befasst, die

**Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V.** (früher "Gesellschaft für Programmierte Instruktion"), Rathenastr.16, 33102 Paderborn.

Jährliche internationale Konferenzen zum computergestützten Unterricht veranstaltet die

## **Association for the Development of Computer Based Instructional Systems (ADCIS).**

Die Kontaktadresse für Auskünfte lautet:

ADCIS International Headquarters,  
409 Miller Hall,  
Western Washington University,  
Bellingham, WA 98225  
USA

Eine 1973 als Teil der "School for Summer and Continuing Education of Georgetown University" gegründete gemeinnützige Organisation zur Förderung des Informationsaustauschs über "Personalized Instruction" unter Lehrern ist das

### **Center for Personalized Instruction**

Georgetown University  
Washington, D.C. 2005 USA

**09**

## **INDIVIDUELLER LERNPLATZ**

Hierbei eignen sich Lerner mit Hilfe von ausgewählten und systematisch geordneten Texten und AV-Medien selbständig Begriffs- und Faktenwissen an, das zu vorher erarbeiteten Fragestellungen in Beziehung steht.

## **ANDERE BEZEICHNUNGEN**

---

|   |   |
|---|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernecke</li> <li>- Lernplatz</li> <li>- Selbstlernplatz</li> </ul>  | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individual(ized) learning center (space)</li> <li>- laboratory plan</li> <li>- learning center/space</li> </ul>   |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprentissage à la bibliothèque</li> <li>- centre d'apprentissage</li> <li>- endroit d'apprentissage individualisé</li> <li>- laboratoire d'apprentissage</li> <li>- travail autonome</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizaje en biblioteca</li> <li>- centro de aprendizaje</li> <li>- centro de recursos didácticos</li> <li>- espacio individualizado de aprendizaje</li> <li>- laboratorio de aprendizaje</li> <li>- lugar individual de aprendizaje</li> </ul> |

## VARIANTEN

|            |                           |
|------------|---------------------------|
| * Infothek | * Multimedialer Lernplatz |
|------------|---------------------------|

# INDIVIDUELLER LERNPLATZ

Ein individueller Lernplatz ist äußerlich betrachtet jeder Lernort, an dem ausgewählte Informationsbestände unmittelbar zugänglich sind. Dies kann ein Schreibtisch mit Stuhl und einem Standregal mit ausgewählter Literatur sein. Es kann eine mit Bildschirm, Filmprojektoren, einem Mikrofilm-Lesegerät ausgestattete und an das Btx-System angeschlossene komfortable und nach büroästhetischen Gesichtspunkten gestylte "Lernecke" in einem Großraum sein. Es kann ein Arbeitsplatz in einer Bibliothek oder einer Mediothek sein. Es kann aber auch der reguläre Arbeitsplatz sein, an dem der Computer nicht nur der Arbeit, sondern auch der Lerntätigkeit dient, wie dies beim "arbeitsplatzintegrierten Lernen" - der Fall ist. Das wesentliche Element des didaktischen Modells "Individueller Lernplatz" ist jedoch nicht seine äußere Erscheinung, sondern das Wissen, das dort gespeichert und geordnet ist und das in deutlicher Beziehung zu definierten Aufgabenfeldern steht.

Eine Vorform des Individuellen Lernplatzes sind die in Bibliotheken und Seminarräumen zusammengestellten Handapparate ausgewählter Literatur. Die Zusammenstellung dieser Literaturapparate beschränkt sich dabei jedoch zumeist auf die Auswahl der für ein Themengebiet wichtigen Texte. Drei Entwicklungen der vergangenen 30 Jahre haben dazu geführt, dass sich aus solchen Handapparaten das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" entwickelte: verstärkte Bemühungen um einen Ausbau des Selbststudiums im Sekundar- und Hochschulbereich, unterrichtstechnologische Innovationen in der Entwicklung audio-visueller Medien zur individuellen Nutzung und nicht zuletzt auch neue EDV-Anwendungen im Bibliotheks- und Informationsbereich sowie am

Arbeitsplatz. Das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" beschränkt sich jedoch nicht auf die Bereitstellung von aufgabenspezifisch geordneten Informationen und auf technische Innovationen, sondern ergänzt diese um gut definierte Lernaufgaben, um Lernhelfer sowie um Formen sozialen Lernens und bewussten Umgangs mit Wissensordnungen.

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien dieses didaktischen Modells sind:

- \* **selbsttätiges Lernen**, d. h. Lernen, bei dem Lerner all jene Unterrichtsfunktionen selbst übernehmen, die bei traditionellem Unterricht vom Lehrer ausgeübt werden;
- \* **Lernen mit Medien**, d. h. Lernen in einer Lernumgebung, die primär durch ikonische und symbolische Repräsentationen der Wirklichkeit, also durch Texte, AV-Medien und Computer gestaltet ist;
- \* **Passung**, d. h. die Herstellung eines engen Bezugs zwischen den kognitiven Strukturen des Lerners einerseits und den zugänglichen Wissensordnungen andererseits.

## **Lernumgebungen**

Individuelle Lerntätigkeiten können beim didaktischen Modell "Individueller Lernplatz" an allen Lernorten stattfinden, die dafür besonders eingerichtet sind. Dies können "Lernecken" in Unterrichtsräumen, in Bibliotheken, in Mediotheken, in der eigenen Wohnung oder in der Nähe des Arbeitsplatzes sein. Soweit allerdings Beratungstätigkeiten oder

Kleingruppenarbeit integriert sind, sind solche Lernecken durch persönlich anwesende oder über Telekommunikation erreichbare Berater zu ergänzen. Das Spezifikum dieses didaktischen Modells ist seine Konzentration auf einen speziellen Wissens- und Kompetenzbereich. Es handelt sich also nicht einfach um eine umfassende und fächerübergreifende Mediothek. Deshalb gehört eine sorgfältig ausgearbeitete **Wissenslandkarte** zur Lernumgebung, die als Übersicht über den jeweiligen Wissens- bzw. Kompetenzbereich und als Orientierungshilfe für den Lerner dient. Eine spezielle **Kartei** (auch als EDV-Variante einzurichten) enthält die Beschreibungen der Dokumente und Medien und dient so ihrer Erschließung. Außerdem verlangt das Modell einen **Studien-Leitfaden**, der alternative Lernwege aufzeigt und die übrigen Ressourcen erschließt. Das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" zeichnet sich im Besonderen durch eine umfangreiche **Medienausstattung** aus. Dazu gehören neben **Printmedien** (Bücher, Zeitschriften, Photokopien) **audio-visuelle Medien** der verschiedensten Art auf unterschiedlichen Ton- und Bildträgern (Dias, Filme, Video, CD ROM etc.) sowie **PCs mit entsprechender Software** und mit Möglichkeiten der **Telekommunikation**. Nicht zu vergessen sind **Werkzeuge des Lerners**, mit denen er die Ergebnisse seiner Lernfähigkeit sichert. Sie können von **Notizbüchern** über **Lerntagebücher** bis hin zu spezieller **PC-Software** reichen.

## **Lernaufgaben**

Beim individuellen Lernplatz herrschen Lernaufgaben von mittlerer und höherer Komplexität vor, die in der Regel ein hohes Maß an Selbsttätigkeit auf Seiten der Lerner verlangen. Dazu gehören neben

**analytischen Aufgaben** verschiedener Art (z.B. Fallanalysen) im Besonderen auch das Erstellen von fachgebiets-spezifischen **Wissenssynthesen** (Referaten). Aber auch **Strategie-Aufgaben** und **Gestaltungs-Aufgaben** sind typisch für dieses didaktische Modell.



## Kompetenzen

Seiner Grundstruktur entsprechend können durch das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" vor allem **Sachkompetenzen** entwickelt werden. Es werden aber auch Selbstkompetenzen, im besonderen **autodidaktische Kompetenzen** weiterentwickelt, im Besonderen solche der Selbstverstärkung, der Selbstorganisation und der Selbstkontrolle.

## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Individueller Lernplatz" sind:

- \* eine **Einrichtungsphase**, in der die Organisatoren bzw. Autoren (Experten) den Lernplatz einrichten, die Wissensbestände auswählen, anordnen und aufbereiten, eine Wissenslandkarte und einen Leitfaden erstellen und andere Hilfen verfügbar machen, die eine rasche Zugänglichkeit der Informationen sichern;
- \* eine **Klärungsphase** (Passungsphase), in der die Lerner individuell oder in Gruppen ihre Fragestellungen und ihre Lerninteressen ebenso, wie ihre kognitiven Strukturen klären und einen "passenden" Einstieg in den auch nach Gesichtspunkten kognitiver Theorie geordneten Wissensbestand wählen;
- \* eine **Interaktionsphase** (Selbstlernphase), in der die Lerner mit Hilfe eines Leitfadens geeignete individuelle Lernwege auswählen und sich dabei Wissen in der für sie passenden Weise aneignen und entsprechende Lernaufgaben bearbeiten;

\* eine **Bewertungsphase**, in der die Lerner individuell oder in der Diskussion mit anderen ihren Wissensstand und ihre Lösungen überprüfen und gegebenenfalls Defizite identifizieren.

## **Rollen der Lerner**

Bei diesem didaktischen Modell sind Lerner in der Rolle **aktiver Informationssucher und Informationsverarbeiter**. Sie sollten bereits über hinreichende Studien- und Lektüretechniken verfügen und auch im jeweiligen Wissensbereich eine Grundorientierung haben. Wichtig ist auch, dass die Lerner ihre eigenen Lernstile und kognitiven Strukturen so weit kennen, dass sie entscheiden können, auf welcher kognitiven Ebene oder Stufe sie den Einstieg in den geordneten Wissensbestand wählen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Beim didaktischen Modell "Individueller Lernplatz" übernehmen Lernhelfer vor allem die Rolle von **Organisatoren** und **Experten**, die das betreffende Wissensgebiet abgrenzen, die Wissens Elemente und Medien auswählen und strukturieren sowie von **Autoren**, die Leitfäden und Wissenslandkarten erstellen und die Karteitexte zur Erschließung der Medien formulieren. Falls Individuelle Lernplätze einer größeren Anzahl von Lernern gleichzeitig angeboten werden, kann auch die Rolle eines **Koordinators** sinnvoll sein, ebenso wie die eines **Beraters** oder **Tutors**.

## **Institutionelle Kontexte**

Das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" ist für folgende Institutionen geeignet: **Sekundarschulen, Fach- und Hochschulen**, in denen Selbststudium eine wichtige Rolle spielt; **Betriebe**, die für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter ein offenes und wohlstrukturiertes Lernangebot bereithalten wollen; **Bibliotheken**, die für ausgewählte Wissensgebiete auf Zeit oder dauerhaft besonders gut strukturierte Informationsbestände anbieten; **Studienzentren** von Fernuniversitäten und anderen Fernlehrinstituten und **Institutionen offener Weiterbildung**.

## **Wissensbereiche**

Das didaktische Modell "Individueller Lernplatz" vermittelt insbesondere **Fakten und Begriffswissen, Prinzipienwissen** sowie **Wissen über komplexe Theorien und Modelle**, weniger jedoch handlungs- und entscheidungsrelevantes Wissen oder Sozialkompetenz.

## **Zielgruppen**

Individuelle Lernplätze wenden sich somit vor allem an **ältere Jugendliche** und **erwachsene Lerner** mit der Fähigkeit zu selbsttätigem Lernen, die in der Lage sind, Beziehungen zwischen ihren eigenen kognitiven Strukturen und objektiven Wissensordnungen herzustellen.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Der Individuelle Lernplatz spielt vor allem **in der mittleren Phase von Lehrgängen** eine wichtige Rolle, wenn Wirklichkeitsbezug, soziale Bedeutung und Orientierung bereits vermittelt sind und wenn Anwendungen folgen. Er kann aber **auch lehrgangsbegleitend** genutzt werden

## **Varianten**

Bei der **Infothek** beschränkt sich die Lernumgebung weitgehend auf schriftliche Texte. Das Prinzip der kognitiven Passung (matching) von Anforderungen und Fähigkeiten erhält besonderes Gewicht. Deshalb muss die kognitiv-theoretische Basis eines solchen Designs besonders aufgearbeitet sein.

Die Variante **Multimedialer Lernplatz** umfasst neben Texten ein weites Spektrum von AV-Medien. Dabei wird der Aspekt einer "anregenden Lernumwelt" - auch in ästhetischer Hinsicht - betont; das Passungsproblem hingegen im Allgemeinen nicht explizit angesprochen.

## **Literaturhinweise**

Armbruster, B. / Hertkorn, O.: **Handbuch der Lernplätze zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung. Teilergebnisse eines FEOll-Projekts**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1979, 255 S.

Im Rahmen des Projekts "Medienlehrer" wurde vom Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEOll) ein Informationssystem zum Einsatz von Medien im Unterricht erstellt, das durch Lernplätze zu verschiedenen mediendidaktischen Themenstellungen ergänzt wurde. Das angegebene Handbuch beschreibt Konzeption und Durchführung dieses Projektes, erläutert das in ihm entwickelte Lernplatzprinzip, die wesentlichen Lernplatzkomponenten und die Gestaltung verschiedener Lernformen an Lernplätzen. Die Beispiele der

Lernplätze zur Mediendidaktik illustrieren die Realisierungsmöglichkeiten der Ausführungen.

Dem Handbuch beigefügt ist ein "Personen-Informations-Netz": eine Adressenliste mit Kontaktpersonen und -institutionen zum wechselseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch im Bereich Lehr- und Lernmedien.

Bundesinstitut für Berufsbildung: Dehnbostel, Peter / Holz, Heinz / Novak, Hermann (Hrsg.): **Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildung in der Praxis**, Berichte zur beruflichen Bildung, H 149, 1992, Berlin, Bonn, S. 319-332.

Dieser Sammelband enthält eine Reihe von Praxisbeschreibungen und Ideen zum arbeitsplatzintegrierten und arbeitsplatznahen Lernen, die unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt wurden (z. B. "Lernstatt" oder "Lernplatz".)

Dorsey, L. / Goedrum, D. A. / Schwen, T. M.: **Just-In-Time Knowledge Performance Support - A Test of Concept**, in: Educational Technology 11/93, Vol. 33, No. 11, S. 21-29.

In diesem Aufsatz finden sich Kurzbeschreibungen von Ansätzen des "just-in-time"-Lernens mit Bezeichnungen wie "electronic briefcase", "virtual office" und "help desk".

Faber, H. von / Hertkorn, O. (Hg.): **Informations- und Lernplätze in Mediotheken und Bibliotheken. Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, München, und des Forschungs- und Entwicklungszentrums für objektivierte Lehr- und Lernverfahren**, FEOll, Paderborn, München (Goethe-Institut), 1979, 249 S.

Die hier wiedergegebenen Referate stellen z. T. sehr unterschiedliche thematische Bezüge zum Lernplatzprinzip her: So werden Präzisierungen des Lernplatzkonzepts sowohl durch den Versuch einer theoretischen Grundlegung vorgenommen, als auch durch Abgrenzungen zu verwandten didaktischen Modellen und Lernumwelten. Die mit dem Modell realisierbaren Lernmöglichkeiten und auch Grenzen des Modells werden aufgezeigt; an einigen Beispielen wird demonstriert, wie durch eine Kombination des Lernplatzkonzepts mit anderen didaktischen Modellen einander ergänzende Lernerfahrungen geschaffen werden können.

Heidack, Clemens (Hrsg.): **Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung**, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, Band 25, Berlin, 1987 (Erich Schmidt-Verlag).

In diesem Sammelband stellen verschiedene Autoren Varianten des didaktischen Modells "Individueller Lernplatz" dar, Lernstatt, Videothek, Lerncenter und Computer-Arbeitsplatz.

Hunt, D. E.: **Matching Models in Education. The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics**, Toronto, Can. (Ontario Institute for Studies in Education), 1971 (= Monograph Series, No. 10), 87 S., 6 S. Lit.

Wenn optimale Lernumwelten für Lerner systematisch entwickelt werden sollen, so setzt dies Kenntnisse darüber voraus, warum einige Lerner in bestimmten Lernsituationen erfolgreich lernen, andere hingegen nicht. Eine Hilfe zur Bewältigung solcher Passungsprobleme stellen die sog. "matching models" dar: sie dienen der Beschreibung von Wechselwirkungen zwischen Lernern und unterschiedlichen Lernumwelten. Hunt gibt eine wissenschaftlich anspruchsvolle Einführung in diese Thematik und stellt ein eigenes "conceptual level matching model" vor.

Johnston, H. / James, S. et al.: **The Learning Center Idea-Book. Activities for the Elementary and Middle Grades**, Boston et al. (Allyn and Bacon, Inc.), 1978, 303 S.

Dies mit Illustrationen reich ausgestattete Buch enthält eine Fülle von Anregungen für das Einrichten von Lernplätzen zu den verschiedensten Inhaltsbereichen, sowie konkrete Hinweise nebst Materialien zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens.

Kapfer, P. G. / Bierbaum-Kapfer, M.: **Project ILPs. Individualized Learning Plans for Life-Based Projects**, in: The Instructional Design-Library (hrsg. v. D. G. Langdon), Englewood Cliffs (Educational Technology Publications), 1978, 77 S., insgesamt 5 S. Lit.

Sandrock, M.: **Das Lerncenter - Darstellung eines potentiellen Lernortes**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen



Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, S. 179-191, Berlin (E. Schmidt), 1987.

Seifert, P.: **Videothek - ein neuer Lernort**, in: Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, hrsg. v. C. Heidack, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, S. 105-120.

## **Beispiele**

Armbruster, B. u. a.: **Lernplätze zur Mediendidaktik**, Paderborn: FEoLL, o. J. (= Medieninformation, Best.-Nr. 182), 25 S.

Ausführlicher als in Armbruster/Hertkorn 1979 (s. o.) werden hier einige der im Rahmen des Projekts "Medienlehrer" entwickelten Lernplätze vorgestellt; es sind dies die Lernplätze "Arbeitsprojektion", "Allgemeine Mediendidaktik", "Buchprogramme" sowie der Lernplatz "Öffentliches Schulfernsehen". Bei den hier zusammengefassten Aufsätzen handelt es sich um Sonderdrucke der Zeitschrift "Lehrmittel aktuell" der Jahrgänge 1977/78.

## KLEINGRUPPEN-LERNGESPRÄCH

Hierbei eignen sich Lerner durch strukturierten Informations- und Meinungsaustausch vorwiegend Wissen über persönliche Erfahrungen, Bewertungen und Einstellungen an.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |  |
|--|--|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächskreis</li> <li>- Gesprächsrunde</li> <li>- Gruppengespräch</li> <li>- Rundgespräch</li> </ul>  | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- micro-study circle</li> <li>- (mini-)discussion group</li> <li>- small-group learning</li> <li>- small group discussion</li> </ul>   |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apprentissage en petit groupe de discussion</li> <li>- discussion en petit groupe</li> <li>- enseignement en petit groupe</li> <li>- groupe d'apprentissage</li> <li>- groupe d'études</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- círculo de estudios</li> <li>- coloquio (didáctico) en pequeños grupos</li> <li>- grupos de discusión</li> <li>- grupos pequeños de aprendizaje</li> <li>- mesa redonda</li> </ul> |

### VARIANTEN

---

|                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| * Teameffekt-Methode  | * Themenzentrierte Interaktive |
| * T-Gruppen-Verfahren | Methode                        |

# KLEINGRUPPEN-LERNGESPRÄCH

Nicht alle Gespräche, die in kleinen Gruppen geführt werden, sind Lerngespräche, sondern nur solche, bei denen sich die Teilnehmer ihrer Lernabsicht bewusst sind und die deshalb auch in einer entsprechend strukturierten Weise ablaufen, auch dann, wenn nicht ausdrücklich Rollen verteilt wurden (z. B. die des Organisators oder des Protokollanten). Von einer kleinen Gruppe spricht man zumeist dann, wenn es sich um nicht mehr als 7 Personen handelt.

Die Vielfalt der historischen Vorläufer und Formen des Kleingruppen-Lerngesprächs ist erheblich. Besondere Erwähnung verdienen die Salons des 18. Jahrhunderts, in denen vor allem Gespräche über philosophische, ästhetische und politische Inhalte geführt wurden, aber auch religiöse Zirkel ("Bibelkreise"), offene Gesprächskreise in der Erwachsenenbildung sowie in Vereinen und Clubs. In jüngerer Zeit haben Selbsterfahrungs- und Therapiegruppen Verbreitung gefunden und dabei besondere Gesprächsmethoden entwickelt.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **Lernen durch Austausch persönlicher Erfahrung**, d. h., bei den Gesprächsinhalten handelt es sich primär um den Austausch persönlicher - äußerer wie innerer - Erfahrungen und weniger um den Austausch objektiven Wissens;
- \* **wechselseitiges Lernen**, d. h. dass jeder Teilnehmer Erfahrungen sowohl einbringt als auch aufnimmt, auch wenn die Beiträge quantitativ und qualitativ unterschiedlich sind;

\* **Lernen durch strukturierte Gespräche**, d. h. durch Gespräche, die nach vereinbarten Spielregeln ablaufen, wobei diese Spielregeln sowie die Art des Gesprächs selbst zum Gesprächsgegenstand werden können (Metakommunikation).

## **Lernumgebungen**

Kleingruppen-Lerngespräche können an unterschiedlichen Lernorten und in den verschiedensten Lernumgebungen stattfinden: in traditionellen Unterrichtsräumen wie im Café, in Kongresshallen wie in Eisenbahnabteilen. Sie können im Sitzen und im Stehen, seltener wohl auch im Liegen geführt werden. Auch wenn Abbildungen, Objekte oder Werkzeuge oft fehlen, sollten die Planer von strukturierten Kleingruppen-Lerngesprächen daran denken, dass **Notizbuch**, **Kassettenrecorder** oder **Notebook** immer dann verwendet werden sollten, wenn die Ergebnisse der Gespräche rekonstruiert und weiterverwendet werden sollen. Je nach der Thematik des Gesprächs sollten auch Anschauungsmittel (z.B. Graphiken, Bilder oder Objekte) in die Lernumgebung einbezogen werden.

## **Lernaufgaben**

Auf die Formulierung von Lernaufgaben wird bei Kleingruppen-Lerngesprächen oft verzichtet. Dies kann sinnvoll sein, wenn Definitionen von Problemen und Aufgaben erst als Ergebnis des Gesprächs zu erwarten sind und somit nicht bereits als Vorgaben formuliert werden können. Aber selbst in diesem Falle könnte als Lernaufgabe formuliert

werden: "Problemfeld abstecken und strukturieren" oder "Aufgabenformulierung erarbeiten". In allen anderen Fällen dient die Vorbereitungsphase dazu, Lernaufgaben zu entwickeln, die im Laufe des Gesprächs zu bearbeiten sind.

## **Kompetenzen**

Kleingruppen-Lerngespräche dienen in erster Linie der **Orientierung** über einen Themen- oder Problemkomplex, weniger der Kompetenzentwicklung auf dem betreffenden Gebiet. Sozusagen als Nebeneffekt werden jedoch immer auch **kommunikative Kompetenzen** weiterentwickelt - oder auch nicht, falls die Kommunikationspraxis mangelhaft ist. Deshalb sollte jedes Kleingruppen-Lerngespräch implizit immer mit dem Ziel geführt werden, kommunikative Kompetenzen der Beteiligten zu verbessern. Dazu dient nicht zuletzt die Prozess-Evaluierung in der Bewertungsphase.

## **Gliederung nach Phasen**

Kleingruppen-Lerngespräche verlaufen typischerweise in drei Phasen, und zwar:

- \* einer **Vorbereitungsphase**, in der sich die Gruppe bildet und das Gesprächsthema sowie die Verfahrensregeln vereinbart;
- \* einer **Interaktionsphase** (Kommunikationsphase), in der das Gespräch gegebenenfalls nach "Runden" gegliedert abläuft, sowie

\* einer **Bewertungsphase**, in der sowohl der Prozess (also der Gesprächsverlauf) als auch das Ergebnis, d. h. die Lernerfahrungen, thematisiert und beurteilt werden.

## Rollen der Lerner

Lerner können im Kleingruppen-Lerngespräch vier Rollen bzw. Perspektiven einnehmen: Sie können **sprachlich Handelnder** sein und selbst Beiträge formulieren; sie können **Angesprochene** sein, also Adressaten für Äußerungen anderer; sie können "**bedeutsame Gegenüber**", also allgemeine Bezugsinstanz für Äußerungen sein und auch **Schiedsrichter** und **Bewerter**, die eine übergeordnete allgemeine Perspektive einnehmen. Voraussetzungen für das Funktionieren des didaktischen Modells "Kleingruppen-Lerngespräch" auf Seiten der Lerner sind die Fähigkeit und Bereitschaft, nicht nur Wissen und Information zu teilen, sondern auch Gefühle und Meinungen mitzuteilen. Rhetorische Fähigkeiten sowie Wissen um gruppenspezifische Sachverhalte sollten ebenfalls verfügbar sein.

## Rollen der Lernhelfer

Alle Lerner sind zugleich Lernhelfer für alle anderen Gesprächsteilnehmer. Dabei können einzelne Lerner - für die gesamte Zeit oder für einzelne Perioden - die Rolle des **Gesprächsleiters** oder **Moderators** übernehmen, der darauf achtet, dass das Gespräch strukturiert verläuft, dass die vereinbarten Spielregeln eingehalten werden und dass gelegentlich zusammenfassende und bewertende Phasen eingefügt werden. Gleiches gilt für die Rolle eines **Protokollanten**.

## Institutionelle Kontexte



Prinzipiell können Kleingruppen-Lerngespräche **in sehr unterschiedlichen Institutionen**, aber **auch außerhalb von Institutionen** stattfinden, falls bezüglich der zu vermittelnden Wissensinhalte (z. B. Lehrpläne) sowie der zu vergebenden Zertifikate keine oder nur offene Anforderungen vorliegen.

## **Wissensbereiche**

Als Inhalte kommen für Kleingruppen-Lerngespräche **prinzipiell alle Themen** in Frage, soweit sie mündlich und sprachlich gut darstellbar sind, **insbesondere aber aktuelles berufliches Wissen, Selbsterfahrung, Alltagserfahrung** sowie **Meinungen** und **Einstellungen** zu politischen, philosophischen oder literarischen Sachverhalten.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen sind **Erwachsene, Jugendliche** und **gegebenenfalls ältere Kinder**, die nach Möglichkeit durch besondere Einführungsübungen auf strukturierte Gespräche vorbereitet sind.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Kleingruppen-Lerngespräche können **in allen Phasen von Lehrgängen** sowie **lehrgangsbegleitend** stattfinden.

## Varianten

Beim **T-Gruppen-Verfahren** werden Kleingruppen auf Grund gleicher oder ähnlicher beruflicher oder außerberuflicher Lage gebildet. Dabei steht die Aufarbeitung von Erfahrungen (Selbsterfahrung) im Mittelpunkt des Gesprächs. Es ist üblich, Experten oder Supervisoren einzubeziehen.

Die **Themenzentrierte Interaktive Methode** verbindet Wissensaneignung und gruppendynamische Regelungen. Die Gespräche werden durch wenige zentrale Prinzipien wie z. B. "Sei dein eigener Chairman" und "Störungen haben Vorrang" strukturiert.

Eine weitere Variante des didaktischen Modells "Kleingruppen-Lerngespräch" ist die **Teameffekt-Methode**.

## Literaturhinweise

Becker, G. E. / Bilek, R. u. a.: **Unterrichtssituationen I. Gespräch und Diskussion**, München u. a. (Urban & Schwarzenberg), 1976, 113 S., 3 S.

Lit.

Für die Leiter wie auch für die Teilnehmer von Lehrertrainingskursen ist diese Zusammenstellung mehrfach erprobter und überarbeiteter Trainingseinheiten gedacht, in denen es um ein systematisches Erlernen spezieller Techniken für

Gespräche und Diskussionen im Unterricht geht. Die ausgewählten Lernsituationen sind angeordnet nach wachsender Schwierigkeit der Anforderungen an die Lerner. Allen vorangestellt ist eine Übung zum Training des Gesprächsleiterverhaltens: sie geht auf Verhaltensweisen ein, die Bestandteil jeder der nachfolgend behandelten Gesprächsformen sind.

Blom, G. M. E. / Hoeks, J.: **Gruppenarbeit**, in: Hochschuldidaktisches Zentrum Essen (Hrsg.), Essen, 1979, S. 4-93.

Dieser nur intern vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Essen veröffentlichte Text zweier Autoren aus Holland gehört noch immer zu den differenziertesten Darstellungen des Kleingruppen-Lernens im Hochschulbereich.

Cooper, C. L. / Mangham, J. L.: **T-groups. A Survey of Research**, London u. a., 1971 (Wiley).

Dies ist eine bereits etwas ältere, jedoch durchaus aktuelle Darstellung theoretischer und praktischer Aspekte des T-Gruppenverfahrens durch mehrere Autoren mit einschlägigen Erfahrungen.

Crowley, Paul M.: **Ask the expert: A Group Teaching Tool**, in: The Journal for Specialists in Group Work, Vol. 14, Nr. 3, Sep. 1989.

Die "Expertenbefragung" als Variante des Kleingruppen-Lerngesprächs wird hier knapp aber klar dargestellt.

Eitington, J. E.: **The Winning Trainer**, in: Building Blocks of Human Potential (hrsg. v. L. Nadler), Houston/Texas (Gulf Publishing Company), 2. Auflage, 1989, 496 S., zahlreiche Lit. zu den einzelnen Kapiteln.

Dieses sehr praktisch orientierte Handbuch stellt im Besonderen in seinen Kapiteln 1-4 umfangreiche Detailfragen von Kleingruppen-Lerngesprächen dar.

Fisher, B. A.: **Small Group Decision Making: Communication and the Group Process**, New York et al. (McGraw-Hill, Inc.), 1976, 264 S., 8 S. Lit.

Der Autor befasst sich hauptsächlich mit formalen Analysen des Kommunikationsprozesses von Kleingruppen generell, die daher auch für Gesprächsgruppen mit speziellen Interessen, wie T-Gruppen, Gruppenverbände mit therapeutischen Zielsetzungen sowie für Familienverbände grundlegend sind. Das Hauptinteresse des Autors gilt darüber hinaus einer besonderen Problemstellung: der Besonderheit von Entscheidungsprozessen und diesbezüglich der Herausbildung eines Gruppenkonsensus.

Langmaack, B. / Braune-Krickau, M.: **Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch**, 2. Auflage, München (Psychologie Verlags Union), 1987, 191 S., 2 S. Lit.

Neuble, David / Cannon, Robert: **Teaching in Small Groups**, in: Handbook for Teachers in Universities and Colleges, Berwick upon Tweed, 1990 (Kogan Page), S. 39-56.

In diesem Kapitel ihres Handbuchs geben die Autoren zahlreiche detaillierte Hinweise zur Organisation und Durchführung von Kleingruppen- Lernen.

Neudörfer, Alfred: **Moderation und Metaplantchnik**, in: Das Hochschulwesen, 1994/4, 42. Jg., S. 183-187.

In diesem Beitrag stellt der Autor im Besonderen strukturierte Formen des Kleingruppen-Lerngesprächs dar, bei denen die Aspekte "Moderation" und "Pinnwand-Nutzung" besondere Bedeutung erhalten.

Nicht nur zum didaktischen Modell "Kleingruppen-Lerngespräch", sondern auch zu den Modellen "Individueller Lernplatz" und "Simulation" sind im folgenden Band Beiträge enthalten:

Sharan, S. / Sharan, Y.: **Gruppenzentrierter Unterricht. Kleingruppe, Lern- ecke, Plan- und Rollenspiel**, Stuttgart (Klett), 1976, 183 S., 3 S. Lit.

Neben anderen gruppenzentrierten Arbeitsformen im Schulunterricht stellen die Verfasser auch das Kleingruppen-Lerngespräch vor, das für sie als Hauptmittel der Kommunikation eines jeden Kleingruppenunterrichts von zentraler Bedeutung ist.

Sharan/Sharan legen in ihrer Darstellung Wert auf praktisch durchführbare Arbeits- und Organisationsvorschläge, die von der Planung bis zur Auswertung von Gruppendiskussionen reichen. Lehrer wie Schüler, die mit gruppenzentrierten Arbeitsformen wenig Vorerfahrungen haben, finden hier u. a. Übungsprogramme zur Kleingruppenbildung wie zum Erlernen kooperativen Handelns und Diskutierens.

Stiefel, Rolf Th.: **Dialektik, Amerikanische Debatte und Russisches Roulette**, in: MAO 2/89, 11. Jg., S. 32-37.

Hier werden zwei interessante Varianten des Kleingruppen-Lerngesprächs beschrieben, die vor allem in der betrieblichen Weiterbildung verwendet werden können.

## **Beispiele**

Garlichs, A.: **Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung**, Kassel (Gesamthochschul-Bibliothek), 1984, 66 S., 2 S. Lit.

Dieser Bericht gibt einen Einblick in die schwierige Arbeit von Selbsterfahrungsgruppen, hier insbesondere über die Bemühungen von Lehrern bzw. Referendaren, in Gesprächskreisen gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung ihrer beruflichen Konflikte zu finden.

## **Referenzen**

Deutsche Arbeitsgemeinschaft

Selbsthilfegruppen

Friedrichstr. 28

6300 Gießen

Tel.: 0641/702 - 2478

Die AG dient der Förderung des Selbsthilfegedankens und bietet die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu Selbsthilfegruppen und zum Erfahrungsaustausch zwischen Gruppen. Zur AG gehören neben den einzelnen Selbsthilfegruppenmitgliedern auch Selbsthilfegruppenberater, eine aus Journalisten bestehende Mediengruppe sowie ein wissenschaftlicher und öffentlicher Beirat; sie veranstaltet zweimal jährlich überregionale Zusammenkünfte und bringt das Informationsblatt "Selbsthilfegruppen-Nachrichten" heraus.



## LERNAUSSTELLUNG

Hierbei eignen sich Lerner an offenen Lernorten (z. B. Museen und Messen) Wissen an, indem sie ausgestellte und zumeist auch kommentierte Objekte oder Abbildungen in bestimmter Reihenfolge betrachten und gegebenenfalls handhaben.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |   |
|--|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausstellung</li> <li>- Messe</li> <li>- (Garten- etc.)-Schau</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-(educational/learning)</li> <li>exhibition</li> <li>-(educational/learning)</li> <li>exposition</li> </ul> |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exposition (didactique)</li> <li>- foire</li> </ul>                 | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exhibición educacional</li> <li>- exposición didáctica/educativa</li> <li>- feria</li> </ul>              |

## VARIANTEN

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aktivmuseum</li> <li>* Informationsmarkt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lehrpfad</li> </ul> |
|--|--|

# LERNAUSSTELLUNG

Tagtäglich steht in unserem Land jedermann ein breites Angebot an Ausstellungen offen: Museen, Messen, Wanderausstellungen in Zelten oder Autobussen, aber auch botanische und zoologische Gärten, Bildergalerien und Informationsstände auf der Straße gehören dazu. Ob Besucher dabei etwas lernen, was dabei gelernt wird und auf welche Weise, hängt jedoch nicht nur von der Qualität der Ausstellung selbst ab, sondern auch von der Fähigkeit der Besucher, in aktiver Weise mit ihr umzugehen. In den letzten 20 Jahren hat die didaktische Qualität von Ausstellungen deutlich zugenommen, und neben der fachlichen Professionalisierung von Museumsangestellten entwickelte sich auch deren didaktische Professionalisierung. Es entstanden die Museumsdidaktik, daneben aber auch andere "Ausstellungsdidaktiken", etwa eine "Messdidaktik" oder eine "Zoodidaktik". Da die Qualität der durch Ausstellungen zu vermittelnden Lernprozesse aber immer auch vom Ausstellungsbesucher abhängt, entstanden darüber hinaus verschiedene Ansätze einer "Besucherschulung", die von ausstellungsvorbereitenden und ausstellungsnachbereitenden Veranstaltungen bis hin zu einer Vielzahl besuchsbegleitender Aktivitäten reichen.

Die Entwicklung einer Museumsdidaktik reicht in die Zeit zurück, in der die - zunächst ziemlich bunt zusammengewürfelten - "Raritätenkabinette" von Fürsten in eine gewisse Ordnung gebracht wurden. Mit der Erweiterung des öffentlichen Zugangs für breitere Schichten erwiesen sich dann gewisse Zusatzinformationen an den ausgestellten Stücken als zweckmäßig, etwa Namen, Bezeichnungen, Jahreszahlen oder Fundorte. Es entstand der Beruf des Museumswärters, der viele Varianten der Ausübung kennt. Sie reichen vom Aufsagen auswendig gelernter

Trivialkommentare über den sachkundigen Experten bis hin zum Museumsdidaktiker, der sich den Interessen unterschiedlicher Zielgruppen anpassen und eine Vielfalt von Nutzungsweisen organisieren kann.

Aber nicht nur Museen sind Lernorte, an denen das didaktische Modell "Lernausstellung" praktische Anwendung findet. Auch bei Werbeveranstaltungen für beruflichen Nachwuchs und anderen Formen der Öffentlichkeitsarbeit sowie am Rande von Jubiläumsfesten oder im Rahmen von Messen, Kongressen und Versammlungen kommen nicht selten gut gestaltete Lernausstellungen vor.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind:

- \* **ambulantes Lernen**, d.h. Lernen, das verbunden ist mit Ortsveränderungen, mit Bewegungen im Raum und mit einem hohen Maß an Selbststeuerung seitens der Lerner;
- \* **Lernen an "ausgestellten Stücken"**, d.h. Lernen in einer systematisch arrangierten Lernumgebung, deren Elemente aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgenommen und in neue Ordnungen gebracht worden sind.

## Lernumgebungen

Das didaktische Modell "Lernausstellung" stellt hohe Anforderungen an die räumliche Gestaltung der Lernumgebung. Im Idealfall sollten solche Lernumgebungen um Transparenz bemüht sein und Beziehungen herstellen zu den Wissensinhalten und Wissensordnungen, die Gegenstand der Ausstellung sind. Die organisatorische Einheit einer Ausstellung ist der **Ausstellungsstand**. Er präsentiert die einzelnen **Ausstellungsstücke (Objekte, Modelle, Abbildungen)** sowie **Zusatzinformationen** über sie und über ihre Kontexte. Der **Pfad** ist der vom Lerner gewählte Weg, wobei es sich um vorgezeichnete Standardwege oder aber um individuell gewählte Wege handeln kann. Ein **Leitfaden** sollte es Lernern erleichtern, sich einen Überblick über das Konzept der Ausstellung, über das Ausstellungsangebot und über mögliche Pfade und Fragestellungen zu verschaffen. Vom Umfang her kann ein solcher Leitfaden das Format eines Handzettels oder eines gewichtigen Ausstellungskatalogs haben. Oft ist ein **Berater** oder **Führer**

integraler Bestandteil einer Ausstellung, d.h. eine Person, die entweder Zusatzinformationen liefern kann oder die als Interaktionspartner dem Lerner zur Verfügung steht.

## **Lernaufgaben**

Da es sich bei Lernausstellungen um offene Lernangebote handelt, haben Lernaufgaben hier eher die Form von Vorschlägen, die es Lernern ermöglichen, sich selbst Lernaufgaben zu stellen. Viele Lerner sind jedoch gewohnt, Ausstellungen als solche entweder als Unterhaltungsgelegenheiten oder als Konsumakte zu interpretieren und diese Einstellungen auch auf Lernausstellungen zu übertragen. Deshalb sollten schriftlich formulierte Lernaufgaben (z.B. im Leitfaden) nicht fehlen. Aus zeitlichen Gründen sollten sie in der Regel eher von mittlerer Komplexität sein und dazu dienen, wichtige Wahrnehmungen zu machen, Zusammenhänge zu erkennen, Wertmaßstäbe zu entwickeln und Lernergebnisse zu sichern.

## **Kompetenzen**

Das didaktische Modell "Lernausstellung" dient in erster Linie der Vermittlung von Orientierungen und von Hintergrundwissen. Lerner, die selbst Lernausstellungen organisieren, können dabei jedoch auch spezifische Sach- und Handlungskompetenzen (weiter-)entwickeln.

## **Gliederung nach Phasen**

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Lernausstellung" sind:

- \* eine **Einrichtungsphase**, in der das Konzept der Ausstellung entwickelt, die Stände eingerichtet, die Ausstellungsstücke ausgewählt, geordnet und kommentiert werden;
- \* eine **Orientierungsphase**, in der sich Lerner bzw. Besucher einen Überblick über das insgesamt verfügbare Angebot verschaffen, ihre Lerninteressen in Bezug auf die Ausstellung und deren Möglichkeiten klären und ihren Pfad durch die Ausstellung planen;
- \* eine **Interaktionsphase** (Wandelphase), in der Lerner die von ihnen ausgewählten Stände bzw. Stücke aufsuchen und sich dabei betrachtend oder handelnd Wissen aneignen;
- \* eine **Bewertungsphase**, in der Lerner sich über die Qualität der Ausstellung, ihre Lerntätigkeit und ihre neuen Erfahrungen Klarheit zu verschaffen suchen.

## **Rollen der Lerner**

Bei der Lernausstellung befinden sich Lerner in der Rolle von (eher passiven) **Betrachtern**, bzw. **Besuchern**. Im positiven Fall sind sie **aktive Beobachter** und **Fragende**, die ihre Lerntätigkeit bewusst organisieren.

## **Rollen der Lernhelfer**

Lernhelfer sind zunächst die **Autoren** und **Gestalter** der Lernausstellung, welche die Planung, Gestaltung und Vorbereitung besorgen. Gelegentlich werden Lerner auch von **"Führern"** begleitet, die Hinweise und

Kommentare geben. Und schließlich können an einzelnen Ständen auch spezielle **Berater** zur Verfügung stehen.

## **Institutionelle Kontexte**

Lernausstellungen werden von den verschiedensten Institutionen getragen, z. B. von **Museen** und **Messegesellschaften**, aber auch von **Vereinen, Gemeinden, Privatpersonen, Unternehmen, Behörden** und **Bürgerinitiativen**.

## **Wissensbereiche**

Lernausstellungen können vielfältige Themen umfassen, angefangen von **historischen Gegenständen** und neuen Produkten über **naturkundliches Wissen** und **Kunst** bis hin zu **handwerklichen, technischen** und **sozialen Inhalten**.

## **Zielgruppen**

Lernausstellungen können sich an Zielgruppen verschiedener Art richten, an **Laien** und **Fachleute, Kinder** und **Erwachsene, aktive** und **passive Lerner**. Nicht selten tragen die Organisatoren von Ausstellungen den besonderen Gegebenheiten der Zielgruppen durch entsprechende Vorkehrungen oder flankierende Maßnahmen Rechnung.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Ausstellungen können **in jeder Phase von Lehrgängen** sinnvoll sein. Sie können der Einführung in ein Wissensgebiet dienen und einen ersten Überblick vermitteln, sie können lehrgangs begleitend den mittleren Phasen zugeordnet sein, und sie können den Abschluss eines Lehrgangs bilden. Es versteht sich von selbst, dass permanente Ausstellungen leichter als nur vorübergehende Ausstellungen als Elemente von Lehrgängen eingeplant werden können.

## **Varianten**

Beim **Aktivmuseum** können die Lerner mit den Ausstellungsständen und -stücken interagieren. Die Ausstellungsstücke werden prozesshaft präsentiert, z. B. als Werkzeuge im Gebrauch. Mehrere Ausstellungsstände können zu Systemen (z.B. Modell-Werkstätten) zusammengefasst sein.

Auf dem **Informationsmarkt** werden Stände in messeartiger Weise gestaltet. In der Regel wird jeder Stand von einem Aussteller betreut und ist relativ eigenständig. Neben Ausstellungsstücken sind im Allgemeinen auch Prospekte und mündliche Informationen verfügbar.

Ein **Lehrpfad** ist im Allgemeinen in der freien Natur angesiedelt. Ausstellungsstücke sind zumeist Organismen sowie geologische, geographische und ökologische Objekte, Sachverhalte oder Systeme. In manchen Städten verbinden "Geschichtspfade" wichtige historische Stätten. Die Lerner werden durch Hinweise auf entsprechende Pfade geführt.



## Literaturhinweise

Erdmann, W.: **Lehrpfade und ihre Gestaltung**, Oldenburg (Heinz Holzberg Verlag), 1975, 75 S., 5 S. Lit.

Die hier vorgestellten Überlegungen und Vorschläge zur didaktischen Gestaltung und Nutzung von Lehrpfaden bauen auf einer Untersuchung von ca. 50 Lehrpfaden in der Bundesrepublik auf. Ein empfehlenswerter Beitrag zum Thema "Lehrpfade".

Groth, C.: **Die Messe als Lernort**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, S. 167-178.

Nuissl, E. / Paatsch, U. / Schulze, C.: **Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen**, in: AfeB-Taschenbücher Weiterbildung, Heidelberg (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung), 1987, 343 S., 39 S. Lit.

Olofsson, U. K. (Ed.): **Museum and Children**, Paris (UNESCO), 1979, 195 S., 13 S. Lit.

In 14 Länderstudien, jeweils verfasst von Museumspädagogen des betreffenden Landes, wird hier aufgezeigt, wie je nach ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten das Museum als Instrument einer außerschulischen Bildungsarbeit von unterschiedlicher Bedeutung ist und welche Vielfalt an Programmen, Aktivitäten, Inhalten und Methoden sich in der Museumspädagogik weltweit herausgebildet hat.

Schirp, Heinz / Knopff, Hans-Joachim / Ohm, Thomas / Roer, Wilhelm: **Dinge zum Be-Greifen**, in: Pädextra, Juli/August 1993, S. 26-29.

Dieser Beitrag befasst sich im Besonderen mit der Gestaltung von Handlungsmöglichkeiten von Kindern in technischen und naturwissenschaftlichen Museen.

Schopf, Sylvia: **Völkerkundemuseen. Orte der Begegnung und der Diskussion von Gegenwartsfragen**, in: epd-Entwicklungspolitik, 10/11-96, S. 28-33.

In diesem Beitrag beschreibt die Autorin spezifische Aspekte möglicher Lerntätigkeit von Kindern in Völkerkunde-Museen.

Spickernagel, E. / Walbe, B. (Hg.): **Das Museum. Lernort contra Musentempel**, Gießen (Anabas-Verlag), 3. Aufl. 1979, 179 S.

Mit den Begriffen "Lernort" contra "Musentempel" werden zwei unterschiedliche Positionen hinsichtlich der Vermittlungsfunktion von Museen gekennzeichnet: während sich im Musentempel Kunstwerke im Schutze einer "sakralen Aura" unberührbar präsentieren, will das Museum als Lernort seine Objekte "in ihren Wechselbeziehungen zur gegenwärtigen Wirklichkeit aktualisieren und vermitteln". Theoretische wie auch praktisch realisierte Konzeptionen dieser Vermittlungsformen des Lernorts Museum wurden in Referaten und Diskussionen einer Tagung des Verbands für Kunst- und Kulturwissenschaft erörtert und in der vorliegenden Veröffentlichung neben ergänzenden Beiträgen zusammengefasst.

Weschenfelder, K. / Zacharias, W.: **Handbuch der Museums-Pädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis**, Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann), 1981, 379 S., 9 S. Lit.

Die didaktischen Möglichkeiten des Museums als Lernort für Kinder- und Jugendgruppen werden untersucht und durch eine Fülle anregender Beispiele, die museumspädagogischen Projekten entnommen sind, illustriert. Hiermit soll gleichzeitig die Eigenständigkeit der Museumspädagogik aufgezeigt werden, für die der Schulunterricht im Museum nach Auffassung der Autoren nur ein Sonderfall in ihrem Vermittlungsspektrum darstellt.

## **Beispiele**

Freyman, Thelma von (Hrsg.): **Am Beispiel erklärt - Aufgaben und Wege der Museumspädagogik**, Hildesheim u. a., 1988 (Georg Olms Verlag).

Dieser Sammelband enthält u. a. 6 Beispiele für museumsdidaktische Lösungen an verschiedenen Orten.

"Grüner Pfad. Landwirtschaft. Das grüne Herz Deutschlands", hrsg. v. Informationsgemeinschaft für Meinungspflege und Aufklärung e. V., Alexanderstraße 3, 3000 Hannover 1, 2. Auflage, 1989.

## Referenzen

Deutsche Messe- und Ausstellungs-AG

Stabsabteilung Presse

3000 Hannover 82

Die Presseabteilung hat unter der Bezeichnung "Messe-Seminar" eine Reihe von Informationsblättern mit praktischen Hinweisen vor allem zu technischen und organisatorischen Themen herausgegeben.

Pädagogische Aktion e. V.

Werneckstr. 9

8000 München 40

Ein Verein, der vor allem im Raum München zahlreiche museumspädagogische Projekte durchgeführt hat.

Eine ausführliche Adressliste von museumspädagogischen Verbänden, Diensten etc. ist enthalten in Weschenfelder/Zacharias (s. o.), S. 368.

## LERNDIALOG

Hierbei führen Lerner mit anderen Personen ausführliche und geordnete Zwiegespräche, um Erkenntnisse über sich selbst und ihre Beziehungen zur Umwelt zu erlangen.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |  |
|--|--|
| <b>DEUTSCH</b><br>- dialektisches Gespräch<br>- Dialog<br>- Zwiegespräch | <b>ENGLISCH</b><br>- (educational) dialog        |
| <b>FRANZÖSISCH</b><br>- dialogue (éducatif)                              | <b>SPANISCH</b><br>- diálogo didáctico/educativo |

### VARIANTEN

|                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| * Sokratischer Dialog  | * Therapeutischer Dialog |
| * Symmetrischer Dialog | * Telefondialog          |

# LERNDIALOG

Ausführliche Dialoge zwischen zwei Menschen sind gebunden an langfristige und intensive geistige Bindungen, die zwischen diesen Personen bestehen. Sie kommen deshalb insbesondere im Zusammenhang von Einzelerziehung, von Seelsorge und von Therapie vor und beziehen sich in thematischer Hinsicht auf innere wie äußere Erfahrungen. Dabei können die Dialogpartner von gleich zu gleich verkehren oder eine Person kann die Rolle des "Dialogführers" übernehmen. Wie das Beispiel berühmter Bühnendialoge zeigt, können sich in solchen Zwiegesprächen intensive Entwicklungen vollziehen. Es kann sich aber auch um "unechte" Dialoge handeln, man denke etwa an Zwiegespräche von Politikern im Fernsehen - in denen die Dialogpartner nicht zueinander sprechen, sondern zu einem imaginären oder realen Publikum, dem sie dann ihre Positionen in Form von wechselnden Monologen vortragen.

Die Urform des Lerndialogs bildet das "sokratische Gespräch", das heißt die Dialoge, die Sokrates mit verschiedenen Athener Bürgern führte, und die von Platon aufgeschrieben wurden. In ihnen ist Sokrates ein Dialogführer, der seinen Partner durch Fragen, Hinweise auf Widersprüche und produktive Verunsicherung zur wahren Erkenntnis zu führen versucht und dabei auf direkte Belehrung verzichtet. Diese Praxis des sokratischen Dialogs beruht auf der Annahme, dass der Lerner bereits über die wesentlichen Erkenntnisse verfügt, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass er sich in der Dialogsituation an dieses Wissen erinnert und sich dessen bewusst wird. Die Humanisten des 16. Jahrhunderts knüpften an diese Tradition an, die dann auch in der Jesuitenerziehung vom 17. Jahrhundert an eine Rolle spielte. In der

Erziehungsphilosophie des 19. Jahrhunderts, soweit sie an der Entwicklung der Einzelpersönlichkeit orientiert war, wurde dem Zwiegespräch zwischen Erzieher und Zögling ebenfalls hohes Gewicht beigemessen. Diese verschiedenen Traditionen wirkten auch auf den Schulunterricht, so dass sich immer wieder Ansätze zur Einbeziehung von Lerndialogen in den Klassenunterricht finden lassen. In neuerer Zeit wirkten vor allem Erfahrungen aus dem Bereich der Psychotherapie in Vorstellungen über Unterricht hinein. Allerdings bleiben die dabei entstehenden Konzepte des Lerndialogs zumeist noch "unsymmetrisch", indem sie einem der beiden Partner die Rolle des Dialogführers zuweisen, auch wenn er sie dann technisch in nicht-direktiver Weise handhabt.



## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien des Modells "Lerndialog" sind:

- \* **dialogisches Lernen**, d. h. Lernen durch Umgang mit sprachlichen Äußerungen, den eigenen und denen des Dialogpartners, sowie durch Aufgreifen und Weiterentwicklung der dabei entstehenden Ideen, Kommentare und Bewertungen;
- \* **selbstentdeckendes Lernen**, d. h. Lernen, das sowohl der Selbstfindung als auch dem selbsttätigen Erfinden dient;

## Lernumgebungen

Das didaktische Modell "Lerndialog" stellt keine besonderen Ansprüche an die Lernorte, an denen es stattfindet, abgesehen davon, dass diese möglichst ruhig sein sollten. Auch die Raumausstattung kann bescheiden sein. Wesentliches Element der Lernumgebung sind die jeweiligen **Dialogpartner**. Eine gewisse Abschirmung gegenüber anderem Publikum ist sinnvoll, um die Konzentration auf das Thema und auf den Partner zu sichern. Auch sollte jeder Partner genügend Zeit für den Lerndialog reservieren, um Zeitdruck zu vermeiden. Das **Medium** ist beim Lerndialog in aller Regel das gesprochene Wort, wobei allerdings Formen nonverbaler Kommunikation durchaus eine Rolle spielen können. Nur im Falle des Telefondialogs wird die Lernumgebung zusätzlich durch Bedingungen eines technischen Mediums bestimmt, wie z.B. durch Ausblendung mimischer Information und durch eine gewisse akustische Verzerrung.

## **Lernaufgaben**

Lerndialoge zeichnen sich dadurch aus, dass beide Partner ihre Lernaufgaben, die sie im Dialog bearbeiten möchten, in einer ersten Phase gemeinsam formulieren. Im Mittelpunkt stehen dabei zumeist Lernaufgaben, die mit der Findung und Formulierung einer eigenen bzw. einer gemeinsamen Position zusammenhängen und/oder die zur Findung und Formulierung persönlicher oder gemeinsamer Interpretationen führen.

## **Kompetenzen**

Lerndialoge sind in erster Linie auf die Entwicklung von **Problembewusstsein** und **Selbsterkenntnis** gerichtet. **Kommunikative Kompetenzen** (z.B. des genauen Hinhörens, des Argumentierens und des verständlichen Ausdrucks) werden ebenfalls (weiter-)entwickelt.

## Gliederung nach Phasen

Drei Phasen lassen sich beim Lerndialog ausweisen:

- \* eine **Klärungsphase** (Phase der Fragestellung), bei der sich die Dialogpartner auf ein Thema einigen, das sie erörtern wollen und das sie in Form von Problemstellungen (Lernaufgaben) deutlich formulieren;
- \* eine **Interaktionsphase** (Phase der produktiven Verunsicherung), in der die Dialogpartner ihr vorhandenes Wissen, das eine Antwort ermöglicht, einbringen, wobei sie ausdrücklich bemüht sind, auch widersprüchliche Erkenntnisse aufzugreifen, und
- \* eine **Anwendungsphase** (Phase der Einsicht), in der die Dialogpartner das Ergebnis ihres Dialogs formulieren und dabei vor allem auch dem Wissen um ihr Nichtwissen Aufmerksamkeit schenken.

## Rollen der Lerner

Lerner sind bei diesem didaktischen Modell in erster Linie **Dialogpartner**, die ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken äußern und sich bemühen, die Erfahrungen und Gedanken, die ihre Partner äußern, zu verstehen. Sie müssen ein ernsthaftes Interesse am Dialog und an den dadurch zu gewinnenden Erkenntnissen haben und andere Motive (z.B. solche der Selbstdarstellung oder der Demütigung des Partners) zurückdrängen. Sie müssen ferner in der Lage sein, ihre Gedanken und Einstellungen möglichst offen zu äußern und auf entsprechendes Verhalten des jeweiligen Partners mit Offenheit zu reagieren.

## Rollen der Lernhelfer

Die Lernumgebung besteht im Wesentlichen aus dem jeweils anderen **Dialogpartner**. Falls einer der Partner **Dialogführer** (im sokratischen Sinne) ist, muss er die für diese Rolle spezifischen "Spielregeln" beherrschen.

## **Institutionelle Kontexte**

Lerndialoge spielen sich **eher außerhalb von Institutionen** ab, da das persönliche Verhältnis der Partner wichtiger ist als ihre institutionellen Bindungen. Es gibt allerdings Institutionen (z. B. **Telefonseelsorge**), die im Besonderen auch Lerndialoge in Form von Beratungsgesprächen organisieren.

## Wissensbereiche

Inhalte von Lerndialogen können **Deutungswissen** (Ideen und Begriffe), aber auch **Problemlösungswissen** sein. Gerade im therapeutischen Bereich bestehen zwischen dem Erwerb neuer Deutungsmuster und der Erschließung neuer Handlungsmöglichkeiten enge Beziehungen.

## Zielgruppen

Zielgruppen für Lerndialoge sind vorwiegend **Erwachsene**. Auch Kinder können Zielgruppe sein, wofern bei ihnen die Rahmenbedingungen für intensive und strukturierte Lerndialoge herstellbar sind.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Lerndialoge können **lehrgangsvorbereitend**, **lehrgangsbegleitend** und **zum Abschluss von Lehrgängen** organisiert sein, oder aber überhaupt unabhängig davon zustande kommen.

## Varianten

Beim **Therapeutischen Dialog** übernehmen die Lernpartner die Rollen "Therapeut" und "Klient". Inhalte sind vor allem unbewältigte Vorerfahrungen und unzweckmäßige Interpretationsmuster. Lernen kann auch in der Form von "Verlernen" stattfinden.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Lerndialog" sind der **Sokratische Dialog**, bei dem einer der Partner die Rolle des

Dialogführers übernimmt, und der **symmetrische Dialog**, bei dem beide Lerner wechselseitig Rollen des Dialogführers übernehmen.

## Literaturhinweise

Hanke, Michael: **Der maieutische Dialog. Kommunikationswissenschaftliche Untersuchungen zur Struktur und Anwendbarkeit eines Modells**, in: ders. Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung, (ASSK) Band 10, ohne Ortsangabe, 1986 (Rader Verlag).

Dieser Beitrag befasst sich ausführlich mit historischen und theoretischen Grundlagen des Lerndialogs unter kommunikationswissenschaftlichen Aspekten.

Heckmann, G.: **Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren**, Hannover (Schroedel), 1981, 122 S.

Seine Erfahrungen im Umgang mit der sokratischen Methode im Unterricht vermittelt der Autor zunächst in zahlreichen Beispielbeschreibungen sokratischer Gespräche mit Pädagogikstudenten der PH Hannover. Diese als Gedächtnisprotokolle festgehaltenen Gespräche werden ergänzt durch seine didaktischen Erläuterungen. Nach der anschaulichen Einführung wird der Leser mit den methodischen, philosophischen und historischen Aspekten des sokratischen Gesprächs ausführlich vertraut gemacht.

Die Darstellungen Heckmanns erfolgen u. a. in kritischer Auseinandersetzung mit dem methodischen Konzept und der Praxis seines akademischen Lehrers Nelson, die dieser 1922 in seiner Rede über "Die sokratische Methode" vorgestellt hat. Ein Abdruck dieses Vortrags ist enthalten in:

Nelson, L.: **Vom Selbstvertrauen der Vernunft**, Hamburg, 1975, S. 192-238.

## **Beispiele**

Crescenzo, Luciano de: **Sokrates und die Stoßstange**, in: Garten & Landschaft 4/92, S. 39-45.

Dieses Beispiel eines Lerndialogs belegt, dass und wie die sokratische Methode auf aktuelle und technische Probleme angewendet werden kann.



## LERNKABINETT

Hierbei eignen sich Lerner durch reale Tätigkeit in speziell eingerichteten und didaktisch besonders aufbereiteten Lernumwelten theoretisches und praktisches Wissen aus mehreren Handlungsperspektiven heraus an.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <p>- Fremdsprachen (etc.)-<br/>Kabinett</p>         | <p><b>ENGLISCH</b></p> <p>- clarifying educational<br/>environment<br/>- interactive man-environment<br/>learning system/approach</p> |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <p>- environnement éducatif<br/>élémentaire</p> | <p><b>SPANISCH</b></p> <p>- gabinete de aprendizaje<br/>- gabinete didàctico</p>  |

## VARIANTEN

|   |                                |
|---|--------------------------------|
| <p>* Freinet-Druckerei<br/>* Szenario-Methode</p> | <p>* (virtual)micro-worlds</p> |
|---|--------------------------------|

# LERNKABINETT

Der Begriff "Lernkabinett" erinnert an "Wachskabinett", "Raritätenkabinett" oder "Gruselkabinett" sowie an andere abgeschlossene Räume, die auf eine exotische Weise ausgestattet, geheimnisvoll und attraktiv sind. Auch Lernkabinette sollen mit "Attraktionen" eingerichtet sein, so dass ihre Nutzer gern und um der Attraktion des Lernens selbst hingehen, nicht aber um anderer Belohnungen willen, die für das Lernen vergeben werden. Lernkabinette sind aber nicht nur attraktive, sondern - trotz hoher Komplexität - auch übersichtliche (laborartige) Einrichtungen, die jeweils für definierte Wissensgebiete entwickelt werden, die technische, wirtschaftswissenschaftliche oder auch geisteswissenschaftliche Bereiche repräsentieren. Die KOSMOS-Baukästen für chemische, optische und mechanische Experimente, die bereits in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts verkauft wurden, gehören für viele zu den ersten Erfahrungen mit einer Variante des Lernkabinetts.

Die Geschichte des didaktischen Modells "Lernkabinett" beginnt mit den Fremdsprachenkabinetten des 18. Jahrhunderts. Diese wurden an Schulen für junge Adlige eingerichtet und enthielten Objekte und Medien, die französische Kultur repräsentierten, beispielsweise Möbel, Geschirr, andere Gebrauchsutensilien, Bücher und Zeitungen. So konnten die Lerner ein Stück Frankreich im Kleinen unmittelbar erleben.

Seine theoretische Untermauerung erhielt das didaktische Modell "Lernkabinett" jedoch erst durch Omar K. Moore, der es unter der Bezeichnung "clarifying educational environment" Ende der 60er Jahre entwickelte. Moores Einrichtung wies ein neuer Weg zur Alphabetisierung von Vorschulkindern, auch von solchen aus sozial benachteiligten Gruppen. Moores Erfindung enthielt auch eine Reihe technischer Komponenten, etwa die "sprechende Schreibmaschine".

Eine weitere aktuelle Entwicklung, die dem didaktischen Modell "Lernkabinett" entspricht, sind "Mikro-Welten" (micro-worlds). Bei ihnen handelt es sich um Computer-Software, die mit Hilfe komplexer graphischer Gebilde künstliche "Welten" erzeugt, in denen sich Lerner mit Hilfe von Maus und Tastatur bewegen und dabei Entdeckungen und Erfahrungen machen können. Die Szenario-Methode (goal-based scenarios) verwendet neben Software auch reale Objekte und AV-Medien.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien des Lernkabinetts sind:

- \* **Lernen in elementaren Situationen**, d.h. Lernen an realen, jedoch vereinfachten Objekten, Geräten und Beispielen;
- \* **mehrperspektivisches Lernen**, d.h. Lernen, bei dem Lerner sowohl Handelnde und Betroffene als auch Beurteilende und Reflektierende sind;
- \* **zweckfreies Lernen**, d.h. Lernen, das aus der Sache selbst heraus motiviert ist, nicht aber durch sachfremde Zwecksetzungen.

## Lernumgebungen

Die didaktisch aufgeklärte **Lernumgebung** besteht aus **Objekten, Medien** und **Werkzeugen**, die entweder als solche "im wirklichen Leben" vorkommen oder elementare und vereinfachte Repräsentationen (nicht aber Simulationen!) von Objekten und Werkzeugen sind. Diese sind so arrangiert, dass sie einen hohen Aufforderungscharakter haben, dass sie Art und Weise ihrer Nutzung unmittelbar einsichtig machen, dass sie Rückmeldung geben und abgestufte Lernschritte vom Einfachen zum Komplexen ermöglichen. Ein **Leitfaden**, der eine Übersicht über Elemente und Funktionen, über Prinzipien, Spielregeln und Handlungsmöglichkeiten des Lernkabinetts enthält und der in die jeweilige Thematik einführt, kann diese Charakteristik der Lernumgebung unterstützen. Da das didaktische Modell "Lernkabinett" nicht nur technische Aspekte, sondern immer auch elementare Formen sozialer Realität repräsentiert, sind auch die **jeweils anderen Lerner** konstitutive Elemente der Lernumgebung.

## **Lernaufgaben**

Das didaktische Modell "Lernkabinett" bietet die Grundlage für ein **breites Spektrum von Lernaufgaben**, die Lerner dazu herausfordern, einfache oder komplexe Operationen durchzuführen, die identisch sind mit Tätigkeiten, die "im wirklichen Leben" stattfinden und nicht nur simuliert sind. Das Modell erlaubt es, Sequenzen von Lernaufgaben zu entwickeln, die von einfachen zu komplexen Tätigkeiten reichen und dabei jeweils technische, organisatorische und soziale Aspekte einbeziehen sowie Hand- und Kopfarbeit integrieren.

## Kompetenzen

Entsprechend vielfältig sind auch die Kompetenzen, die in Lernkabinetten entwickelt werden können. Je nach Thematik und technischer Ausstattung können **Sach- und Methodenkompetenzen** oder auch **Sozialkompetenzen** und **Selbstkompetenzen** Schwerpunkte der Lernfähigkeit bilden. Der gewollt spielerische und von Ernstsituationen entlastete Charakter dieses didaktischen Modells begrenzt jedoch die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung, so dass Fähigkeiten des Handelns und Entscheidens in Ernstsituationen nicht vermittelt werden.

## Gliederung nach Phasen

Vier Phasen zeichnen das didaktische Modell "Lernkabinett" aus, und zwar

- \* eine **Einrichtungsphase**, in der die Lernumgebung dem Lerninhalt entsprechend eingerichtet und erprobt wird;
- \* eine **Orientierungsphase**, in der die Lerner in die didaktisch aufbereitete Lernumgebung eingeführt werden, so dass sie mögliche Handlungsziele, Umgangsformen und Sichtweisen erfahren;
- \* eine **Interaktionsphase**, in der die Lerner die Lernumgebung für selbstgewählte Lernzwecke nutzen und im Wechsel Rollen von Betroffenen, Schiedsrichtern, Partnern und Handelnden übernehmen;
- \* eine **Anwendungsphase** (Gestaltungsphase), in der die Lerner ihre Lernumgebung verändern und umgestalten, um neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen.

## Rollen der Lerner

Im Lernkabinett können Lerner vier Rollen übernehmen, in der Regel nacheinander: Sie sind **Betroffene**, und erfahren sich dabei als jemand, mit dem etwas geschieht. Sie sind **Handelnde**, die auf ihre Umwelt und auf andere einwirken. Sie sind **bedeutsame Gegenüber**, also konkrete Partner für andere, und sie sind objektive **Beobachter** und **Schiedsrichter**, nehmen also die Perspektive von distanzierten Bewertern ein. Entsprechend müssen sie über technische, intellektuelle und soziale Fähigkeiten verfügen, die ihnen diese Rollenflexibilität ermöglichen. Dies sind jedoch Eigenschaften, die grundsätzlich auch schon bei jungen Kindern vorhanden sind.

## **Rollen der Lernhelfer**

Das didaktische Modell "Lernkabinett" verlangt **Autoren** und **Organisatoren**, die die Lernumwelt erfinden, einrichten und gegebenenfalls auch Berater in ihre Aufgaben einführen. In besonderen Fällen können auch **Tutoren** und **Berater** als Lernhelfer tätig werden. Diese sollten allerdings nur auf besonderen Wunsch der Lerner tätig werden und dann Zusatzinformationen liefern, Anregungen geben und gegebenenfalls Spielregeln interpretieren bzw. Konflikte regeln.

## **Institutionelle Kontexte**

Lernkabinette können **in allen Bildungsinstitutionen** eingerichtet werden, in denen längerfristig und regelmäßig gründliches Erlernen bestimmter Wissensgebiete gefordert ist, denn der relativ hohe Aufwand, der bei der Einrichtung von Lernkabinetten entsteht, ist nur bei längerfristiger und intensiver Nutzung gerechtfertigt. Lernkabinette können jedoch auch in Institutionen eingerichtet werden, die primär keine Bildungsinstitutionen sind, an deren Rande jedoch Lernprozesse zu organisieren sind, wie beispielsweise **Unternehmen**, in denen "Lernecken" für die innerbetriebliche Weiterbildung eingerichtet werden, um mit neuen Technologien und Verfahrensweisen vertraut zu machen.

## **Wissensbereiche**

Lernkabinette lassen sich für sehr unterschiedliche Wissensgebiete entwickeln, die nicht nur mit Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch



mit schöpferischen Tätigkeiten verbunden sind und die außer technischer Beherrschung auch soziale Sinngebung beinhalten.

## **Zielgruppen**

Lernkabinette können breite Zielgruppen ansprechen, **Vorschulkinder** ebenso wie **Erwachsene**, vorausgesetzt, dass die besonderen Bedingungen der jeweiligen Zielgruppen bei der Einrichtung berücksichtigt werden.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Lernkabinette können **lehrgangsbegleitend** allen Phasen von Lehrgängen zugeordnet werden. Die Gestaltungsphase des Lernkabinetts eignet sich besonders für Schlussphasen von Lehrgängen.

## Varianten

Die bisher rekonstruierte Variante des didaktischen Modells "Lernkabinett" ist die **Freinet-Druckerei**. Sie hat eine eigene erziehungstheoretische Begründung. Dabei nimmt die schöpferische Gestaltung von Texten eine zentrale Stellung ein. Praktische Fertigkeiten und geistige Tätigkeiten werden integriert und auf Produkte hin orientiert.

Die **Szenario-Methode** zeichnet sich dadurch aus, dass für Lerner eine komplexe Lernumgebung entwickelt wird, in der sie vorgegebene und selbstgestellte Lernaufgaben bearbeiten. Diese Lernumgebungen bestehen teils aus elementaren Objekten und Werkzeugen, teils aus Medien und PC mit entsprechender Software.

**Micro-Worlds** führen das Konzept der Szenario-Methode fort, indem sie Lernumgebungen als "virtuelle Realität" mit Hilfe aufwendig gestalteter graphischer Software erzeugen.

## Literaturhinweise

Campbell, Robert / Monson, David: **Building a Goal-Based Scenario Learning Environment**, in: Educational Technology, 11/12-1994, Vol. 34, Nr. 9, S. 9-14.

In diesem Beitrag beschreiben die Autoren, wie man szenario-orientierte Lernumgebungen gestaltet.

Hohmann, Rolf: **Institutionalisierte Gruppenarbeit als pädagogische Strategie am Beispiel der Lernstatt**, in: Heidack, Clemens (Hrsg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, Berlin, 1987 (Erich Schmidt Verlag).

Montgomery, Joel / Campbell, Robert / Moffelt, Christine: **Conducting and Supporting a Goal-Based Scenario Learning Environment**, in: Educational Technology, 11/12-1994, Vol. 34, Nr. 9, S. 15-20.

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Organisation von Lerntätigkeit in szenario-orientierten Lernumgebungen.

Moore, O. K. / Anderson, A. R.: **Das Projekt einer reagierenden Umgebung**, in: Hess, R. D. / Meyer-Bear, R. (Hg.): Frühkindliche Erziehung, Weinheim (Beltz), 1973, S. 181-201. (Dt. Übersetzung von "Early Education", Chicago (Aldine Publishing Company), 1968).

In diesem Artikel geht es speziell darum, einen Teilaspekt der didaktischen Grundannahmen des Lernkabinetts, nämlich das Konzept einer reagierenden, insbesondere einer mechanisch reagierenden Lernumwelt und deren Realisierung durch die sog. "sprechende Schreibmaschine" vorzustellen.

Moore, O. K. / Anderson, A. R.: **Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens**, in: Lehmann, J. / Portele, G. (Hg.): Simulationsspiele in der Erziehung, Weinheim/Basel (Beltz Verlag), 1976, S. 29-73.

Die Grundannahmen, auf denen das Konzept der "clarifying educational environments" beruht, werden in diesem Beitrag erläutert, wobei insbesondere der theoretische Kontext, dem die Prinzipien entnommen sind, ausführlich dargestellt wird. Ferner wird illustriert, wie die Gestaltung einer Lernumgebung gemäß den didaktischen Vorgaben konkret geschehen könnte.

Rüegsegger, Ruedi: **Freinet-Praxis. Pädagogischer Realismus zwischen institutionellen Zwängen und Gestaltung freier Räume**, in: Pädagogik, 2/93, S. 8-12.

An diesem Beispiel einer Freinet-Druckerei behandelt der Autor übergreifende theoretische Aspekte des didaktischen Modells "Lernkabinett".

## **Beispiele**

Rauch, M.: **Lernkabinett für den Sachunterricht**, in: Kasper, H. (Hg.): Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Ulm, 1979, S. 97-130.

Im Rahmen eines Projekts der PH Reutlingen wurde in Zusammenarbeit mit Schulanfängern, Eltern und Lehrern einer Grundschulklasse ein traditionell eingerichtetes Klassenzimmer so umgestaltet, dass es neben einem allgemeinen Unterrichtsbereich zwei spezielle Lernumwelten integrierte: einen Ruheraum zum Spielen, Lesen, Sich-Informieren und Sich-Zurückziehen und einen Aktivitätsbereich für Lernaufgaben, die ganz spezifische Arbeitsbedingungen voraussetzen. Diese Lernumwelten konnten einerseits von den Schülern außerhalb ihres Klassenunterrichts genutzt werden, zum andern wurden sie auch in den Unterricht selbst mit einbezogen. So etwa, als es im Rahmen des Sachunterrichts im 2. Schuljahr beim Thema "Wohnen/Sich Einrichten" um das Kennen lernen der unterschiedlichen Funktionen einer Wohnung ging.

Schmidt-Hackenberg, B.: **Malerwerkstätten Heinrich Schmid GmbH & Co., Reutlingen: Lehrlingsbaustelle**, in: dies. u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse

aus Modellversuchen, in: Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung / d. Generalsekretär, Heft 107, Berlin, Bonn (BiBB), 1989, S. 52-56.

Wiemann-Wendt, Johannes: **Piece of Nature. Das Projekt "Schülerbetrieb Zukunft"**, in: a + I/Wirtschaft, Nr. 4, 1991.

Dies ist das Beispiel für ein Lernkabinett, in dem Schüler ein eigenes Kleinunternehmen für den Vertrieb umweltfreundlicher Schreibwaren betreiben.

## Referenzen

Clarifying Environments Laboratory

Department of Sociology

University of Pittsburgh

Pittsburgh, Pennsylvania 15260

USA

Phones: 412 - 624 - 5578/5579/5594

The Responsive Environments Foundation , Inc.

146 Oakhurst Road

Pittsburgh, Pennsylvania 15215

USA

Phone: 412 - 781 - 9544

Ein gemeinnütziger Verein für den Vertrieb (Ausleihe/Verkauf) von Lehrfilmen zur Unterrichtswissenschaft.

Seit Oktober 1977 haben Freinet-Anhänger einen "Arbeitskreis Deutscher Schuldrucker" gebildet; Kontaktadresse für Auskünfte ist:

Geschäftsstelle des Arbeitskreises Deutscher Schuldrucker  
Graulheck 24a  
6685 Schiffweiler/Saar

Weitere Angaben zu deutschsprachigen Schuldruckereien können entnommen werden:

Jörg, H.: **Praxis der Freinet-Pädagogik**, Paderborn u. a. (Schöningh), 1981, S. 182 f.

## LERNKONFERENZ

Hierbei kommen Lerner mit anderen zu ein- oder mehrtägigen Treffen zusammen, um sich gegenseitig in Vorträgen, Diskussionen und anderen vorbereiteten Beiträgen aktuelles Deutungs- oder Problemlösungswissen zu vermitteln.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |  |
|---|--|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konferenz</li> <li>- Kongress</li> <li>- "Seminar"</li> <li>- Symposium</li> <li>- Tagung</li> <li>- "workshop"</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (educational) conference</li> <li>- convention</li> <li>- meeting</li> <li>- "seminar"</li> <li>- symposium</li> <li>- "workshop"</li> </ul>                                       |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- colloque</li> <li>- congrès</li> <li>- meeting (éducatif)</li> <li>- réunion</li> </ul>                                | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- coloquio de aprendizaje</li> <li>- conferencia educativa</li> <li>- congreso educativo</li> <li>- reunión</li> <li>- "seminario"</li> <li>- symposium</li> <li>- taller</li> </ul> |



---

## VARIANTEN

|                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| * Computer-Konferenz | * Video-Konferenz |
| * Telefonkonferenz   | * Fax-Konferenz   |
| * Telekonferenz      |                   |

## LERNKONFERENZ

Konferenzen, Tagungen und Kongresse dienen meist mehreren Zwecken zugleich, beispielsweise der Pflege des Gemeinschaftsgeistes, der Informationsvermittlung, der Koordination des Handelns oder auch einfach dem Wiedersehen. Lernkonferenzen sind Veranstaltungen, die primär didaktischen Zwecken dienen, also dem organisierten Lernen und der Wissensvermittlung. Wie andere Konferenzen, so können auch Lernkonferenzen hinsichtlich ihres Themas, der Art und Anzahl ihrer Teilnehmer, ihrer zeitlichen Dauer und ihrer Organisationsform sehr unterschiedlich sein. Auch die Rollen der Teilnehmer können von der des verantwortlichen Organisators und Referenten, über die des Moderators und Protokollanten, bis hin zu der des nur passiven Zuhörers reichen.

Die Lernkonferenz ist ein Kind der mobilen Gesellschaft und ihrer Verkehrsverhältnisse. Ihr Vorbild ist dabei der wissenschaftliche Kongress und die Verbandstagung. Auf Lernkonferenzen lernen nicht nur die beteiligten Individuen; auch das versammelte Kollektiv als Ganzes lernt, z. B. eine Profession, eine "scientific community" oder eine politische Gemeinschaft, indem sie ihre gemeinsamen Überzeugungen und

Strategien, ihre Wissensvorräte und Bewertungsmaßstäbe entwickelt und formuliert. Mit der quantitativen und qualitativen Entwicklung einer Tagungs- und Konferenzkultur in neuerer Zeit hat sich auch eine "Konferenzdidaktik" entwickelt, die sich darum bemüht, den Lernort "Konferenzzentrum" so zu gestalten, dass günstige Bedingungen für wirksames Lernen geschaffen werden.

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien sind

- \* **kollegiales Lernen**, d. h. die Teilnehmer lernen wechselseitig voneinander, sie lernen miteinander und im Hinblick auf gemeinsame Zwecke;
- \* **beiläufiges Lernen**, d. h. am Rande der geplanten und organisierten Lernprozesse finden zahlreiche flankierende, zufällige und unerwartete Ereignisse statt, in denen ebenfalls Lernen und Informationsaustausch geschieht.

## Lernumgebungen

Das didaktische Modell "Lernkonferenz" ist mit komplexen **Lernumgebungen** verbunden. Ihre wichtigsten Elemente sind: Die **Einladung**, die alle wichtigen Informationen über den Rahmen und das Programm enthält und die möglichst frühzeitig verschickt werden sollte; die **Konferenzunterlagen**, die häufig Kurzfassungen der vorgesehenen Vorträge, Thesen über zu diskutierende Fragen, Entwürfe von zu verabschiedenden Resolutionen, Adressen und Zusatzinformationen über flankierende Aktivitäten enthalten; die **Sitzungen**, bei denen es sich um Plenarveranstaltungen, Arbeitsgruppen oder offene Aktivitäten handeln kann und die die zeitliche, räumliche und soziale Gliederung der Lernkonferenz ausmachen; der **Konferenzbericht**, der die wichtigen Ergebnisse der Konferenz zusammenfasst und sowohl an die Teilnehmer, als auch an eine größere Öffentlichkeit vermittelt.

## Lernaufgaben

Je nach der Rolle, die Lerner im Rahmen von Lernkonferenzen übernehmen, variieren die Lernaufgaben, die sie sich stellen. Im Falle des aktiven Beobachters bestehen sie im Wesentlichen in der selektiven Aneignung des in Vorträgen, Diskussionen, Konferenzunterlagen, Randgesprächen und Zusatzangeboten verfügbaren Wissens. Im Falle von Teilnehmern, die eigene Beiträge leisten, stehen Lernaufgaben im Mittelpunkt, die mit der Strukturierung, Synthese und zielgruppengerechten Präsentation eigenen Wissens sowie mit der Begründung und Verteidigung eigener Positionen zusammenhängen. Und Organisatoren lernen mehr darüber, wie sie Wissensquellen erschließen,

günstige Bedingungen für Kommunikationsprozesse schaffen, Teilnehmer gewinnen sowie Ergebnisse evaluieren und dokumentieren können.

## **Kompetenzen**

Lernkonferenzen dienen sowohl der **Weiterentwicklung von Sachkompetenzen**, die mit dem Thema der Konferenz zusammenhängen, zum anderen der Weiterentwicklung **kommunikativer Kompetenzen** (im besonderen der "Öffentlichkeits-Kompetenz"). Dabei wird oft übersehen, dass Lernkonferenzen auch gute Lernanlässe zur Weiterentwicklung von **Selbstkompetenzen** sind; sie stellen nämlich die Lerner angesichts der zumeist herrschenden Überfülle von Informationsangeboten vor die Aufgabe zu klären, welche Informationen für sie warum welche Bedeutung haben könnten.

## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Lernkonferenz" sind:

- \* Eine **Einrichtungsphase**, in der ein Organisator oder ein Team die Rahmenbedingungen der Lernkonferenz festlegt, Beiträge sammelt, Unterlagen verschickt und Aufträge vergibt;
- \* eine **Orientierungsphase**, in der die Teilnehmer (etwa durch ein Grundsatzreferat) in thematische und organisatorische Aspekte der Lernkonferenz eingeführt werden und ihre Lernschwerpunkte für die Konferenz wählen können;
- \* eine **Interaktionsphase** (Sitzungsphase), in der die Lerner Vorträgen halten oder anhören sowie an Arbeitsgruppen und Diskussionen teilnehmen, und
- \* eine **Bewertungsphase**, die sowohl der "Manöverkritik" als auch der Planung von Anschlussaktivitäten und der Verbreitung der Konferenzergebnisse (z. B. über Pressekonferenzen) dient.

## Rollen der Lerner

Lerner können in verschiedenen Rollen an Konferenzen teilnehmen, als **Organisatoren**, als **Referenten**, als **Moderatoren**, als **Diskutierende**, als **Berichterstatter**, als **Zuhörer** oder gar nur als **"Zaungäste"**. Die Voraussetzungen dafür, dass jemand möglichst hohen Lerngewinn bei einer Lernkonferenz erzielt, sind außer allgemeinen Konferenzserfahrungen auch sorgfältige Vorbereitung auf die Konferenzteilnahme, gezielte Beteiligung und gründliche Nachbereitung.

## **Rollen der Lernhelfer**

Die Rollen **Organisator** (im weiteren Sinne), **Referent**, **Moderator** oder **Berichterstatter** können auch von Personen übernommen werden, die sich nicht zugleich als Lerner verstehen. Gleiches gilt für **Dolmetscher** und **Übersetzer** sowie für **technisches Personal**.

## **Institutionelle Kontexte**

Lernkonferenzen werden entweder von Institutionen (z. B. **Verbänden**, **Vereinigungen**, **Betrieben**, **Parteien**) getragen oder entspringen der **Initiative von Einzelpersonen oder kleinen Gruppen**, die dann ohne feste Bindung an Institutionen Teilnehmer einladen und die Lernkonferenz organisieren.

## **Wissensbereiche**

Durch Lernkonferenzen wird in aller Regel **aktuelles Wissen** vermittelt, das in enger Beziehung zu Handlungen und Entscheidungen der Teilnehmer steht, sei es zu ihren beruflichen Tätigkeiten, sei es zu außerberuflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Aufgaben und Interessen.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen für Lernkonferenzen sind in aller Regel **Erwachsene** und **ältere Jugendliche**.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Lernkonferenzen stehen mit Lehrgängen in aller Regel nicht oder nur sehr lose in Verbindung, da es sich im allgemeinen um klassische Weiterbildungsveranstaltungen von Personen handelt, die nicht mehr in formelle Ausbildungsgänge eingebunden sind.

## **Varianten**

Bei der **Computer-Konferenz** befinden sich die Teilnehmer physisch an verschiedenen Orten. Sie müssen bei den "Sitzungen" jedoch nicht gleichzeitig eingeschaltet sein, sondern können in zeitlich versetzter Weise kommunizieren, da der Computer aus- und eingehende Beiträge speichern kann. Nachdem die Konferenzorganisation (z. B. in Form einer

Mailbox) festgelegt ist, werden Kurzreferate, Diskussionsbeiträge und Reaktionen über Netzanschlüsse oder auch über Disketten-Austausch wechselseitig übermittelt. Dies kann sich über einen kürzeren oder längeren Zeitraum erstrecken.

Mit geringeren Mitteln kommt die **Fax-Konferenz** aus, bei der die Teilnehmer in einem vereinbarten Zeitraum bzw. Zeitrhythmus - ggf. über eine Koordinationsstelle - Faxe austauschen.

Eine weitere Variante des didaktischen Modells "Lernkonferenz" ist die **Videokonferenz**, bei der alle Teilnehmer, die sich an verschiedenen Orten - oft auf verschiedenen Kontinenten - befinden, über eine Standleitung verbunden sind, mit der Bild und Ton so übertragen werden, dass jeder Teilnehmer zugleich Sender und Empfänger sein kann.

**Telefonkonferenzen**, bei denen die Teilnehmer simultan mit einer Konferenzschaltung verbunden sind, sind nach dem gleichen Prinzip organisiert.



## Literaturhinweise

Berge, Zane L.: **Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field**, in: Educational Technology, Januar/Februar 1995, Vol. 35, No. 1, S. 22-36.

Birner, Ursula: **Tagung und Seminar im Tagungshotel und in der Tagungsstätte**, in: Heidack, Clemens (Hrsg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, Berlin, 1987 (Erich Schmidt Verlag).

Harasim, Linda M. / Winkelmann, Tim: **Computer-Mediated Scholarly Collaboration**, in: Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, Vol. 11, No. 4, Juni 1990.

Heidack, C. / Sturm, F.: **Lernort "Expertenmarkt"**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, S. 121-144, 1 S. Lit.

Hoche, K.: **Konferenzen, Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung**, München (Verlag Moderne Industrie), 2. Auflage 1974, 224 S., 2 S. Lit.

Im vorliegenden Handbuch findet der Organisator von Tagungen, Kongressen oder Symposien Leitlinien und Anregungen für sämtliche Phasen solcher Veranstaltungen. Bereits für die jeweiligen Teilprobleme der einzelnen Phasen sind Checklisten beigefügt mit Angaben zu den Problempunkten bzw. zu den auszuführenden Arbeitsschritten. Obwohl in diesem Buch die rein organisatorischen Aspekte überwiegen, enthält es jedoch auch für den Teilnehmer von Konferenzen wertvolle Hinweise, wie er aus künftigen Veranstaltungen mehr Nutzen ziehen kann.

Mehrmann, Elisabeth: **Konferenzen erfolgreich durchführen**, in: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, Neuwied u. a., 1994 (Luchterhand Verlag).

Nadler, L. / Nadler, Z.: **The Conference Book**, Houston, Texas (Gulf Publishing Company), 1977, 267 S., 3 S. Lit.

Nach einem kurzen Abriss über mögliche Anlässe, über die Charakteristika und die einzelnen Handlungsträger von Konferenzen wenden sich die Autoren besonders ausführlich den Problemen der Konferenzleitung zu, ihren Koordinations- und Gestaltungsaufgaben. Diese betreffen im einzelnen: die Zusammensetzung des Konferenzkomitees, die Planung der Vorträge, Sitzungen und konferenzbegleitenden Ausstellungen, die Gestaltung eines Rahmenprogramms, den Aufbau des Programmheftes wie auch die Durchführung und Evaluation des Konferenzprogramms sowie anschließende Nachbereitungsaktivitäten.

Pullig, Karl-Klaus: **Brevier der Konferenztechnik**, Bern, Stuttgart, 1981 (Haupt-Verlag).

Seibert, H. G.: **Kongresse und kongressbegeleitende Ausstellungen als Lernorte der beruflichen Weiterbildung**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, S. 155-166, 2 Titel Lit.

Thealo, Erich / Reineke, Wolfgang: **Konferenzen und Verhandlungen erfolgreich führen und gestalten**, Heidelberg, 1976 (Sauer Verlag).

## **Beispiele**

Frey, K. (Hg.): **Curriculum - Konferenz: Gebiet Mikroprozessor**, Kiel (Schmidt & Klannig), 1981, (= IPN - Arbeitsberichte 45), 184 S., 3 S. Lit.

Dokumentiert wird in diesem Band der Ablauf und das Ergebnis einer 3tägigen Konferenz, auf der es um die Erarbeitung eines curricularen Rahmens für das Gebiet "Mikroprozessoren" ging. Dabei sollten die beteiligten Forscher, Lehrplanexperten und Lehrer ihre Zusammenarbeit nach vorab ausgewiesenen Prinzipien rationaler Argumentation gestalten. Phasen und Arbeitsformen der Curriculum-Konferenz wurden bereits im Programmheft festgelegt; zum Zwecke der Dokumentation des Konferenzgeschehens sind die einzelnen Programmpunkte nachträglich um Photographien und Beschreibungen der tatsächlichen Teilnehmeraktivitäten ergänzt worden.

## **Referenzen**

Die Zeitschrift "Management & Seminar" die monatlich im Verlag "Neuer Merkur" in München erscheint, behandelt in ihren redaktionellen Beiträgen gelegentlich auch spezielle Aspekte von Lernkonferenzen.

## LERNNETZWERK

Hierbei erzeugen Lerner neues Wissen, insbesondere über innovative Praxisbereiche, und vermitteln es sich wechselseitig und uneigennützig mit Hilfe von zumeist schriftlichen Mitteilungen.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |   |
|--|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Netz(werk)</li> <li>- Erfahrungs-Ring</li> <li>- Erfahrungs-Austausch-Ring</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educational network</li> </ul>  |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reseau d'apprentissage</li> </ul>   | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clubes de aficionados (para el aprendizaje mutuo) y congregaciones</li> <li>- red de aprendizaje</li> <li>- red de educación mutua</li> <li>- red didáctica</li> <li>- sistemas de intercambio</li> </ul> |

## VARIANTEN

|            |  |
|------------|--|
| * Mail-Box |  |
|------------|--|



# LERNNETZWERK

Ein Netzwerk von Personen ist eine offene Vereinigung von Menschen, bei der jeder einzelne Gebender und Nehmender zugleich ist. Die Mitglieder genießen gleiche Rechte, haben gleiche Pflichten und stehen nicht in hierarchischen Beziehungen zueinander. Netzwerke dienen im Allgemeinen der wechselseitigen Hilfe und Unterstützung. Diese Organisationsform bietet sich auch für organisiertes Lernen an. Lernnetzwerke, wie sie sich in jüngster Zeit entwickelt haben, zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass alle Mitglieder sowohl Wissen erzeugen und nutzen, als auch an der Organisation des Erfahrungsaustausches und der Wissensvermittlung beteiligt sind.

Die Geschichte der Lernnetzwerke ist mit der Geschichte von Vereinen und Genossenschaften verbunden, die jeweils besonderen Zwecken dienen (z. B. der Bienenzucht oder dem Sport), jedoch am Rande auch Lernprozesse in mehr oder weniger systematischer Form organisierten, beispielsweise dadurch, dass im Vereinsblatt praktische Erfahrungen einzelner ("Tipps") an alle anderen uneigennützig weitergereicht wurden. In Europa entwickelten sich nicht zuletzt auch im Zusammenhang der "Entschulungsbewegung" alternative Formen organisierten Lernens und Weiterlernens, die den Charakter von "Lernnetzwerken" haben. Vor allem neues Wissen aus dem Bereich der Ökologie und der angepassten Technologie findet auf diese Weise Verbreitung, während verständlicherweise Herrschaftswissen der verschiedensten Art durch Geheimhaltungsvorschriften vom uneigennützigem und offenen Erfahrungsaustausch abgeschirmt wird.

In Ländern der Dritten Welt, insbesondere in Lateinamerika und in Asien, haben sich vor allem im Bereich der nonformalen Bildung Lerngemeinschaften entwickelt, deren Lernpraxis dem Modell

"Lernnetzwerk" entspricht, wobei das durch sie vermittelte Wissen der Absicherung einer minimalen Lebensqualität und der Armutsbekämpfung dient.

Zu den spektakulärsten Netzwerkbildungen in neuerer Zeit gehört das **Internet**, in dem bereits jetzt Millionen von Menschen Wissen und Meinungen verschiedenster Art anbieten und abrufen. Innerhalb dieses gigantischen Netzwerks kommt es zu kleineren Netzwerkbildungen (z.B. newsgroups) mit spezieller Thematik und ggf. auch mit einer Begrenzung des Teilnehmerkreises.

## Didaktische Prinzipien

Drei didaktische Prinzipien kennzeichnen Lernnetzwerke:

- \* **erfahrungsbezogenes Lernen**, d.h. die Aneignung und Vermittlung von Wissen, das in enger Beziehung zu den zentralen, konkreten und alltäglichen Aufgaben und Problemen der Mitglieder steht;
- \* **wechselseitiges Lernen**, d.h. die Mitglieder stehen in symmetrischen Sozialbeziehungen zueinander, jeder erhält von allen anderen Wissen und jeder macht das von ihm selbst erzeugte Wissen allen anderen zugänglich;
- \* **dynamisches Wissen**, d.h. nur Wissen, das tatsächlich genutzt wird, ist im Lernnetzwerk gespeichert und nicht der Wissensbesitz, sondern seine Weitergabe und Weiterentwicklung wird honoriert.

## Lernumgebungen

Die Lernumgebung des Lernnetzwerks besteht zunächst aus den jeweils anderen **Mitgliedern**, die immer Wissensquelle und Berater, aber auch Wissensempfänger und Nutzer zugleich sind. Eine **zentrale Koordinationsstelle**, die für den Posteingang und den Postausgang sorgt, sichert den Informationsfluss, trifft aber keine Auswahl des Wissens und bewertet es auch nicht. Sie kann die Informationen allerdings dokumentieren und kopieren und über einen gewissen Zeitraum speichern. Eine **Datenbank** (als elektronische Kartei oder in Form von Kärtchen), die alles zusammengetragene Wissen enthält, ist auf jeden Fall bei der zentralen Koordinationsstelle vorhanden, während die einzelnen Mitglieder nur diejenigen Daten haben, die sie ausdrücklich angefordert haben oder die ihnen zugesandt wurden. Ein **Register** enthält



ein Verzeichnis aller Mitglieder des Netzwerks einschließlich wichtiger Informationen über deren besondere Erfahrungen und Qualifikationen, wobei in den Spielregeln des Netzwerks auch Anonymität der Teilnehmer vereinbart sein kann. **Verhaltensregeln** sind für das Gelingen eines Lernnetzwerks sehr wichtig, und zwar die Verpflichtung, Rat zu geben, wann immer man es kann, die Verpflichtung, auf erhaltenen Rat zu reagieren, und die Verpflichtung, das Wissen aus dem Netzwerk nicht kommerziell zu nutzen. Schließlich kann auch ein **Netzwerk-Rundbrief** vereinbart werden, der dazu dient, neue Informationen an alle zu versenden sowie die Organisation des Netzwerks zu sichern und weiterzuentwickeln. Es kann vereinbart sein, dass die Mitglieder des Netzwerks dessen Herstellung im Rotationsverfahren übernehmen, um das Prinzip der Dezentralisierung zu wahren. Wenn Netzwerke die Möglichkeiten **elektronischer Datenverarbeitung** nutzen ("mail-boxes"), kommen verschiedene technische Geräte (z. B. PC, Akustik-Koppler) und geeignete **Software** als Elemente der Lernumgebung hinzu.

## Lernaufgaben

Das didaktische Modell "Lernnetzwerk" ermöglicht ein breites Spektrum von Lernaufgaben, die sich aus den beruflichen, lebenspraktischen und sonstigen Problemen oder Aufgaben ergeben, zu deren Bearbeitung sich die Teilnehmer des Netzwerks zusammenfinden. Abgesehen davon ergeben sich spezifische Lernaufgaben, die mit der Handhabung des Netzwerks zusammenhängen. Dazu gehört beispielsweise die Orientierung über Teilnehmer und Angebote, das Erlernen von Regeln, die im Netzwerk verbindlich sind und von netzwerkspezifischen kommunikativen und technisch-organisatorischen Kompetenzen, die unabdingbar sind, wenn das Lernnetzwerk funktionieren soll.

## Kompetenzen

Lernnetzwerke können prinzipiell alle **Sachkompetenzen** vermitteln, die sich über Telekommunikation mit Hilfe symbolischer, sprachlicher oder ikonischer Codes vermitteln lassen und nicht der persönlichen Begegnung bedürfen. Falls das Lernnetzwerk auch persönliche Begegnungen der Teilnehmer vorsieht, können auch **handwerkliche und soziale Kompetenzen** mit Hilfe dieses didaktischen Modells entwickelt werden. Bei Lernnetzwerken, die mit komplexen Formen von Telekommunikation verbunden sind (wie z .B. Internet), werden spezifische **kommunikative Kompetenzen** wie z.B. das Auffinden von Wissensquellen, der Umgang mit Regeln der (Um-)Codierung oder die Verwendung bestimmter Begrüßungs- und Sprachrituale nebenher entwickelt.

## Gliederung nach Phasen

Die Phasen des didaktischen Modells "Lernnetzwerk" sind:

- \* Eine **Einrichtungsphase**, in der die Initiatoren das Lernnetzwerk einrichten, Mitglieder gewinnen, den Lernbereich abstecken, und minimale Spielregeln für den Erfahrungsaustausch vereinbaren;
- \* eine **Interaktionsphase** (Phase experimenteller Mitarbeit), in der jedes Mitglied erfährt, was es von anderen Mitgliedern lernen kann, und in geordneten Erfahrungsaustausch eintritt, bei dem schriftliche Fragen, Ratschläge und Rückmeldungen über experimentelle Erprobungen eine besondere Rolle spielen;
- \* eine **Verbreitungsphase** (Kettenreaktionsphase), in der durch Schneeballeffekte der Wissensbestand verdichtet, erweitert, verbessert und nicht genutztes Wissen automatisch ausgesondert wird, was dazu führen kann, dass es am Ende dieser Phase zur Ausdifferenzierung und Einrichtung neuer Netzwerke kommt.

## Rollen der Lerner

Die Lerner tragen das Netzwerk in der Rolle **gleichberechtigter Mitglieder**, sofern sie nicht bereits vorher als **Initiatoren** an seiner Einrichtung mitgewirkt haben. Sie haben gemeinsame und ernsthafte Lern- bzw. Lebensprobleme und sind bereit, sich an Spielregeln zu halten, die ihre Rollen als **Ratsuchende** und **Ratgeber**, als **Wissenserzeuger** und **Wissensnutzer** absichern. Voraussetzung dafür sind insbesondere die Fähigkeit, uneigennützig zu handeln, genossenschaftlich zusammenzuarbeiten und mit Wissen praktisch-experimentierend umzugehen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Beim didaktischen Modell "Lernnetzwerk" sind alle Lerner zugleich Lernhelfer für alle anderen, sei es in der Rolle von **Experten** und **Ratgebern** für spezielle Wissensbereiche, von **Organisatoren**, von **Anwendern**, die auf erhaltene Ratschläge Rückmeldung geben, von **Diskussionspartnern** oder von **Beurteilern**, die Lösungen anderer Lerner bewerten.

## **Institutionelle Kontexte**

Lernnetzwerke sind **zumeist nicht innerhalb von Institutionen** angesiedelt, sondern eher als eine Alternative des Lernens außerhalb von Institutionen gedacht, was allerdings nicht ausschließt, dass sie auch am Rande von Institutionen oder in einer gewissen Symbiose mit ihnen auf Zeit betrieben werden können.

## **Wissensbereiche**

Vor allem **praktisches Wissen** wird durch Lernnetzwerke vermittelt, d.h. Wissen, das der unmittelbaren Lebensbewältigung durch die Mitglieder dient und das zumeist nicht nach traditionellen Fächern oder Disziplinen, sondern nach anstehenden Problemen geordnet ist.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen sind vor allem Lerner, die über ein hohes Maß an Mündigkeit und sozialer Verantwortung verfügen, die Spielregeln einhalten können und wollen sowie experimentierfreudig und mitteilungsfähig sind. **Zumeist** sind es **Erwachsene** und **nicht selten Minderheiten**, deren Lebensinteressen von der Gesellschaft nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt werden.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Lernnetzwerke lassen sich eher als **Alternativen zu Lehrgängen** ansehen, können aber **auch lehrgangsbegleitend, lehrgangsvorbereitend oder lehrgangsnachbereitend** organisiert werden.

## Varianten

Bei der **Mailbox** kommunizieren die Lerner in der Regel über das Telefonnetz mit Hilfe eines PC. Je nach Vereinbarung geschieht diese Kommunikation über Zugangsberechtigungen (Codewörter) oder in frei zugänglicher Weise.

## Literaturhinweise

Boutemard, B. Suin de: **Zeichen des Künftigen im Heute. Das alternative Vorlesungsverzeichnis freier Nachbarschaftsuniversitäten**, in: Neue Sammlung, Jg. 20 (1980), H. 2, S. 152-164.

Das Alternative Vorlesungsverzeichnis, erstmals 1977 erschienen, ist ein Beispiel dafür, wie Erwachsene, aber teilweise auch Jugendliche ihre Bildungsbestrebungen eigenverantwortlich nach dem Prinzip des wechselseitigen Lernens organisieren können. Der Autor erläutert in seinem Artikel das soziale Anliegen und die Bildungsintentionen der Initiatoren, skizziert einige historische Vorbilder, beschreibt den Werdegang und die Weiterentwicklungen des Alternativen Vorlesungsverzeichnisses.

Dauber, H. / Verne, E. (Hg.): **Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten.** Reinbek (Rowohlt), 1976 (= rororo Sachbuch 6959), 238 S.

In diesem Sammelband finden sich u. a. eine Reihe bereits praktizierter Modelle entschulten Lernens, so auch das von Dabholkar 1966 in Indien ins Leben gerufene "neue Netzwerk gegenseitigen Lernens": Es handelt sich dabei um ein informelles Kommunikationssystem zwischen Personen an zum Teil weit entfernten Wohnorten, die sich mit ähnlich gelagerten realen Problemen wie etwa mit der Verbesserung ihrer Ernährungssituation befassen. Als Netzwerkmitglieder treten sie in einen Erfahrungsaustausch über die Selbsthilfemöglichkeiten, die sie im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden beschränkten Mittel haben. In seinem Beitrag "Prayoga-Parivar oder: das neue Netzwerk gegenseitigen Lernens" (S. 200-238) schildert Dabholkar die Herausbildung dieses Informationsnetzwerkes, beschreibt auch Elemente und Erfahrungen, die er aus seinen früheren Projekten in dieses Bildungskonzept einfließen ließ, und stellt die wesentlichen Bestandteile seines Lernnetzwerkes vor.

Krol, Ed: **Die Welt des Internet. Handbuch und Übersicht,** Bonn, 1995, O'Reilly/International (Thomson Verlag).

In diesem Handbuch finden sich vor allem in den Kapiteln 8 ("Newsgruppen") und 10 ("Menschen finden") wichtige Hinweise auf die Entwicklung von Lernnetzwerken im "Internet".

Sarason, Seymour B. u. a.: **Human Services and Resource Networks,** San Francisco, Washington, London, 1977 (Jossey-Bass Publishers).

Dies ist eine umfassende Darstellung der Netzwerk-Idee und der Netzwerk-Praxis u. a. mit Beispielen aus den Bereichen "Umwelt" und "Sozial-les".

Studienstelle der DEAE (Hg.): **Netzwerke gegenseitigen Lernens**. Karlsruhe (Studienstelle der DEAE), 1980 (= Informationspapier der Studienstelle der DEAE, Nr. 28/1980), 35 S.

Dieses Informationspapier steht im Zusammenhang mit einem Deutschlandaufenthalt Dabholkars im Jahr 1979. Es enthält zum einen Beiträge, die sich mit den strukturellen Besonderheiten seines Netzwerkansatzes beschäftigen. Zum anderen werden Protokoll-Ausschnitte eines Kolloquiums und einer informellen Gesprächsrunde mit Dabholkar (und Freire) wiedergegeben, in denen Dabholkar selbst die Grundgedanken seines Ansatzes wiederholt illustriert, in denen er aber auch die Bedingungen erörtert, deren Zusammenwirken seinen bisherigen Erfahrungen nach für ein Gelingen von Lernnetzwerken entscheidend sind. Ein weiterer Diskussionsgegenstand betrifft die Frage, ob und wie diese Erfahrungen mit Lernnetzwerken auch für die Erwachsenenbildung und für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Bundesrepublik nutzbar gemacht werden können.

Towse, P.: **Networks - Nets That Work**, in: C. A. Taylor (Hg.): Science Education and Information Transfer, Oxford u. a. (Pergamon Pres), S. 59-74.

## Referenzen

The International Network for Social Network Analysis - Le Réseau International Pour L'Analyse des Réseaux Sociaux (INSNA)



c/o Centre for Urban & Community Studies,  
University of Toronto, 150 St. George Street,  
Toronto, Ontario M5S 1A1,  
Canada

## LERNPROJEKT

Hierbei wirken Lerner an Projekten innovativer Praxis mit, um die Anwendung erworbenen Wissens in realen Situationen und Institutionen zu erlernen und zur Verbesserung von Lebensqualität beizutragen.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projekt</li> <li>- Projektmethode</li> <li>- Projektstudium</li> <li>- Projektunterricht</li> </ul>                | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- learning project</li> <li>- project</li> <li>- project method</li> </ul>  |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- méthode du projet</li> <li>- projet</li> <li>- projet d'apprentissage</li> <li>- projet pédagogique</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- método de proyectos</li> <li>- proyecto</li> <li>- proyecto de aprendizaje</li> <li>- proyecto de desarrollo</li> <li>- proyecto didáctico</li> <li>- proyecto educativo</li> </ul> |

## VARIANTEN

---

|  |                 |
|--|-----------------|
| * Außergewöhnliche / einmalige Experimente | * Pilotprojekt  |
| * Modellprojekt                            | * Planungszelle |
|  | * Praktikum     |

## **LERNPROJEKT**

Von Projekten oder Vorhaben spricht man zumeist dann, wenn eine Gruppe innerhalb einer Institution irgendeine Art von Neuerung betreibt, z.B. ein Bauvorhaben, einen Schulversuch, eine technische Neuerung, eine Städtepartnerschaft oder eine öffentliche Kunstaktion. Es kann sich um Großprojekte wie Weltraumforschung oder um Kleinprojekte wie die Umgestaltung eines Kinderspielplatzes handeln, um Projekte, die von Betrieben oder Behörden getragen werden, oder um Projekte freier Träger. Es ist plausibel, dass solche Projekte - abgesehen von ihrem direkten Nutzen - immer auch besonders umfangreiche, intensive und komplexe Lernerfahrungen vermitteln.

"Projektunterricht", "Projektmethode" oder "Lernprojekte" wurden von pädagogischen Reformern im ersten Drittel unseres Jahrhunderts als eine Form organisierten Lernens entwickelt, die aus dem Klassenzimmer hinausführt ins "richtige Leben". Lernprojekte unterscheiden sich vom Arbeitsunterricht, der sich innerhalb von Schulmauern abspielt, und von der Erkundung, bei der die Umwelt nur kurzfristig und in der Beobachterrolle aufgesucht wird. Sie binden den Lerner längerfristig an Verantwortung für ein Stück Praxis, vor allem an Verantwortung für deren Weiterentwicklung und Verbesserung. Lernprojekte, die von Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden, reichen von der Umgestaltung ihres

eigenen Schulhofs über die Betreuung von Kranken bis hin zu Rettungsdiensten. Lernprojekte im Hochschulbereich gab und gibt es z. B. für Städteplaner ebenso wie für Lehrer, für Ingenieurwissenschaftler ebenso wie für Kommunikationswissenschaftler.

Der Vielfalt der Möglichkeiten, Lernprojekte einzurichten, stehen jedoch verschiedene Schwierigkeiten entgegen. Der zeitliche Aufwand ist zumeist erheblich, die Verantwortung belastend, die fächerübergreifende Kommunikation ist oft schwierig, der Organisationsaufwand und die Kosten sind recht hoch. So ist das Lernprojekt eine Form organisierten Lernens, die hohes Risiko und hohen Gewinn erwarten lässt. Wer wohl am Prestige, nicht aber am Risiko teilhaben möchte, gerät daher in Versuchung, Dinge als "Projekt" oder "Projektunterricht" zu bezeichnen, die sich bei näherem Hinsehen entweder als Erkundungen, als Arbeitsunterricht oder gar als Frontalunterricht entpuppen. "Projektunterricht" wird so zum Allerweltsbegriff. Es ist daher sinnvoll, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen, die ein klar umrissenes Verständnis liefert.

Lernprojekte sind in aller Regel zukunftsorientiert, bevorzugen innovative Praxis und konzentrieren sich auf Tätigkeiten und Produkte, die von allgemeinem gesellschaftlichen Nutzen oder von besonderem Nutzen für eine Organisation sind. Insofern geht es dabei nicht nur um das Lernen von Individuen, sondern auch um das Lernen von Gemeinschaften und von Organisationen.

## **Lernumgebungen**

Die Lernumgebung eines Lernprojekts ist so komplex wie die alltägliche Realität selbst, oft noch komplexer, wenn es sich um bedeutsame

Innovationen handelt. Wichtigster Lernort ist das **Praxisfeld** mit seinen **personellen und materiellen Ressourcen** und den von der jeweiligen Praxis **Betroffenen** (z.B. den zu betreuenden, zu beratenden oder zu versorgenden Personen, den Patienten, Klienten oder Kunden, den Mitarbeitern oder Anwohnern). Je nachdem, um welche Art von Praxis es sich dabei primär handelt, stehen künstlerische, forschende, beratende, helfende, produktive, verwaltende, pädagogische, technische oder kommunikative Tätigkeiten im Mittelpunkt. Als **Projektträger** kommt entweder die für die Praxis verantwortliche Institution in Frage (z.B. ein Unternehmen, eine Behörde oder ein Verein) oder aber die Bildungseinrichtung (z. B. die Hochschule oder die Schule), deren Lerner und Lernhelfer am Projekt teilnehmen. Die soziale Komponente der Lernumgebung eines Lernprojekts bildet die **Projektgruppe**, d.h. die Gruppe derer, die am Projekt teilnehmen, mit der **Projektleitung**. Sie sollte bei allen größeren Projekten auch formell abgesichert sein, z.B. durch ein Statut und/oder durch Verträge. Ergänzt wird sie durch **Kontaktpartner** im Praxisfeld, also diejenigen Personen, die direkt mit dem Projekt kooperieren. Bei komplexen Lernprojekten müssen häufig zusätzliche **Experten** von außen herangezogen werden, wenn spezielle Probleme auftreten, die weder von den Lernern noch von den Kontaktpartnern im Feld angemessen bearbeitet werden können. Eine **Lernmatrix** strukturiert die möglichen Lernerfahrungen und die Kompetenzen, die im Projekt angeeignet werden können. Sie ist Grundlage für die Planung der Lerntätigkeit und immer dann wichtig, wenn über einzelne Lernerfahrungen und Qualifikationen, die erworben werden, Zertifikate ausgestellt werden sollen. **Projektplan**, **Projektbericht** und **Projektdokumentation** sind weitere notwendige Elemente von Lernumgebungen, die nach dem didaktischen Modell "Lernprojekt" gestaltet werden. Die in einem Lernprojekt verwendeten

**Instrumente für die Öffentlichkeitsarbeit** und die dabei erzeugten **Produkte** können im Einzelfall ebenfalls als Elemente der Lernumgebung angesehen werden.

## **Lernaufgaben**

Typische Lernaufgaben bei Lernprojekten zeichnen sich dadurch aus, dass sie immer mit **Arbeitsaufgaben** verknüpft oder sogar mit diesen identisch sind. Dabei werden Lerner aufgefordert, Tätigkeiten auszuführen und sich die dafür erforderlichen Kompetenzen vorher anzueignen. In der Regel handelt es sich um komplexe Lernaufgaben, die **gleichzeitig technisches, soziales und organisatorisches Handeln** verlangen und **Reflexion** und **Bewertung** dieses Handelns einschließen.

## Kompetenzen

Lernprojekte sind darauf gerichtet, **Sachkompetenzen, soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen im Gleichgewicht** zu entwickeln, d.h. auf keinen dieser Aspekte ganz zu verzichten. Dies gilt im Besonderen für die Entwicklung von **Kompetenzen vernetzten Denkens**, das auch längerfristige zukünftige Perspektiven einschließt. Diese Betonung von Ganzheitlichkeit und Vernetztheit schließt jedoch nicht aus, dass in einzelnen Phasen eines Lernprojekts oder durch einzelne Lernaufgaben einzelne dieser Kompetenzen schwerpunktartig gefördert werden.

## Didaktische Prinzipien

Drei didaktische Prinzipien stehen beim Lernprojekt im Vordergrund:

- \* **Innovatives Lernen**, d. h. Lernen, das auf Praxisverbesserung im weiteren Sinne bezogen ist, das dazu dient, die Lebensqualität und Zukunftsfähigkeit von Menschen zu erhöhen,
- \* **fächerübergreifendes Lernen**, das auf die Kooperation und Kommunikation zwischen Partnern verschiedener Wissens- und Kompetenzbereiche zielt, und
- \* **ganzheitliches Lernen**, bei dem soziale, personale, technische und organisatorische Kompetenzen in weitgehend integrierter Weise erworben werden.

## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Lernprojekt" sind:

- \* Eine **Vorbereitungsphase**, in der Zielgruppen und Partnerschaften gebildet, Kontakte mit Institutionen aufgenommen, Lernmöglichkeiten und Kosten abgeschätzt werden müssen;
- \* eine **Planungsphase**, die der Gruppenbildung, der Zielfindung und der Planung dient, oft jedoch auch der Vermittlung von Grundinformationen und dem Training von Fähigkeiten, die bei der Projektdurchführung erforderlich sind;
- \* eine **Interaktionsphase** (Durchführungsphase), in der die Projektpraxis durchgeführt wird; dabei werden Informationen beschafft und Qualifikationen erworben, aber auch Öffentlichkeitsarbeit und Projektdokumentationen geleistet;
- \* eine **Bewertungsphase**, in der sowohl Lernerfolg, als auch Wirkungen auf das Praxisfeld evaluiert, Schwierigkeiten analysiert und eine mögliche Generalisierbarkeit der Erfahrungen geprüft werden.



## Rollen der Lerner

Beim Lernprojekt sind Lerner - zumeist als Mitglieder einer Projektgruppe oder eines Teams - **verantwortlich Handelnde in einer realen Praxis**, in gewisser Hinsicht auch **Innovationsagenten**. Gleichzeitig sind sie immer auch - und nur in der Anfangsphase von Lernprojekten ausschließlich - **aktive Beobachter**. Sie dürfen jedoch ihre Tätigkeit nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Optimierung eigener Lernerfahrungen ausüben, sondern müssen stets deren Folgen für die Betroffenen im Feld mit berücksichtigen. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es erforderlich, dass sie vor Aufnahme ihrer praktischen Tätigkeit auch in der Rolle von **"Novizen"** (Lehrlingen etc.) sich hinreichend qualifizieren, bevor sie an einem Projekt mitwirken. Auch sollten sie vor Beginn praktischer Tätigkeit Vorwissen über das Praxisfeld erwerben und das Interessengefüge analysieren, welches ihr Projekt bestimmt.

## Rollen der Lernhelfer

Bei Lernprojekten übernehmen Lernhelfer eine Vielzahl von Rollen. Sie sind zunächst vor allem **Organisator, Moderator, Experte und Berater**. Aber auch die **Betroffenen** (zu betreuenden, zu beratenden, zu versorgenden Personen) und die **Mitarbeiter** (Arbeitskollegen, Mitschüler etc.) können zu Lernhelfern werden.

## Institutionelle Kontexte

Lernprojekte werden vor allem in Institutionen der Aus- und Weiterbildung durchgeführt, die unmittelbar auf praktische Berufstätigkeit vorbereiten (**Fachschulen, Fachhochschulen, einphasige Studiengänge an**

**Hochschulen**). Aber auch im **Sekundarbereich** und an **Berufsschulen** sowie im **Rahmen außerschulischer Bildungsträger** sowie **in der innerbetrieblichen Weiterbildung** sind Lernprojekte verbreitet.

## **Wissensbereiche**

Durch Lernprojekte wird im besonderen **Orientierungswissen** (z.B. Institutionen-Kenntnisse) und **Handlungswissen** erworben, das technische, organisatorische, soziale und personale Aspekte umfasst. **Erklärungswissen** wird immer dann vermittelt, wenn die Begründung projektspezifischer Tätigkeiten und Handlungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und mit der Erörterung handlungsleitender Wertvorstellungen erfolgt.

## Zielgruppen

Zielgruppen für Lernprojekte sind **ältere Kinder, Jugendliche** und **Erwachsene**, die grundlegende Handlungskompetenz für ein Praxisfeld bereits erworben haben und diese nun in arbeitsteilig organisierten, komplexen und auf Neuerung ausgerichteten Zusammenhängen weiterentwickeln sollen.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Lernprojekte können entweder **lehrgangsbegleitend**, sozusagen als "zweites Bein" eines Ausbildungsganges organisiert werden. In diesem zweiten Fall dienen sie der permanenten und unmittelbaren Erprobung neuerlernter Qualifikationen und der Sicherung von Motivationen für die stärker fachlich orientierten Kurse. Oder sie können **am Ende von Lehrgängen** und **im Übergang von der Ausbildung in die Praxis** als Nahtstelle und Bindeglied fungieren.

## Varianten

Bei der **Planungszelle** sind Lerner und Träger/Betroffene des Praxisfeldes identisch. Sie organisieren Lernprozesse vorwiegend zur Verbesserung ihrer Lebenssituation und können dabei von speziellen Institutionen (z. B. Behörden) unterstützt werden.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Lernprojekt" sind das **Praktikum, außergewöhnliche/einmalige Experimente, Modell-** und **Pilotprojekte**.

## Literaturhinweise

Bielefeldt, H. / Emundts, M.: **Lehrgang und Projekt. Zwei Seiten der Medaille "Unterricht"**, Heinsberg (Agentur Dieck), 1987, 98 S., 2 S. Lit.

De Bie, D. / Louwrese, C.: **Projektorientierung im pädagogischen und sozialen Feld. Konzepte - Erfahrungen - Probleme**, Freiburg i. Br. (Lambertus-Verlag), 1977, 234 S., 2 S. Lit.

Der Soziologe de Bie und der Pädagoge Louwrese werten hier ihre langjährigen Erfahrungen mit Lernprojekten aus, die von Studierenden einer Sozialen Akademie in Holland durchgeführt wurden; anhand von Praxisbeispielen verdeutlichen sie die Schwachstellen, die den Erfolg der Projektarbeit gefährden können, und zeigen die notwendigen Voraussetzungen auf, die seitens der Lerner, der Projektorganisation und der institutionellen Rahmenbedingungen erfüllt sein sollten, um zu einem geglückten Projektabschluss zu gelangen.

Kaiser, A. / Kaiser, F.-J. (Hg.): **Projektstudium und Projektarbeit in der Schule**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1977, 234 S., 6 S. Auswahlbibliographie.

Dokumente und Kritiken zur Organisation des Projektstudiums in der Bundesrepublik, Berichte über die Arbeit studentischer Projektgruppen an bundesdeutschen Hochschulen sowie Gesichtspunkte speziell für die Planung und Beurteilung von Studienreformprojekten sind zusammengetragen im ersten Teil dieses Sammelbands.

Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit dem Projektunterricht in Schulen. Neben praxisbeschreibenden Beiträgen finden sich

auch grundsätzliche Überlegungen zu typischen Merkmalen von Lernprojekten. Nicht nur die gegenwärtigen Standpunkte werden berücksichtigt; auch die Klassiker der Projektmethode (Collings, Bossing) sind hier vertreten.

Knoll, Michael: **300 Jahre Lernen am Projekt**, in: Pädagogik, 7-8/93, S. 55-63.

Dies ist eine knappe aber inhaltsreiche Darstellung der historischen Entwicklung der Lernprojekt-Idee.

Leavitt, Harold / Lipman-Blumen, Jean: **Hot Groups**, in: Harvard Business Review, Juli/August 1995.

In diesem Beitrag wird eine interessante Variante des Lernprojekts, die sog. "hot group" am Beispiel von Bell Telephone Laboratories beschrieben.

Lühring, Joachim: **Lotsebuch, Aktivierendes Planen, Gestalten und Auswerten**, Schriftreihe der Fachhochschule Ostfriesland, Band 18, Emden, 1991.

In diesem Buch werden wesentliche Aspekte von Lernprojekten in konkreter Weise an Beispielen, die sozialwissenschaftliche Projekte betreffen, beschrieben.

Stiefel, Rolf Th: **Strategische Lernprojekte - Eine weitere Arbeitshilfe zur Implementierung von Projektlernen im Unternehmen**, in: Management-Andragogik und Organisationsentwicklung, 16. Jg., Heft 2/1994, S. 16-19.

Dies ist eine ausführliche Checkliste zur Analyse und Planung betrieblicher Lernprojekte.

## Beispiele

Bergbau AG Lippe: **Gemeinschaftsprojekt "Motorsegler"**, in: B. Schmidt-Hackenberg u.a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen, in: Berichte zur beruflichen Bildung, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung / d. Generalsekretär, Heft 107, Berlin, Bonn (BiBB), 1989, S. 19-24.

Frövel, Werner: **Möglichkeiten der Umsetzung von Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung in unterrichtliches Handeln (Dissertation)**, Göttingen, 1992.

Hierbei handelt es sich um eine Dissertation, in der ein konkretes Lernprojekt dargestellt, begründet und evaluiert wird, das um den Themenkomplex "Lokalradio" gruppiert ist.

Kollegschule Minden: **Fachtagung. Berufliche Bildung für das Europa von morgen**, Minden, 1990.

Diese im Rahmen eines EG-Projekts entstandene Broschüre beschreibt mehrere Beispiele internationaler Kooperation in der beruflichen Bildung, die sich auf Lernprojekte aus gewerblichen und kaufmännischen Bereichen beziehen.

Reichard, C.: **Projektstudium. Konzepte und Erfahrungen**. Berlin (Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin), 1981, 127 S., 9 S. Lit.

Eine Zwischenbilanz nach fünf Jahren erfolgreichen Projektstudiums an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege in Berlin mit Kurzbeschreibungen der dort seit 1973 durchgeführten Studienprojekte.

Ritter, Ludwig: **Die Fußgängerbrücke über die Altenau. Bericht über ein Projekt**, in: a + I/Technik, Nr. 3/1991, S. 15-18.

Dieses Beispiel bezieht sich auf ein Lernprojekt im Fach "Arbeitslehre", das in der 10. Klasse einer Sekundarschule durchgeführt wurde.

## SIMULATION

Hierbei übernehmen Lerner - oft spielerisch - Rollen und/oder betätigen sich in simulierten Umwelten, um vor allem Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in lebensnahen, jedoch entlasteten Situationen zu entwickeln und zu trainieren.

### ANDERE BEZEICHNUNGEN

|  |   |
|--|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulationsspiel</li> <li>- Spiel</li> </ul>                          | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (learning) game</li> <li>- gaming</li> <li>- instructional simulation</li> <li>- simulation (game)</li> </ul> |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeu</li> <li>- jeu de simulation</li> <li>- simulation</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- juego (de simulación)</li> <li>- sesiones des juego</li> <li>- simulación educativa</li> </ul>                |

### VARIANTEN

---



|                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| * Computersimulation | * Simulationsspiel  |
| * Lernbüro           | * Simulatortraining |
| * Personensimulation | * Spiel             |
| * Planspiel          | * Stegreifspiel     |
| * Regelspiel         | * Übungsfirma       |
| * Rollenspiel        |                     |

## SIMULATION

Wer simuliert, tut so "als ob" - im Spiel, zur Täuschung oder auch zum Lernen. Simuliert wird aber auch das Gegenüber: Puppen statt lebender Menschen, Sandkästen statt realer Landschaften oder Simulatoren statt richtiger Pilotenkanzeln.

Simulationen für Zwecke des Lehrens und Lernens haben eine lange Geschichte: Manöver in der militärischen Ausbildung, Leichen und Tiere als "Stellvertreter" von lebenden Menschen im Medizinstudium und Löschübungen der Feuerwehr sind seit langem bekannt. Naturwissenschaftliche und technologische Experimente sind ebenfalls verbreitet als Simulationen komplexerer Realität. Moderne Simulatoren z.B. beim Training von Astronauten, Computer-Simulationen ökonomischer und ökologischer Zusammenhänge oder "Übungsfirmen" sind hingegen Beispiele aus jüngerer Zeit.

Diese Beispiele deuten darauf hin, dass bei Simulationen Lerner und Lernumgebungen nicht genau so sind wie "in Wirklichkeit", sondern nur möglichst ähnlich. Zumeist fehlt der Ernstcharakter der Situation, damit aber auch ihre Gefährlichkeit. Die negativen Folgen für den Lerner wie für

diejenigen, mit denen er es zu tun hat, sind weitgehend ausgeschaltet. Simulationen sind oft auch kostengünstiger, weil sie ähnliche Lerneffekte mit erheblich geringerem Aufwand herbeiführen als Ernstsituationen. Sehr häufig sind Simulationen auch mit besonderem Spaß und Vergnügen verbunden.

## **Didaktische Prinzipien**

Didaktische Prinzipien sind:

- \* **Spielendes Lernen** (im Unterschied zum Lernen in Ernstsituationen) und
- \* **antizipatorisches Lernen**, d. h. Lernen durch Vorwegnahme künftig möglicher Situationen.

## Lernumgebungen

Das didaktische Modell "Simulation" kann an unterschiedlichen Lernorten realisiert werden, die für die Spielausstattung geeignet sind. Im engeren Sinne ist die Lernumgebung "Stellvertreter" eines Stücks Realität. Genauer: sie sind ein komplexes, aber durchschaubares **Modell eines Wirklichkeitsausschnitts**, das mit Hilfe von Objekten (z. B. Spielfiguren), Geräten, Abbildungen (sprachlichen und anderen) Symbole oder Software erzeugt wird und oft als **Spielmaterial** bezeichnet wird. Zur Lernumgebung gehören bei bestimmten Simulationen (z.B. Rollenspielen) auch **Personen** (z.B. Mitspieler), die in bestimmten **Rollen** auftreten. Wichtig sind ferner **Spielregeln**, d. h. Vorschriften, die die erlaubten Handlungen der Lerner festlegen. Umfangreichere Simulationen, bei denen mehrere Lerner gleichzeitig und miteinander lernen, erfordern oft eine **Spielleitung**, die gegebenenfalls Zusatzinformationen liefert, über die Einhaltung der Spielregeln wacht oder Schiedsrichterfunktionen übernimmt. Die **Bewertungskriterien**, die zur Beurteilung von Erfolg bzw. Gewinn oder von Misserfolg bzw. Verlust herangezogen werden, sollten ebenfalls ausgewiesen sein.

## Lernaufgaben

Typische Lernaufgaben bei Simulationen zeichnen sich dadurch aus, dass Lerner aufgefordert werden, **Entscheidungen und Lösungen für spezifische Probleme** zu finden, zu begründen und zu präsentieren. In bestimmten Varianten des didaktischen Modells Simulation (z.B. Rollenspielen) müssen sie ferner **Rollenverhalten entwickeln** und anwenden. Schließlich kann bei Simulationen komplexerer Art, bei denen

umfangreiches Hintergrundwissen verarbeitet werden muss, die Lernaufgabe auch darin bestehen, solches Hintergrundwissen zu beschaffen und anzueignen.

## **Kompetenzen**

Generell lässt sich sagen, dass Simulationen im Besonderen der Entwicklung von **Handlungs- und Entscheidungskompetenz** in unterschiedlichen Praxisfeldern dienen. Einzelne Varianten (z.B. Rollenspiele) sind aber auch besonders geeignet, **Sozialkompetenzen** und **Selbstkompetenzen** zu entwickeln. Andere Varianten (z.B. Übungsfirmen), bei denen umfangreiches Hintergrundwissen zur Verfügung gestellt wird, unterstützen zusätzlich die Entwicklung von routinemäßigen Sachkompetenzen für die jeweiligen Tätigkeitsbereiche,

## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Simulation" sind:

- \* eine **Einrichtungsphase**, denn Simulationen sind keineswegs eine Angelegenheit der Improvisation; vielmehr muss man die Merkmale des Lerners und der Lernumgebung, um die es geht, genau analysieren, bevor man sie in Modellsituationen so rekonstruieren kann, dass sie der Wirklichkeit möglichst nahe- kommen;
- \* eine **Rezeptionsphase** (Einführungsphase), in der die Lerner - da es sich bei Simulationen meist um komplexe Situationen handelt - zunächst in die Situation eingewiesen und mit den Spielregeln vertraut gemacht werden müssen;
- \* eine **Interaktionsphase** (Spielphase), in der die Lerner/Spieler spielerisch-simulierend als Individuen oder in Gruppen Handlungen durchführen, wobei diese Phase in mehrere "Spielrunden" gegliedert sein kann;
- \* eine **Bewertungsphase** (Auswertungsphase), in der Erfolg oder Misserfolg, Gewinn oder Verlust, ebenso wie die Qualität des Spielverlaufs festgestellt und beurteilt werden ("Manöverkritik").

## Rollen der Lerner

Bei der Simulation sind Lerner **Spieler** im weitesten Sinn: Sie sind entlastet von Verantwortung, so dass sie ihre Fähigkeiten frei erproben und üben können. (Spielen macht Spaß!) Gelegentlich identifizierten sie sich mit ihrer Rolle jedoch auch so sehr, dass sie sich praktisch wie in der Ernstsituation verhalten. Sie sollten aber über die Merkmale der Rolle, die sie spielen, gut informiert sein, sollten also wissen, welche Interessen und

welches Wissen in Wirklichkeit erforderlich sind, um kompetent handeln zu können. Sie sollten auch fähig sein, sich vom Spiel zu distanzieren und darüber zu reflektieren. Lerner können aber auch als **Mitglieder der Spielleitung** weitere Rollen übernehmen, z.B. die Einhaltung der Spielregeln überwachen oder organisatorische Aufgaben übernehmen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Bei allen Simulationen sind auf jeden Fall **Autoren** als Lernhelfer erforderlich. Komplexere Simulationen verlangen zudem einen **Spielleiter** bzw. eine **Spielleitung**, die mehrere Mitglieder hat, welche sich die Aufgaben teilen. Wenn Rollenspiele (wie z.B. Patienten-Simulationen in der medizinischen Ausbildung) durchgeführt werden, bei denen Lerner mit spezifischem Rollenverhalten konfrontiert werden, so treten auch "**Rollenspieler**" (Schauspieler) als Lernhelfer auf.

## **Institutionelle Kontexte**

Simulationen werden vor allem in **Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung** angewandt. In allgemeinbildenden Schulen kommen sie zumeist nur sehr gelegentlich und dann auch nur in kürzeren Varianten vor. **Einrichtungen offenen Lernens** (z. B. Bürgerinitiativen) nutzen Simulationen oft im Zusammenhang geplanter öffentlicher Aktionen.

## **Wissensbereiche**

Durch Simulationen wird vor allem **Handlungs- und Entscheidungswissen** vermittelt und so praktische Kompetenz aufgebaut. Dies geschieht durch Problemstellungen, die es erforderlich machen, externe Informationsquellen zu konsultieren, um eine Entscheidung herbeizuführen.

## **Zielgruppen**

Simulationen wenden sich an Zielgruppen der verschiedensten Art: Stegreifspiele und Funktionsspiele sind bei jungen Kindern beliebt; ältere **Kinder, Jugendliche und Erwachsene** sind mit Brettspielen vertraut; **Manager, Generäle und Wissenschaftler** betreiben "Computerspiele", Simulationen an Computern. Es gibt kaum Alters- oder Berufsgruppen, die nicht in irgendeiner Form durch Simulationen lernen können.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Vor allem in der **Anfangs-** und in der **Schlussphase von Lehrgängen** haben Simulationen ihren Wert. Zu Beginn können sie den Überblick über komplexe Zusammenhänge erleichtern und so die anschließende Aneignung von Wissen vorstrukturieren. Am Schluss von Lehrgängen können sie dazu dienen, das isoliert Erlernete im Zusammenhang und auf Praxis bezogen anzuwenden.

## Varianten

Bei der **Computersimulation** interagieren Lerner über einen Computer mit realen oder abgebildeten Objekten oder Systemen. Dabei werden die Interaktionen durch Programme gesteuert. Umfangreiche Datenbestände können genutzt oder erzeugt werden, so dass Systeme und Interaktionen von hohem Komplexitätsgrad und großer Realitätsnähe (z. B. beim Flugsimulator) entstehen.

Bei einer **Personensimulation** werden Situationen und/oder Eigenschaften von Schauspielern oder ähnlich qualifizierten Personen so dargestellt, dass Lerner wie in realen Situationen auf sie reagieren müssen. Dabei können Lerner auch Werkzeuge und Instrumente (z. B. medizinische Geräte) anwenden. Lerner können auch ohne ihr Wissen mit simulierten Situationen als Personensimulation konfrontiert werden.

Am **Planspiel** nehmen meist mehrere Lerner individuell oder als Team gleichzeitig teil. Sie bearbeiten offene Probleme und nutzen mehr oder weniger vollständige Informationsbestände. Erzielte Lösungen werden präsentiert, verglichen und bewertet.



Beim **Rollenspiel** interagieren Lerner mit anderen als Rollenträger. Die Rollenmerkmale sind durch Rollenkarten vorgegeben, auf denen Personenmerkmale (z.B. Interessen, Kompetenzen, Alter, Geschlecht etc.) vermerkt sind.

Bei einem **Simulationsspiel** sind zumeist mehrere Lerner (z.B. als Teams) beteiligt. Alle Spielmaterialien sind ausgearbeitet und vorgegeben. Dabei sind vorwiegend geschlossene Aufgaben nach vorgegebenen Regeln zu bearbeiten. Die entstandenen Interaktionen und die gefundenen Lösungen werden nach vorgegebenen Kriterien (z.B. Gewinnkriterien) oder auf Grund von Vereinbarungen bewertet.

In einem **Simulatortraining** handeln Lerner real, d. h. mit definierten physischen oder geistigen Tätigkeiten an einem Simulator. Dies ist ein Gerät, das ausgewählte Eigenschaften realer Umwelten repräsentiert. Die Reaktionen und Handlungen der Lerner werden registriert. Auf die verarbeiteten Daten erfolgen entsprechende Rückmeldungen des Simulators.

Bei der **Übungsfirma** werden Geschäftsvorgänge aller Art (Korrespondenz, Buchhaltung etc.) in realen Bürouräumen simuliert. Für die Lerner sind die entsprechenden Vorgänge dabei quasi real. Zusätzlich können Beziehungen zu einer "Patenfirma" bestehen.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Simulation" sind **Lernbüro**, **Stegreifspiele** und **Regelspiele**.

## Literaturhinweise

Buddensiek, W.: **Pädagogische Simulationsspiele im sozio-ökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die unterrichtliche Realisation**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1979, 351 S., 35 S. Lit.

Der Begriff "Simulationsspiele" wird hier als Oberbegriff für die Vielzahl von Benennungen für simulative Unterrichtsverfahren verwendet. Aus spiel- und modelltheoretischen Überlegungen heraus bestimmt der Autor die wesentlichen Elemente sowie die didaktischen Vorzüge und Auswirkungen des Simulationsspiels, wobei er die tatsächlich eingetretene Realisierung gewünschter Lerneffekte in Abhängigkeit sieht von der Qualität der Umsetzung didaktisch-methodischer Maßstäbe während der Konstruktion des Simulationsspiels selbst. Wie diese methodischen Kriterien bei der Entwicklung, Erprobung und Verbesserung simulativer Lernmittel berücksichtigt werden können, wird beispielhaft vorgestellt anhand zweier Simulationsspiele, die im sozio-ökonomischen Unterricht der Sekundarstufe I eingesetzt wurden.

Csikszentmihalyi, Mihay: **Beyond Boredom and Anxiety**, San Francisco, Washington, London, 1975 (Jossey-Bass Publishers).

Dieses Buch befasst sich im Besonderen mit den positiven emotionalen Aspekten des Lernens mit Simulationen.

Daigl, Klaus A.: **Spielend weiterlernen. Kleine Planspiele für Lehrerinnen und Lehrer zur Selbsthilfe und Supervision in Aus- und Fortbildung**, Freiburg, 1991 (Lambertus Verlag).

Dieses Büchlein enthält viele Anregungen für Rollenspiele, die in der Lehreraus- und -fortbildung interessante Lerngelegenheiten zu bieten versprechen.

Getsch, Ulrich: **Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen (Dissertation)**, Göttingen, 1990, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Berichte Band 13.

In dieser Dissertation werden Erfahrungen mit einem Unternehmens-Planspiel empirisch gesichert und mit Folgerungen für geeignete Anwendungsbereiche verbunden.

Greenblat, C. S.: **Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook**, Newbury Park u. a. (Sage Publications), 1988, 160 S., 3 (5) S. Lit.

Dies ist ein gut verständliches und knapp gefasstes Standardwerk.

Horn, R. E / Cleaves, A. (Eds.): **The Guide to Simulations/Games for Education and Training**, Beverly Hills / London (Sage Publications), 4th Ed., 1980.

Dies ist ein umfangreiches Quellenverzeichnis mit Kurzbeschreibungen zu Simulationen der verschiedensten Inhaltsbereiche sowie mit vergleichenden Analysen.

Keim, Helmut (Hrsg.): **Planspiel - Rollenspiel - Fallstudie. Zur Praxis und Theorie interaktiver Methoden**, Köln 1992 (Wirtschaftsverlag Bachem).

Dieser Sammelband enthält mehrere Beiträge zu den Varianten "Planspiel / Rollenspiel", die theoretische und praktische Aspekte behandeln.

Lehmann, J. (Hg.): **Simulations- und Planspiele in der Schule**, Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt), 1977 (= Forschen und Lernen; Bd. 3), 242 S., 7 S. Auswahlbibliographie

Dieser Sammelband ist an Lehrer bzw. Lehrerstudenten gerichtet und enthält neben kurzen theoretischen Beiträgen auch konkrete Beispielbeschreibungen für Simulationen aus den verschiedensten Unterrichtsfächern, eine Einführung in die Konstruktion eigener Simulationsspiele sowie Hinweise zur Unterrichtsplanung bei Verwendung simulativer Lernmittel.

Thiagarajan, S. / Stolovitch, H. D.: **Instructional Simulation Games**, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1978 (= The Instructional Design Library; vol. no. 12), 76 S., 2 S. Lit.

Die Ausführungen der Autoren betreffen die möglichen Einsatzzwecke von Simulationen, die - abhängig von der Güte der Simulation - erreichbaren Lernergebnisse und die möglicherweise

eintretenden unerwünschten Nebenwirkungen sowie den schrittweise beschriebenen Entwurf eigener Simulationsspiele.

Whicker, Marcia Lynn / Sigelman, Lee: **Computer Simulation Applications. An Introduction**, Applied Social Research Methods Series, Vol. 25, 1991.

Eine knappe und klare Einführung in Theorie und Praxis der Computer- Simulation.

## Beispiele

Gruhn, M. / Seichter, R.: **Modellversuch Lernbüro - Erläuterungen zur Präsentation der Lernbüro-Arbeit**, in: F. Achtenhagen, E. G. John (Hg.): Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, Berichte: Band 12, Tagungsband zum Internationalen Symposium aus Anlass der 250-Jahr-Feier der Georgia Augusta, Göttingen (Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen), 1988, S. 587-592, 3 Titel Lit.

Schoel, R. u.a.: **Erdöl zwischen Markt und Macht. Plan- und Rollenspiele**, in: didaktische reihe ökonomie, Köln (Wirtschaftsverlag Bachem), 1988, 176 S.

## Referenzen

Deutsche Planspiel-Zentrale

Dr. Walter E. Rohn

Vonkeln 51

5600 Wuppertal 12

Veranstalter von Planspielseminaren und -konferenzen

Deutscher Übungsfirmenring

Postfach 106269 Postfach 120008

6800 Heidelberg 1 4300 Essen 12

Fördert die Zusammenarbeit von Institutionen, die Übungsfirmen betreiben.

Gleichfalls Anbieter von Planspielseminaren ist die

Gesellschaft zur Förderung  
Anwendungsorientierter Betriebswirtschaft  
und Aktiver Lehrmethoden  
in Fachhochschulen und Praxis (GABAL) e.V.  
Dudenhofer Str. 46  
6720 Speyer

Rohn, W. E.: **Literatur-Liste Planspiel und Simulation**, 4. Auflage,  
Wuppertal (Rohn), 1989, 289 S.

Dieser "Literatur-Thesaurus" (S. III) erfasst Bücher, Darstellungen  
in Sammelwerken und Aufsätze in Zeitschriften zu Planspielen und  
Simulationen aus den verschiedensten Bereichen.

Stellvertretend für die zahlreichen Zeitschriften, die sich mit dem  
Thema "Simulationsspiele" befassen, sei genannt:

**Simulation and Games:** An International Journal of Theory, Design, and  
Research. Beverly Hills, CA (Sage).

**18**

## **TUTORIUM**

Hierbei eignen sich Lerner, die gegenüber Lernern in gleicher  
Lage begrenzte Lehrfunktionen übernehmen, Wissen an, um es  
an diese weiterzuvermitteln.

## **ANDERE BEZEICHNUNGEN**

---

|   |  |
|---|--|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen durch Lehren</li> <li>- Lernhelfer-System</li> <li>- Tutorensystem</li> </ul>   | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- learning by teaching</li> <li>- monitor (method)</li> <li>- peer-teaching method</li> <li>- peer tutoring</li> <li>- proctor system/method</li> <li>- tutorial</li> </ul>        |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aide</li> <li>- assistant</li> <li>- enseignement par un pair</li> <li>- méthode monitorale</li> <li>- méthode tutorale</li> <li>- tuteur</li> </ul> | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprender a través de la enseñanza</li> <li>- enseñanza con tutores</li> <li>- método de monitoría</li> <li>- método tutorial</li> <li>- tutoría de iguales o de pares</li> </ul> |

## VARIANTEN

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* Autonomes Tutorium</li> <li>* Bell-Lancaster-Methode</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* TMTD-Methode</li> <li>* Unterrichtshelfersystem</li> </ul> |
|--|---|



# TUTORIUM

Es ist nicht selten der Fall, dass Schüler, Studenten oder erwachsene Lerner etwas besser verstehen, wenn sie es nicht vom Lehrer, sondern wenn sie es von anderen Schülern, Studenten oder Erwachsenen erklärt bekommen. Zumeist verlaufen solche Prozesse des Lehrens und Lernens informell und am Rande des regulären Unterrichts. Es gibt aber auch die Möglichkeit, diese Formen der Unterstützung, Beratung und Betreuung als regelmäßige Angebote zu organisieren. Man nennt dann Schüler, Studenten oder Praktiker, die anderen in gezielter und geplanter Weise beim Lernen helfen, "Tutoren". Wie gut oder schlecht solche Tutoren ihre Funktion ausüben und welche Lehrmethoden sie dabei verwenden, hängt ebenso wie bei anderen Lehrern vom Wissensstand, von der zusätzlichen Ausbildung und von der Erfahrung ab.

Das didaktische Modell "Tutorium" bezieht sich jedoch nicht in erster Linie auf die Lernprozesse derer, die von Tutoren unterrichtet werden, sondern auf die Lernprozesse der Tutoren selbst. Es geht also um das Lernen durch Lehren, darum, dass jemand dann besonders gut lernt, wenn ihm die Aufgabe gestellt ist, sein Wissen an andere weiterzuvermitteln.

Der "Tutor" ist in der europäischen Schulgeschichte eine interessante Figur, die unter verschiedenen Bezeichnungen auftrat, als "Monitor", "Aemulus", "Kondiszipulus", "Lehrgehilfe", "Lokatus" oder "Helfer". In den meisten Fällen handelte es sich um einen älteren oder aber einen gleichaltrigen Schüler, der anderen Schülern beim Lernen half und insofern den Lehrer in seiner Arbeit unterstützte. Von den Anfängen in den Lateinschulen des 16. Jahrhunderts und den Jesuitenschulen des 17. Jahrhunderts über Schulen des 19. Jahrhunderts, in denen die Bell-Lancaster-Methode verwendet wurde, bis hin zum "Helfer" im Jena-Plan-Unterricht reicht in der Unterrichtsgeschichte das Spektrum der

Tutorentätigkeit. In neuerer Zeit unterstützen studentische Tutoren an Hochschulen Dozenten in Lehrveranstaltungen mit großer Teilnehmerzahl

## **Didaktische Prinzipien**

Die didaktischen Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **Lernen durch Lehren**, d.h., jemand lernt, indem er sein Wissen an andere weitervermittelt und/oder anderen beim Lernen hilft;
- \* **Lernen von Gleichgestellten**, d.h. Lernen von Personen, mit denen sich die Lerner leichter identifizieren können, als mit Lehrern, und mit denen sie in ihrer eigenen Sprache kommunizieren können.

## **Lernumgebungen**

Tutorien können an nahezu beliebigen Lernorten stattfinden, an denen Tutoren mit kleinen Gruppen von Lernern zusammenkommen können. Für Tutoren gehören zur Lernumgebung in erster Linie die von ihnen betreuten **Lerner** sowie ein möglichst schriftlich formuliertes **Organisationskonzept**, das die Ziele, Inhalte, Ressourcen und Verantwortlichkeiten der beteiligten Personen festhält. Ein **Tutorenleitfaden** sollte auf jeden Fall in schriftlicher Fassung vorliegen, der alle wichtigen Informationen für den Tutor enthält, die Beschreibung der Wissensgebiete ebenso wie die didaktischen und organisatorischen Funktionen; er sollte von Zeit zu Zeit überarbeitet werden. **Trainingssitzungen** und **Tutorensitzungen** mit Organisatoren und Trainern bzw. Supervisoren in **standardmäßig ausgestatteten Unterrichtsräumen** gehören ebenso zur Lernumwelt des Tutors.

## **Lernaufgaben**

Beim didaktischen Modell "Tutorium" (Lernen durch Lehren) ist zwischen zwei Arten von Lernaufgaben zu unterscheiden: solchen, in denen Tutoren sich selbst das Wissen aneignen, bei dessen Aneignung sie Lernern helfen sollen, und solchen, bei denen sie sich auf ihre Tutorentätigkeit vorbereiten. Was den zweiten Punkt anbelangt, so geht es vor allem um Aufgaben der Planung, im besonderen der gedanklichen Vorwegnahme möglicher Lernschwierigkeiten sowie um die bei der Durchführung von Tutorensitzungen anstehenden **Aufgaben der Lerndiagnose, der Einhilfe und der Rückmeldung bzw. Evaluierung.**

## **Kompetenzen**

Erfolgreiche Tutoren müssen zum einen die **Sach- und Methodenkompetenzen** bereits gut beherrschen, bei deren Entwicklung sie Lernern helfen sollen. Sie müssen über **rollenspezifische kommunikative Kompetenzen** verfügen, um bei Lernern Vertrauen zu gewinnen. Und sie müssen sich **didaktische Kompetenzen** aneignen, besonderen solche der Lerndiagnose, des Präsentierens ("Vormachens"), des Erklärens, des Fragens ("Abhörens") der Einhilfe, der Rückmeldung und der Evaluierung.

## **Gliederung nach Phasen**

Die Phasen des Tutoriums sind:

- \* Die **Einrichtungsphase** (Tutorentrainingsphase), in der die Tutoren einen Überblick über den Lernbereich erhalten, vom Dozenten in ihre Rolle eingewiesen und hinsichtlich ihrer didaktischen Fertigkeiten trainiert werden;
- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der sich die Tutoren die betreffenden Qualifikationen, die sie weitervermitteln sollen, selbst in intensiver Weise aneignen, wobei dies selbsttätig oder durch Dozenten unterstützt geschehen kann;
- \* eine **Planungsphase**, in der Tutoren ihr Wissen für Zwecke der Weitervermittlung ordnen, sich auf Fragen und Einwände vorbereiten, Lernschwierigkeiten der Lerner antizipieren und gegebenenfalls Lehr- und Übungsmaterialien vorbereiten;
- \* eine **Interaktionsphase**, in der Tutoren und Lerner über die Lerninhalte im weitesten Sinn kommunizieren, wobei sich die Tutoren der unterschiedlichsten Lehrstrategien bedienen können;
- \* eine **Bewertungsphase** (Auswertungsphase), in der vor allem die Dozenten oder spezielle "Supervisoren", denen die Tutoren zugeordnet sind, die Lehrtätigkeit der Tutoren bewerten und in der ggf. auch die betreuten Lerner entweder allein oder zusammen mit ihren Tutoren ihre Lernerfahrungen, ihren Lernerfolg oder auch ihre Lernschwierigkeiten erörtern.

## **Rollen der Lerner**

Beim Tutorium befinden sich Lerner in der Rolle von **teilweise verantwortlichen "Hilfslehrern"** bzw. **"Übungsleitern"**, die in dem vom verantwortlichen Dozenten (Lehrer) vorgegebenen Rahmen selbständig

Lehrfunktionen übernehmen. Sie müssen deshalb einen hohen Wissensstand auf dem betreffenden Lehrgebiet haben und über didaktische Grundqualifikationen verfügen. Vor allem aber dürfen sie sich nicht nur in der Rolle eines Lehrers sehen, sondern müssen sich zugleich auch als **aktive und selbsttätige Lerner** wahrnehmen, die ihren eigenen Lernprozess steuern, also selbst Wissen aufarbeiten und vertiefen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Im Rahmen des didaktischen Modells "Tutorium" sind zunächst diejenigen **Dozenten** Lernhelfer, denen Tutoren zugeordnet sind. Sie sind verantwortliche **Organisatoren** und ggf. auch **Trainer** und **Supervisoren**, falls diese Funktionen nicht von speziell für diese Aufgaben qualifizierten Personen übernommen werden.

## **Institutionelle Kontexte**

Das Tutorium ist in einem breiten Spektrum von Institutionen bekannt. Im **Primar- und Sekundarschulbereich** gibt es gelegentlich die Praxis, dass gute Schüler weniger guten Schülern - vom Lehrer dazu beauftragt - gelegentlich beim Lernen helfen. Im **Hochschulbereich** gibt es spezielle Tutorenprogramme, mit denen studentische Tutoren qualifiziert und finanziert werden. In der **betrieblichen Weiterbildung** gibt es die Einrichtung des Tutors unter verschiedenen Bezeichnungen wie etwa "Coach", "Monitor", "Kordinator", "Mentor" oder "Fachberater". In der **Erwachsenenbildung** gibt es Beispiele dafür, dass Teilnehmer

selbständig und nur mit Hilfe von Tutoren lernen, die dann gelegentlich als "Organisatoren" oder "Koordinatoren" bezeichnet werden.

## **Wissensbereiche**

Prinzipiell können **alle Wissensgebiete** über Tutorien angeeignet werden, im besonderen aber didaktisches und lernpsychologisches Wissen.

## **Zielgruppen**

Zielgruppen für das Tutorium sind in aller Regel **ältere Kinder, Jugendliche, Studenten** und **Erwachsene**, die über die entsprechenden Kenntnisse, die sie vermitteln sollen, selbst verfügen, und die didaktische Grundqualifikationen erworben haben oder erwerben können.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Tutorien können **in mittleren Phasen und Abschlussphasen von Lehrgängen** sinnvoll sein, etwa zur Prüfungsvorbereitung. Sie können aber **auch lehrgangsbegleitend** organisiert werden.

## **Varianten**

Beim **autonomen Tutorium** übernehmen Lerner wechselseitig und arbeitsteilig die Rolle des Tutors für ein spezielles Thema bzw. Fachgebiet oder Problem.

Die **Bell-Lancaster Methode** wurde in England im 19. Jahrhundert entwickelt, um große Schülerzahlen zu unterrichten. Ein Lehrer wurde dabei von mehreren Hilfslehrern bzw. "Vorlernern" unterstützt, die eine Bankreihe von Schülern betreuten.

Das **Unterrichtshelfer-System** wurde im Rahmen der Jenaplan-Pädagogik von Peter Petersen in den 20er Jahren entwickelt. Dabei halfen bessere Schüler schwächeren Schülern im Sinne sozialer Verantwortung für andere.

## Literaturhinweise

Arkin, M. / Shollar, B.: **The Tutor Book**, New York, London (Longman), 1982, 311 S.

Dieses Buch wendet sich unmittelbar an Tutoren im Bereich der Erwachsenen- und Hochschulausbildung und ist als Trainingsmaterial für die Tutorentrainingsphase geeignet. Nach einer Einführung in das didaktische Modell "Tutorium" schließen sich Anleitungen für die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation tutorialer Veranstaltungen an. Ergänzende Kapitel enthalten u. a. Hinweise für den Umgang mit Lernbehinderten und Lernstörungen oder dienen einer Sensibilisierung des Tutors für den Umgang mit erwachsenen Lernern sowie mit Lernern fremder Kulturkreise. Sämtliche Kapitel sind mit einer reichhaltigen Materialsammlung ausgestattet: Anwendungsübungen, Textauszüge, Checklisten, vorgefertigte Musterblätter für den praktischen Einsatz u. a. m.

Diepold, P. / Ritter, J. (Hg.): **Gruppenarbeit und Tutoren-Ausbildung**, Hamburg (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.), 1975 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 38), 214 S.

Dieser Sammelband bringt eine Zusammenstellung von Beiträgen, in denen über erprobte Konzepte, Programme und Methoden der Tutorenarbeit im Hochschulbereich berichtet wird, die wegen ihres konkreten Gehalts einen starken Anregungswert besitzen.

Endsley, W. R.: **Peer Tutorial Instruction**, in: The Instructional Design Library (hrsg. v. D. G. Langdon), Vol. 28, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1980, 91 S., 1 S. Lit.

Feldmann, K.: **Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule**, München u. a.: (Urban & Schwarzenberg), 1980, 158 S., 8 S. Lit.



Tutorenprogramme für Schüler sind im bundesdeutschen Raum selten. Die von Feldmann vorgestellten Schülertutorien stammen daher auch vorwiegend aus den USA. Als Beispiel für erste Versuche in der Bundesrepublik wird ein unter der wissenschaftlichen Begleitung des Autors durchgeführtes Projekt "Schüler helfen Schülern" beschrieben, das als Modifikation eines älteren amerikanischen Tutorenprogramms konzipiert wurde. Hinweise zur Auswahl geeigneter Tutoren, Ausschnitte aus Trainingskursen für Tutoren und Hilfestellungen für die organisatorische Gestaltung von Tutorien sollen zu einem verstärkten Einsatz von Tutorien in Schulen beitragen helfen.

Goodlad, Sinclair / Hirst, Beverley: **Peer Tutoring. A Guide to learning by Teaching**, New York, 1989 (Nichols Publishing).

Dieses Standardwerk behandelt praktische und theoretische Aspekte von Tutorien in umfassender Weise.

Harrison, G. V. / Guymon, R. E.: **Structured Tutoring**, in: The Instructional Design Library (hrsg. v. D. . Langdon), Vol. 34, Englewood Cliffs, New Jersey (Educational Technology Publications), 1980, 95 S., insgesamt 5 S. Lit.

## **Beispiele**

Rotering-Steinberg, Sigrid / Innenhofer, Paul: **Mediatorenkonzept in der akademischen Lehre. Studenten als Mediatoren**, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 11. Jg., 2/89, S. 95-104.

Dieser Aufsatz beschreibt ein handlungstheoretisch orientiertes Tutoren- Mediatoren-Modell, das Erfahrungen über drei Semester beschreibt und analysiert.

## VORLESUNG

Hierbei nehmen Lerner als Zuhörer und/oder Zuschauer an mündlichen und teilweise durch Medien unterstützten Informationsdarbietungen eines Redners teil, um sich Wissen und Wertvorstellungen anzueignen.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <p><b>DEUTSCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansprache</li> <li>- Lesung</li> <li>- Rede</li> </ul> | <p><b>ENGLISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (classical) lecture</li> <li>- paper (reading)</li> <li>- speech</li> </ul>   |
| <p><b>FRANZÖSISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conférence</li> <li>- discours</li> </ul>          | <p><b>SPANISCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alocución</li> <li>- conferencia (académica)</li> <li>- (dis)curso académico</li> <li>- exposición</li> <li>- lectura de trabajo</li> <li>- método conferencia</li> </ul> |

## VARIANTEN

---

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| * Darstellende Vorlesung | * Systematische Vorlesung |
| * Dialektische Vorlesung | * Vorführung bzw.         |
| * Lichtbildvortrag       | Demonstration             |
|                          | * Podiumsdiskussion       |

# VORLESUNG

Der Begriff "Vorlesung" wird zunächst mit einer bestimmten Art von Hochschulunterricht verbunden, nämlich mit der über ein oder mehrere Semester gehenden Reihe von Vorträgen, die in einem thematischen Zusammenhang stehen. Je nach Fachgebiet können in Vorlesungen Tafeltexte und Bilder, Filme und Experimente, Demonstrationen und Vorführungen vorkommen. Gelegentlich erscheint auch der Vortragende selbst auf dem Bildschirm. Ferner können Vorlesungen durch Begleitmaterialien der verschiedensten Art angereichert sein, beispielsweise durch Skripte, Lehrtexte oder Aufgabensammlungen. Außerhalb von Hochschulen ist die Bezeichnung "Vorlesung" weniger gebräuchlich; man spricht stattdessen eher von "Vortragsreihen" oder "Sendereihen". Die vortragende Person steht dabei nicht nur räumlich und optisch im Mittelpunkt. Wer über längere Zeit von einem exponierten Ort vor einem größeren Publikum sprechen kann, "personifiziert" immer auch Wissensgebiete, Wertvorstellungen und Weltbilder.

Die Geschichte der Vorlesung geht zurück auf die vielen unbekanntenen Priester, Sänger und Barden europäischer und außereuropäischer Kulturen, die wir als Hauptträger früher geordneter Wissens- und Kulturüberlieferung zu betrachten haben. Zur Frühgeschichte der Vorlesung gehören aber auch die Rhetoriker der griechischen Antike, die bereits Regelwissen über besonders wirksame Vortragsorganisation und Vortragsdarbietung festhielten und die "Vorleser" der mittelalterlichen Universität, die den "Kopisten" Texte zum Mitschreiben diktierten. Mit der Erweiterung der Schriftkultur durch die Erfindung des Buchdrucks kamen neue und zusätzliche Funktionen hinzu, die des Interpreten und Systematisierers, des "Bekenners" (Professors) und Kritikers. Mit der Industrialisierung und mit der Weiterentwicklung der Massenmedien

wandelte sich auch die Vortragskultur. Neben das gesprochene Wort traten Text und Bild, Wandtafel und Projektionsfläche. Dennoch wird die Vortragskultur durch verschiedene Einrichtungen aufrechterhalten, die von Rhetorikbüchern über Stimm- und Sprecherziehung bis hin zum Training von Gestik und Mimik sowie zur Verwendung angemessener Hilfsmittel reichen.

## Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **Personale Wissensrepräsentation**, d.h. kulturelle Erfahrungen werden in hervorgehobenen Situationen von einem Individuum vermittelt, das als Repräsentant eines Wissensbereichs und/oder einer Position anerkannt ist;
- \* **Lernen durch mündliche Rede**, d.h. das gesprochene Wort und das Hörverstehen des Lerners tragen den Prozess der Informationsvermittlung über einen längeren Zeitraum.

## Lernumgebungen

Das zentrale Element der Lernumgebung ist der **Redner**, der die Auswahl und Strukturierung des zu vermittelnden Wissens vornimmt und der es unter Nutzung rhetorischer und gegebenenfalls audiovisueller Mittel mündlich präsentiert. Er bedient sich dabei zumeist eines **Manuskripts**, das entweder mit dem Sprechtext identisch sein kann oder aber lediglich Stichworte, Zitate, Tabellen etc. enthält, wobei das bloße Ablesen eines Manuskripts dem Sinn einer Vorlesung widerspricht. **Rhetorische Mittel** sind sprachlicher, mimischer und gestischer Art, haben eine lange historische Tradition und können vom Redner durch besondere Trainings- und Übungsprozesse erworben werden. **Technische Hilfen** akustischer, visueller und materieller Art reichen vom **Stimmverstärker** (Lautsprecher) über **Visualisierungshilfen** (z.B. Wandtafeln und Projektoren) und Zusatzmaterialien (Skripte, "handouts") bis hin zu vorzustellenden Personen, Geräten und Objekten. Auch die Raumgestaltung ist ein Element der Vorlesung, wie die große Vielfalt bei der Einrichtung von

Auditorien ausweist. Zur Raumausstattung gehören auch gegebenenfalls Übersetzungsanlagen und Kopfhörer. **Individuelle Hilfsmittel des Lerner**s dienen entweder der Informationsaufnahme (Hörgerät, Fernglas) oder der Informationsspeicherung (Notizbuch, Tonband- gerät).

## **Lernaufgaben**

Vorlesungen und Vorträge kennen keine explizit formulierten Lernaufgaben. Deshalb müssen Lerner selbst entscheiden, ob und wie sie ggf. selbst ihre Lernaufgaben definieren. Kennen lernen der Person oder der Vortragsweise des Vortragenden, Orientierung über das von ihm repräsentierte Wissensgebiet oder aktive Beobachtung der ggf. vorgestellten Prozesse und Produkte können dabei Ansätze zur Formulierung selbstgestellter Lernaufgaben durch Lerner sein. Auch die **Anfertigung von Wissenssynthesen** auf der Grundlage von Mitschriften oder Nachschriften können Lerner zur selbstgestellten Lernaufgabe machen.

## **Kompetenzen**

Da Vorlesungen und Vorträge im Wesentlichen der Orientierung dienen, dienen sie nur mittelbar zur Weiterentwicklung von Kompetenzen, etwa dadurch, dass sie Hintergrundwissen für bereits vorhandene Kompetenzen liefern. Sie können auch die Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen beeinflussen, indem der Vortragende (z.B. durch seine rhetorischen Fähigkeiten) zum Vorbild wird.



## Gliederung nach Phasen

Die einzelnen Phasen des didaktischen Modells "Vorlesung" sind:

- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der der Redner die Vortragsreihe und die einzelnen Vorträge vorbereitet, während die Lerner ihrerseits die für effektive Nutzung des Vortrags notwendigen Vorbereitungstätigkeiten ausüben;
- \* eine **Interaktionsphase** (Kommunikationsphase), in der der Redner den Vortrag bzw. die Vorlesung hält und Lerner aktiv zuhören, sich gegebenenfalls Notizen machen und gegebenenfalls durch Applaus, Zwischenfragen oder Zwischenrufe den Vortrag beeinflussen;
- \* eine **Festigungsphase** (Erinnerungsphase), in der Lerner sich an den Vortrag erinnern und gegebenenfalls mit Hilfe von Notizen und Anschlussgesprächen in ihren eigenen Wissenszusammenhang längerfristig einordnen.

## Rollen der Lerner

In der Vorlesung sind Lerner in erster Linie **Zuhörer** und müssen ihr Augenmerk vor allem darauf richten, die Rede akustisch und inhaltlich zu verstehen, Zusammenhänge herzustellen und die Erinnerung des Gehörten zu sichern.

## Rollen der Lernhelfer

Bei Vorlesungen und Vorträgen sind die Redner zum einen **Autoren** ihres Vortrags (soweit sie nicht den von einer anderen Person angefertigten Vortrag vorlesen) und ggf. auch der zugehörigen Skripte. Sie sind aber

auch zumeist **Experten** auf einem Wissensgebiet und **Übermittler von Information**, und zwar nicht nur mit Hilfe verbaler, sondern auch nonverbaler Kommunikation und häufig auch durch Nutzung technischer, vor allem audio-visueller Medien.

## **Institutionelle Kontexte**

In Hinsicht auf Institutionen ist die Vorlesung vor allem im **Hochschulbereich** und in Einrichtungen der **Weiterbildung** verbreitet; aber auch die **Massenmedien** (Rundfunk und Fernsehen) kennen Vortragsreihen der verschiedensten Art.

## **Wissensbereiche**

Durch Vorlesungen kann Wissen der verschiedensten Art vermittelt werden, **Faktenwissen, Begriffswissen, Prinzipien- und Bewertungswissen**, vor allem aber **Orientierungswissen**. Dagegen können praktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen nur sehr begrenzt in Vorlesungen erlernt werden.

## **Zielgruppen**

Vorlesungen sind vor allem für **erwachsene Lerner** und **ältere Jugendliche** geeignet, die in der Lage sind, über einen längeren Zeitraum passiv zuzuhören, die bereits über eigene, reiche Primärerfahrungen auf dem betreffenden Wissensgebiet verfügen und die in der Lage sind, eigene Wissenssynthesen zu erstellen.

## Einbettung in Lehrgänge (Programme)

Vorlesungen können **in allen Phasen von Lehrgängen**, aber **auch lehrgangsbegleitend** eingesetzt werden, sollten dann jedoch entsprechend als Orientierungsvorlesungen oder als Ergänzungsvorlesungen organisiert sein.

## Varianten

Die **dialektische Vorlesung** dient primär der Reflexion, Kritik und Weiterentwicklung von Wissen. Dabei präsentiert der Vortragende zwei oder mehr alternative Positionen zu einem Thema. Er treibt den Konflikt voran, indem er jede Position ihrem eigenen Selbstverständnis nach darstellt.

Beim **Lichtbildvortrag** kombiniert der Redner seinen Vortrag mit AV-Dokumenten (Dias, Transparenten etc.). Dabei strukturiert entweder die Bilderfolge den Vortrag, wobei ggf. zu jedem Bild ein freier Kommentar gegeben wird, oder die Bilder haben lediglich illustrierende bzw. motivierende Funktion.

Die **darstellende Vorlesung** dient primär der Überlieferung von Wissen, das als gesichert gilt. Dabei versucht der Redner, Sachverhalte als unproblematisch, z.B. als allgemeine Lehrmeinung darzustellen. Er weist seine eigene Position nicht aus und verzichtet auf Wertungen.

In der **Vorführung oder Demonstration** verbindet der Redner Sprechen und andere (z. B. motorische) Aktivitäten. Meistens verwendet er dabei Objekte, Instrumente und Materialien; im Sonderfall können die Lerner und/oder andere Personen einbezogen werden.

Die **Podiumsdiskussion** lässt sich insofern als Variante einer Vorlesung betrachten, als auch hier die Lerner im Wesentlichen zuhören, wobei nicht ein Redner, sondern mehrere referierend und diskutierend Wissen vermitteln.

Eine weitere Variante des didaktischen Modells "Vorlesung" ist die **systematische Vorlesung**, bei der die Vortragenden eine Gliederung des Fachgebiets wählen, die in ihrer Disziplin üblich (oder mehrheitsfähig), so dass sie damit einen Überblick über ein breiteres Wissensgebiet liefern.

## Literaturhinweise

Jackstel, R. / Jackstel, K.: **Die Vorlesung - akademische Lehrform und Rede**, Berlin, 1985 (VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften).

Eine systematische Darstellung der Vorlesung aus der Perspektive der (DDR-)sozialistischen Hochschule.

Mirande, M.: **Vorlesungen**, Essen (Hochschuldidaktisches Zentrum der GHS), 1978, 121 S., 8 S. Lit.

In dieser Abhandlung haben Vorlesungen primär den Zweck, Studierende beim Bearbeiten eines bereits schriftlich fixierten Lehrstoffs zu unterstützen. Das Buch wendet sich an den Dozenten einer Vorlesung und stellt für ihn das didaktische Rüstzeug bereit zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluation seiner Lehrveranstaltung. Vor allem wird auf das Entwerfen eines Vortrags eingegangen: auf das Einleiten von Vorlesungen, das Behandeln des eigentlichen Lehrstoffs, eingeplante Unterbrechungen der Einwegkommunikation und auf die Möglichkeiten, Vorlesungen zu beschließen.

Müller-Wolf, H.-M.: **Lehrverhalten an der Hochschule. Dimensionen, Zusammenhänge, Trainingsmöglichkeiten**, München (Verlag Dokumentation Saur KG), 1977 (= Uni-Taschenbücher; Bd. 687), 261 S., 10 S. Lit.

In diese Erhebungen zum Lehrverhalten in Vorlesungen wurden insgesamt 60 Hochschullehrer an 10 Hochschulen der Bundesrepublik einbezogen. Selbsteinschätzungen der Dozenten und Fremdratings durch neutrale Beobachter ergaben zusammen mit über 2000 Beurteilungen des Dozentenverhaltens durch Studenten sowie ihrer Verhaltens- und Einstellungsreaktionen auf dieses Verhalten ein Bild der Lehrsituationen in Vorlesungsveranstaltungen. Aus den Untersuchungsergebnissen zieht der Verfasser Schlussfolgerungen, die u. a. für Fragen bedeutsam sind wie: wann sind Vorlesungen überhaupt sinnvoll, wie sieht ihre optimale Gestaltung aus und wie kann der Dozent die Verständlichkeit der Informationsvermittlung verbessern?

Renfrow, D. / Impara, J. C.: **Making Academic Presentations - Effectively**, in: Educational Researcher, March 1989, S. 20-21.

## **Referenzen**

Auf die sehr umfangreiche populäre und wissenschaftliche Literatur zum Thema "Vortrag", "Präsentation", "Redetechnik" und "Rhetorik" kann in diesem Zusammenhang lediglich verwiesen werden.

## WERKSTATTSEMINAR

Hierbei eignen sich erfahrene Praktiker, Theoretiker oder Künstler in einer zumeist mehrtägigen Kompaktveranstaltung überwiegend aktuelles Wissen an, das entweder von einzelnen Teilnehmern eingebracht oder aber gemeinsam erzeugt wird.

## ANDERE BEZEICHNUNGEN

|   |   |
|---|---|
| <b>DEUTSCH</b><br>- Werkstatt<br>- "workshop" | <b>ENGLISCH</b><br>- (educational) workshop                   |
| <b>FRANZÖSISCH</b><br>- atelier didactique    | <b>SPANISCH</b><br>- seminario-taller<br>- taller (educativo) |

## VARIANTEN

|                                  |              |
|----------------------------------|--------------|
| * Lernstatt<br>* Qualitätszirkel | * Wertgruppe |
|----------------------------------|--------------|

# WERKSTATTSEMINAR

Der Begriff "Workshop" ist vor allem im Bereich der Künste populär, wo beispielsweise von "Jazz-Workshops" oder "Tanz-Workshops" die Rede ist. Er wurde von da aus auch in den Bildungsbereich, vor allem in die Erwachsenenbildung übernommen, wo er sich auf Bildungsveranstaltungen bezieht, die sich darum bemühen, den Charakter von Schulunterricht zu vermeiden.

Nichtsdestoweniger ist von "Werkstatt" im Zusammenhang mit schulischem Lernen bereits in der Ersten Pädagogischen Reformbewegung die Rede, somit im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. So verwendet ihn beispielsweise der Berliner Schulreformer Fritz Karsen im Sinne einer zum Frontalunterricht alternativen Form des Lehrens und Lernens. Auch andere Reformpädagogen der Arbeitsschulbewegung sprechen von "Werkgerechtigkeit" oder "Werkvollendung" und bedienen sich dabei der Analogie von handwerklicher Produktion. In der Bundesrepublik ist das "Konstanzer Werkstattseminar zur Hochschuldidaktik der Wirtschaftswissenschaften", das im Jahr 1969 stattfand, die erste Veranstaltung, die ausdrücklich dem didaktischen Modell "Werkstattseminar" verpflichtet ist. In jüngerer Zeit wird der Begriff "Werkstatt", "Werkstattseminar" bzw. seine fremdsprachigen Entsprechungen "workshop", "atelier" oder "taller" relativ häufig verwendet, um eine Form organisierten Lernens zu bezeichnen, die vor allem für fortgeschrittene Praktiker gedacht ist. Als "Qualitätszirkel" und "Lernstatt" ist dieses Modell auch in der innerbetrieblichen Weiterbildung bekannt.

## Didaktische Prinzipien



Didaktische Prinzipien dieses Modells sind:

- \* **produktionsorientiertes Lernen**, d.h. Lernen, dessen Funktion und Organisation sich am Ziel einer Produkterstellung orientieren;
- \* **kollegiales Lernen**, d.h. Lernen im wechselseitigen Erfahrungsaustausch gleichgestellter Praktiker;
- \* **innovatives Lernen**, d.h. Lernen, das der Weiterentwicklung von Praxis, im Besonderen von Systemen, Produkten und Prozessen dient.

## Lernumgebungen

Die Lernumgebung von Werkstattseminaren ist komplex und flexibel gestaltet und in der Regel mit umfangreichen Ressourcen ausgestattet. **Werkzeuge und Informationsmittel** sind zumeist in größerem Umfang erforderlich und sollten daher in einem übersichtlichen **Informationszentrum** bereitgehalten werden, das vor allem umfangreiches **Hintergrundwissen** bereithält, in Form von Handbüchern und Lexika, Spezialliteratur und Datenbanken, oder auch als Zugang zum Internet. Auch der **Lernort** ist beim Werkstattseminar von Bedeutung, denn er sollte es erlauben, mehrere Tage intensiv und ungestört zu arbeiten, und er sollte nach Möglichkeit auch einen gewissen Freizeitwert haben, da Werkstattseminare in der Regel als Kompaktkurse organisiert sind, die zwischen drei und zehn Arbeitstagen umfassen. Sie können aber auch praxisbegleitend über einen längeren Zeitraum verteilt sein, wie es zumeist beim Qualitätszirkel der Fall ist, der dann arbeitsplatznahe an einem besonders ausgestatteten Lernort stattfindet.

## Lernaufgaben

Das didaktische Modell "Werkstattseminar" bevorzugt **problembezogene und komplexe Lernaufgaben**, die darauf gerichtet sind, innovative Lösungen für aktuelle Probleme von Praxis und Forschung zu finden. Die Lernaufgaben bzw. Problemstellungen werden in der Regel von den Teilnehmern bereits vor Beginn des Werkstattseminars vereinbart, oder sie werden ihnen von der Organisatoren vorher mitgeteilt. Während des Werkstattseminars selbst werden sie dann weiter spezifiziert und in kleinen Gruppen bearbeitet.

## Kompetenzen

Werkstattseminare vermitteln im Besonderen **Handlungskompetenzen** für kleinere oder größere Innovationen und Reformen in der gesellschaftlichen oder betrieblichen Praxis oder aber auch für private Freizeittätigkeiten.

## Gliederung nach Phasen

Beim Werkstattseminar lassen sich sechs Phasen unterscheiden, und zwar:

- \* eine **Initiationsphase**, in der die Initiatoren den Kreis der Einzuladenden festlegen und den thematischen wie organisatorischen Rahmen abstecken;
- \* eine **Vorbereitungsphase**, in der die Organisatoren die Teilnehmer über das Vorhaben und die anstehenden (Lern-)Aufgaben informieren, zu Beiträgen auffordern und Vorbereitungsmaterialien verschicken;
- \* eine **Klärungsphase**, in der die Teilnehmer gemeinsam die zu bearbeitenden Probleme und Lernaufgaben bzw. die zu erstellenden Produkte skizzieren, Arbeitsgruppen bilden und benötigte Ressourcen beschaffen;
- \* eine **Interaktionsphase**, in der die Arbeitsgruppen an der Erstellung von Lösungen bzw. Produkten arbeiten, Informationsquellen und Experten konsultieren sowie Werkzeuge nutzen und Lösungsvorschläge erstellen;

- \* eine **Präsentationsphase**, in der sich die einzelnen Arbeitsgruppen wechselseitig ihre Lösungen bzw. Produkte vorstellen, diese diskutieren und gegebenenfalls einer ersten Erprobung unterziehen;
- \* eine **Bewertungsphase**, in der die Teilnehmer die Seminarergebnisse und ihre Anwendungsperspektiven erörtern, ihre Lernprozesse und ihre neuen Erkenntnisse bewerten und Anschlussaktivitäten beschließen, insbesondere einen Abschlußbericht erstellen und beschließen.

## **Rollen der Lerner**

Im Werkstattseminar ist jeder einzelne Lerner **verantwortlich Handelnder**, der für die Beschaffung von Informationen für die Erstellung von Produkten, sowie für die Organisation der Lernprozesse und für die Verbreitung der Ergebnisse mitverantwortlich ist. Wichtige Voraussetzungen dafür sind zum einen Praxiserfahrungen und Vertrautheit auch mit neuem Wissen auf dem betreffenden Gebiet, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Kooperation mit anderen sowie die Bereitschaft, gemeinsam gefundene Lösungen und Erkenntnisse anschließend in die Praxis einzubringen.

## **Rollen der Lernhelfer**

Da Werkstattseminare zumeist außerhalb formeller Bildungsprogramme und oft auch institutionenübergreifend angeboten werden, sind Initiatoren erforderlich, die den Anstoß zu ihrem Zustandekommen liefern. Sie können identisch sein mit den **Organisatoren** und **Moderatoren**, müssen es jedoch nicht. Letzteren kommt eine wichtige Funktion zu, denn sie

müssen nicht nur die Organisation der Vorbereitung und der Durchführung, sondern auch die der anschließenden Aktivitäten übernehmen. Gegebenenfalls können **Experten** für Werkstattseminare herangezogen werden, die spezielles Wissen in Form von Vorträgen oder Arbeitspapieren einbringen, sofern dies im Kreis der Teilnehmer nicht vorhanden ist.

## **Institutionelle Kontexte**

Werkstattseminare können sowohl **innerhalb, als auch außerhalb von Institutionen** organisiert werden, können also sowohl "betriebsinterne", als auch offene Weiterbildungsveranstaltungen sein. Insbesondere können sie auch von Tagungsstätten getragen sein oder von freien Gruppierungen, wie z. B. Bürger- initiativen.

## **Wissensbereiche**

Bei dem Wissen, das durch Werkstattseminare vermittelt wird, handelt es sich überwiegend um **Problemlösungswissen**, das zur Entwicklung innovativer Praxis benötigt wird. Oft werden auch **neue, noch wenig bekannte**, oder auch **"ungesicherte" Erkenntnisse** aus unterschiedlichen Gebieten herangezogen.

## **Zielgruppen**

Dementsprechend sind die Zielgruppe für Werkstattseminare in aller Regel **innovationsbereite Praktiker** mit Erfahrung auf ihren Fachgebieten. Gegebenenfalls können auch Jugendliche Werkstattseminare organisieren, und zwar auf Gebieten, auf denen sie bereits Grunderfahrungen und Grundwissen erworben haben.

## **Einbettung in Lehrgänge (Programme)**

Werkstattseminare stehen meistens nur mittelbar im Zusammenhang von **Lehrgängen** und werden von Teilnehmern organisiert, die institutionalisierte Lehrgänge bereits abgeschlossen haben. Sie können aber auch in der Schlussphase von Lehrgängen sinnvoll sein, vor allem dann, wenn es sich um Aufbau- oder Ergänzungslehrgänge handelt.

## **Varianten**

Der **Qualitätszirkel** wird vor allem in der betrieblichen Weiterbildung zur Verbesserung der Qualität von Produkten und Arbeitsprozessen angewandt. Er ist in Form praxisbegleitender Lernprogramme organisiert und wird in der Regel von selbstorganisierten Gruppen getragen, die durch ausgebildete Moderatoren unterstützt werden. Sie sind häufig abteilungsübergreifend und hierarchieunabhängig in die betriebliche Organisation eingebunden. Ihre aktive Lernzeit wird in der Regel als Arbeitszeit angerechnet.

Weitere Varianten des didaktischen Modells "Werkstattseminar" sind die **Lernstatt** und die **Wertgruppe**, die ebenfalls zumeist in der innerbetrieblichen Weiterbildung Anwendung finden und sich durch enge Bindung an Betriebsabläufe auszeichnen.

## **Literaturhinweise**

Bungard, Walter (Hrsg.): **Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme**, Göttingen, 1992 (Verlagsgruppe Hogrefe).

Dieser Sammelband bietet eine umfassende Darstellung der theoretischen Grundlagen und der empirischen Erforschung der Qualitätszirkel-Arbeit.

Fuhr, R.: **Das didaktische Modell Werkstattseminar**, Göttingen/Angerstein (Zentrum für didaktische Studien), 1979 (= Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung; H. 5), 247 S., 10 S. Lit.

Das Werkstattseminar ist hier Gegenstand einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit, in der es um die Entwicklung einer prototypischen Praxis (Lehrer-Weiterbildung) geht, die dem Modell "Werkstattseminar" entspricht.

Davis, L. N.: **Planning, Conducting & Evaluating Workshops**, Austin, Texas (Learning Concepts, Inc.), 7th printing 1979, 310 S.

Dies ist eine kompakte und bündig geschriebene Einweisung in die Methoden der Planung, Leitung und Evaluation von Werkstattseminaren, konzipiert für den praktischen Einsatz im Bereich der Erwachsenenbildung.



Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): **Workshops. Planung und Organisation von PM-Seminaren und Projektworkshops. Manual**, 12/1987.

Eine knappe praktische Anleitung zur Gestaltung von Werkstattseminaren, im Besonderen für Kontexte der Entwicklungshilfe.

Engel, P. O. E.: **Qualitätszirkel-Konzepte - erfolgreicher durch positive Verstärkung**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, Berlin (E. Schmidt), 1987, S. 63-75, 2 Titel Lit.

Homes, H.: **Lernort / Lernstatt: Eine kritische Darstellung der Chancen und Probleme betrieblichen Lernens**, in: C. Heidack (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung, hrsg. v. J. Münch, Band 25, Berlin (E. Schmidt), 1987, S. 29-44, 6 Titel Lit.

Jungk, Robert / Müllert, Norbert R.: **Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation**, München, 1989 (Wilteyne-Verlag).

Dies ist eine umfassende Darstellung der politisch-gesellschaftlichen, pädagogischen und organisatorischen Aspekte von Zukunftswerkstätten mit Beispielen und einer Kurzanleitung.

Kunzmann, Eva Maria: **Zirkelarbeit. Evaluation von Kleingruppen in der Praxis**, München und Mering, 1991 (Rainer Hampp Verlag).

Diese Arbeit fasst die Positionen verschiedener Autoren sowie die Ergebnisse mehrerer empirischer Untersuchungen zur Qualitätszirkelarbeit zusammen und berichtet von einer eigenen

Untersuchung, die im Rahmen der Hochschule der Bundeswehr in Hamburg durchgeführt wurde.

Thiele, A.: **Chancen von Qualitätszirkeln nutzen**, in: ders.: Karriereziele verwirklichen, Landsberg / Lech (Verlag Moderne Industrie), 1988, S. 83-94, 5 Titel Lit.

## **Beispiele**

Institut für Erziehung, Unterricht und Ausbildung der TU Berlin (Hrsg.): **Klänge - Geräusche - Töne - Instrumente zum Selbermachen**. Ein Workshop in der "Lernwerkstatt" am 14.1.82. Bericht, Dokumentation und Kommentar: Karin Ernst, Berlin, April 1982, 58 S.

Dies ist der Abschlußbericht über einen Workshop mit Lehrern und Lehrerinnen an Berliner Grundschulen. Ziel der Veranstaltung war es, praktische Erfahrungen beim Bau einfacher selbsterdachter Musikinstrumente aus Materialien der Alltagswelt zu sammeln, auf die dann die Teilnehmer bei ihrer Arbeit mit den Schulklassen möglichst unmittelbar zurückgreifen konnten. Der Bericht schildert und illustriert die Arbeit während der einzelnen modellspezifischen Phasen und geht auch kurz auf die Anschlussaktivitäten der Teilnehmer ein. Die Broschüre enthält neben der Dokumentation der Werkstatt-Produkte auch die Lernberichte der Teilnehmer.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): **Workshops. Planung und Organisation von PM-Seminaren und Projektworkshops. Manual**, Eschborn (GTZ), 1987, 62 S.

Riegger, M.: **Lernstatt erlebt. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Ein Modell aus der Produktion**, Essen (Windmühle GmbH), 1983, 188 S., 1 S. Lit.

Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Hoechster Lernstatt wird hier von einer freien Mitarbeiterin des Unternehmens beschrieben. Neben einer mehr analytischen Darstellung des Lernstattkonzepts mit den für diese Lernumwelt charakteristischen Elementen und seinen didaktischen wie organisatorischen Prinzipien stehen Ausführungen über die praktische Umsetzung des Konzepts im Bereich der Produktion und die Erfahrungen damit im Vordergrund.