

# **Vom Wissen zum Handeln**

**Ansätze zur Überwindung der  
Theorie-Praxis-Kluft  
in Schule und Erwachsenenbildung**

**Anne A. Huber  
(Hrsg.)**



**Ingeborg  
Huber  
Verlag**

**Vom Wissen zum Handeln —  
Ansätze zur Überwindung der  
Theorie-Praxis-Kluft in Schule und  
Erwachsenenbildung**

Anne A. Huber (Hrsg.)

Verlag Ingeborg Huber 2005

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen aller Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

#### Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek listet diese Veröffentlichung in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> erhältlich.

#### 1. Auflage 2005

© Verlag Ingeborg Huber  
Viktor-Renner-Str. 39  
72074 Tübingen,  
Germany  
Tel./Fax: +49 (0)7071 – 885147  
E-mail: [Ingeborg.Huber@t-online.de](mailto:Ingeborg.Huber@t-online.de)  
Web-Page: <http://www.aquad.de>



Umschlaggestaltung und Layout: Leo Gürtler & Anne Huber, Tübingen  
Editing: Anne Huber & Leo Gürtler, Tübingen  
Dieses Buch wurde in  $\text{L}^{\text{Y}}\text{X}$  und  $\text{L}^{\text{A}}\text{T}_{\text{E}}\text{X} 2_{\epsilon}$  anhand des Koma-Skriptes gesetzt

ISBN: 3-9806975-9-2

*Ob eine Gesellschaft Fortschritte macht, hängt nicht  
zuletzt von ihren Lehrenden ab*

*für Diethelm Wahl*



# Vom Wissen zum Handeln — Vorbemerkungen

ANNE A. HUBER

In seiner Habilitationsschrift schildert Diethelm Wahl (1991) ein Schlüsselerlebnis aus seiner Tätigkeit als Hochschullehrer, das bestimmend für seinen eigenen Weg vom Wissen zum Handeln wurde. Auf Nachfrage, warum bei der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen für Fallbeispiele nur Alltagswissen, nicht aber die vorher vermittelten Lehrinhalte angewandt wurden, antwortete eine Studentin:

„»Ich habe nicht gewusst, dass wir bei der Bearbeitung auf wissenschaftliche Theorien zurückgreifen müssen!« Damit bringt sie stellvertretend zum Ausdruck, daß sie schulische Phänomene ganz selbstverständlich mit ihrem Alltagswissen erklären und lösen kann. Wissenschaftliches Wissen setzt sie nur ein, wenn dies ausdrücklich verlangt wird, wie etwa in Prüfungen oder wissenschaftlichen Hausarbeiten“ (Wahl, 1991, S.1).

Der weite Weg vom Wissen zum Handeln wurde somit ein zentraler Forschungsschwerpunkt von Diethelm Wahl (Wahl, 2000). Hiermit hat er sich theoretisch wie praktisch auseinandergesetzt. Als Mitbegründer und aktives Mitglied des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (FST) geht er davon aus, dass Subjektive Theorien bzw. naive Alltagstheorien unser Handeln bestimmen, diese jedoch in der Regel durch Wissensvermittlung in Aus- und Fortbildungskontexten kaum berührt werden (Wahl, 2001). In seiner Habilitationsschrift konnte Wahl (1991) zeigen, dass Menschen besonders wenn sie unter Druck (Wahl, 1991) handeln müssen, habituell auf ihre Alltagstheorien zurückgreifen. Seine Überlegungen zur effektiven Gestaltung von Lernumgebungen setzt er seit 1974 in seiner Tätigkeit als Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten erfolgreich um (Wahl et al., 2001). Hier ist auch das von ihm entwickelte und geleitete „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ (Wahl et al., 1995; Schmidt & Wahl, 1999) angesiedelt, das sich seit 1984 reger Nachfrage erfreut und Aus-, Fort- und Weiterbildnern wichtige Bausteine für erwachsenengerechtes Lehren und Lernen vermittelt. 2001 erhielt Diethelm Wahl den Landeslehrpreis des Landes Baden-Württemberg für besondere hochschuldidaktische

Leistungen. Im Mittelpunkt seiner Tätigkeiten steht aktuell die Entwicklung, Evaluation und Implementation innovativer Lernumgebungen in Schule und Erwachsenenbildung (Wahl, in Vorbereitung). Dabei spielt der Einsatz kooperativer Lernformen, insbesondere von Formen des „Wechselseitigen Lehrens und Lernens“ (WELL), eine besondere Rolle (Huber et al., 2001; Huber, 2004). Diethelm Wahl versteht es bewundernswert, andere von seinen Ideen zu begeistern, sie zu inspirieren und zu unterstützen. Dieses Buch ist Diethelm Wahl gewidmet, von dessen Arbeiten die Autorinnen und Autoren dieses Buches maßgeblich beeinflusst sind. Für die Inhalte der Beiträge sind die Autor/innen natürlich selbst verantwortlich.

Von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen erwartet man sich also eine gute Vorbereitung der Teilnehmenden auf ihre späteren Anwendungsfelder. Leider wird diese Erwartung in der Regel meist nur unzureichend erfüllt. So gelingt es Menschen nur selten, ihr in institutionellen Kontexten erworbenes Wissen auch tatsächlich anzuwenden. In der Psychologie spricht man hier vom Phänomen des *trägen Wissens* (Renkl, 2001). Leistungsvergleichsstudien in der Schule zeigen (Helmke, 2003), dass deutsche Schülerinnen und Schüler nur ungenügend über anwendungsfähiges Wissen verfügen.

**Der erste Teil des Buches** setzt an diesem Punkt an und problematisiert in ausgewählten Kontexten, wie und weshalb Wissen des öfteren nicht zum Handeln führt. *Anton Haas* berichtet von einer Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern, die deutlich macht, dass diese nur selten ihr an der Hochschule erworbenes Wissen über Unterrichtsplanung in ihrem Berufsalltag umsetzen. *Renate Schwarz-Govaers* kommt zu vergleichbaren Ergebnissen im Kontext der Ausbildung von Pflegekräften. Sie führt vor Augen, wie die Anforderungen der Praxis verhindern können, dass in der Ausbildung Erlerntes zum Tragen kommt. Beide Autoren analysieren das Problem und bieten Lösungen in Form von Ausbildungskonzepten an, die den Berufsalltag tatsächlich nachhaltig prägen können.

**Im zweiten Teil dieses Buches** werden theoretische Erklärungen und Lösungsansätze für die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gegeben. *Klaus Konrad* konzentriert sich auf Erklärungsansätze der kognitiven Psychologie und stellt die Rolle von Metaprozessen und Subjektiven Theorien heraus. Die Metakognitionspsychologie betrachtet die Theorie-Praxis-Kluft als ein Übersetzungsproblem zwischen Wissen und Handeln. Das notwendige Wissen ist zwar vorhanden, die Lernenden erkennen aber nicht, wann sie es anwenden sollten. Vertreterinnen und Vertreter des Forschungsprogramms Subjektive Theorien gehen davon aus, dass Lernende bereits über handlungssteuernde Wissensbestände verfügen. Diese müssen verändert werden, damit neues Wissen handlungswirksam wird. *Leo Gürtler* geht in seinem Beitrag auf die Rolle von Emotionen und Körperempfindungen für die Überwindung der

Theorie-Praxis-Kluft ein. Neuere Erkenntnisse, etwa aus der Neurobiologie und aus dem Praxis-Lehrsystem des historischen Buddha — Siddhata Gotama — zeigen, dass Emotionen und Körperempfindungen eine wichtige Rolle bei der Handlungsleitung und bei Entscheidungsprozessen spielen und nicht vernachlässigt werden dürfen.

**Im dritten Teil des Buches** werden schließlich konkrete Fortbildungskonzepte vorgestellt, die eine Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Aussicht stellen. *Wolfgang Mutzeck* stellt einen Trainingsbaustein „Transfervorbereitung und -begleitung“ vor, der dazu geeignet ist, die Kluft vom Wissen zum Handeln zu überbrücken. *Silke Traub* beschreibt eine erfolgreiche Lehrerfortbildungsmaßnahme für die Umsetzung von Freiarbeit in der Schule. *Wolfgang Widulle* zeigt auf, wie man die Theorie-Praxis-Kluft in der Ausbildung von Sozialpädagoginnen und -pädagogen überwinden kann. Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung hat *Werner Sauter* ein Konzept entwickelt, bei dem auch webbasierte Lernbausteine eine wichtige Rolle spielen. Wie man ein ganzes Schulkollegium bei der Umsetzung seiner Veränderungsziele begleiten kann, stellt *Annette Bernhart* vor. *Roland Hepting* gibt Einblicke in ein innovatives Schulentwicklungsmodell, bei dem Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse gemeinsam neue Lehr- und Lernformen im Unterricht implementieren. Schlussendlich belegt *Eva-Maria Schmidt* mit ihrer Untersuchung, wie bedeutsam es ist, dass die Umsetzung des Gelernten in den Berufsalltag durch kooperative Problemlösegruppen und Tandems begleitet und unterstützt wird.

**Im letzten und vierten Teil des Buches** wird auf die konkrete Gestaltung von Lernumgebungen eingegangen, damit Wissen nicht träge bleibt, sondern als ein dynamisches Prozesselement vielfältiger Handlungsweisen zum Erfolg beiträgt. *Christoph Gerbig* geht in seinem Beitrag auf das Sandwich-Prinzip zur Gestaltung von Lernumgebungen am Beispiel eines IT-Trainings ein. Grundidee ist, dass beim Lernen zwischen kollektiven und individuellen Phasen des Lernens intelligent gewechselt wird. Die Lernenden müssen einerseits ausreichend Gelegenheit bekommen, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, andererseits benötigen sie gleichzeitig die strukturierende Unterstützung durch die Lehrenden. „Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens“ (WELL) fördern aktives Lernen auf unterschiedlichen Lernebenen. *Anne Huber* behandelt den Beitrag von WELL-Methoden zur Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. *Frank Meier* schließlich stellt Überlegungen an, inwiefern WELL-Methoden geeignet sein können, geschichtsdidaktische Anforderungen zu erfüllen. Abschließend stellt *Dominik Bernhart* dar, wie Leistungsbewertungen verändert werden müssen, um innovativen Lernumgebungen und neuen Formen des Lehrens und Lernens, insbesondere beim Einsatzes von WELL-Methoden, gerecht zu werden.

**Den Abschluss bilden die Nachbemerungen** von *Anne-Rose Barth*. Sie zeigt auf, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vorübergehend zu einem Auseinanderfallen von Wissen, das heißt den Subjektiven Theorien, und Handeln führen müssen, damit Veränderungen erreicht werden können.

Tübingen, Dezember 2004

## Literatur

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Huber, A. A. (2004) (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.

Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 33–46.

Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.717–720). Weinheim: PVU.

Schmidt, E. M. & Wahl, D. (1999). Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von ErwachsenenbildnerInnen. *Gruppendynamik*, 30 (3), 281–294.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.

Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1995). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form der erwachsenendidaktischen Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (2001). *Psychologie für die Schulpraxis*. München: Kösel Verlag.

Wahl, D. (in Vorbereitung). *Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Wirksame Formen des Lehrens und Lernens in Erwachsenenbildung, Hochschule und Schule*.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vom Wissen zum Handeln — Vorbemerkungen</b> <b>ANNE A. HUBER</b>	<b>i</b>
<b>I. Beispiele zum Theorie-Praxis-Dilemma</b>	<b>3</b>
<b>Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern</b> <b>ANTON HAAS</b>	<b>5</b>
1. Didaktik zwischen Theorie und Alltag . . . . .	5
2. Planung und Durchführung der Untersuchung . . . . .	6
3. Ergebnisse der Untersuchung . . . . .	7
4. Didaktik versus die »Weisheit der Praxis« . . . . .	15
5. Skizze eines Ausbildungskonzepts . . . . .	17
6. Literaturverzeichnis . . . . .	18
<b>Wissen und Handeln in der Berufsausbildung von Pflegekräften</b> <b>RENATE SCHWARZ-GOVAERS</b>	<b>21</b>
1. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Berufsausbildung	22
2. Theoretischer Hintergrund . . . . .	23
3. Die Erhebung von Subjektiven Theorien während der Berufsausbildung . . . . .	27
4. Folgerungen zur Veränderung von Subjektiven Theorien in der Berufsausbildung . . . . .	31
5. Literaturverzeichnis . . . . .	34
<b>II. Theoretische Erklärungsansätze zum Verständnis der Theorie-Praxis-Kluft</b>	<b>37</b>
<b>Vom Wissen zum Handeln — Kognitionspsychologische Betrachtungen</b> <b>KLAUS KONRAD</b>	<b>39</b>
1. Einleitung und Überblick . . . . .	39
2. Kognitionspsychologische Erklärungsversuche für die Kluft zwischen Wissen und Handeln . . . . .	44

3.	Lösungen: Förderung metakognitiver Prozesse . . . . .	49
4.	Abschließende Thesen zur Annäherung von Wissen und Handeln . . . . .	53
5.	Literaturverzeichnis . . . . .	55

**Körperempfindungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Handlungsautonomie**

<b>LEO GÜRTLER</b>		<b>59</b>
1.	Die Bereiche der Theorie-Praxis-Kluft . . . . .	59
2.	Bisherige Erklärungsversuche zum Verständnis der Diskrepanz von Theorie und Praxis . . . . .	61
3.	Der Beitrag der Neurobiologie zum tieferen Verständnis der Theorie-Praxis-Kluft . . . . .	65
4.	Bisherige Lösungsversuche zur Überwindung des Dilemmas . . . . .	68
5.	Der Beitrag buddhistischer Psychologie . . . . .	70
6.	Diskussion . . . . .	73
7.	Literaturverzeichnis . . . . .	74

**III. Beispiele und Konzepte zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung** **77**

**Von der Absicht zum Handeln — Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag**

<b>WOLFGANG MUTZECK</b>		<b>79</b>
1.	Problemstellung . . . . .	79
2.	Aspekte des Transfers in Fortbildung und Beratung . . . . .	80
3.	Den Transfer unterstützende und sichernde Methoden in Fortbildung (Training) und Beratung . . . . .	82
4.	Abschließende Bemerkungen . . . . .	95
5.	Literaturverzeichnis . . . . .	95

**Lehrerfortbildung am Ende? Gedanken für einen Neuanfang am Beispiel der Umsetzung von Freiarbeit**

<b>SILKE TRAUB</b>		<b>99</b>
1.	Lehrerfortbildung am Ende . . . . .	99
2.	Überlegungen für einen Neuanfang . . . . .	101
3.	Lehrerfortbildung erfolgreich gestalten: Das Beispiel Freiarbeit . . . . .	103
4.	Evaluation der Fortbildung . . . . .	105
5.	Schlussfolgerungen . . . . .	112
6.	Literaturverzeichnis . . . . .	113

**Mit Angehörigen kooperieren lernen — Ein Konzept zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in der sozialpädagogischen Ausbildung**

<b>WOLFGANG WIDULLE</b>		<b>115</b>
1.	Einleitung . . . . .	115

2.	Sozialpädagogische Arbeit mit Angehörigen als Handeln unter Druck . . . . .	117
3.	Sozialpädagogische Ausbildung als gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung . . . . .	119
4.	Das Unterrichtsprojekt „Mit Angehörigen kooperieren lernen“ .	121
5.	Schlussfolgerungen und Anschlussfragen . . . . .	126
6.	Literaturverzeichnis . . . . .	128

**Das Konzept des Blended Learning in der betrieblichen Weiterbildung — Handlungsorientiertes Lernen und Neue Medien in der betrieblichen Bildung**

<b>WERNER SAUTER</b>	<b>131</b>	
1.	Einleitung zu Blended Learning . . . . .	131
2.	Trends in der betrieblichen Qualifizierung . . . . .	132
3.	Anforderungen an betriebliche Qualifizierungssysteme . . . . .	132
4.	Blended Learning Lernen im Methodenmix . . . . .	134
5.	Web Based Trainings in Blended Learning Systemen — das große Missverständnis . . . . .	136
6.	Wirtschaftlichkeit und Lerneffizienz . . . . .	138
7.	Die Rolle der Tutoren und Trainer im Blended Learning . . . . .	138
8.	Blended Knowledge Prozesse in Lernenden Organisationen . .	140
9.	Ausblick . . . . .	142
10.	Literaturverzeichnis . . . . .	143

**Entwicklung und Analyse eines Schulentwicklungskonzeptes für eine Grundschule im Rahmen der Schulcurriculumsgestaltung**

<b>ANNETTE BERNHART</b>	<b>145</b>	
1.	Theoretische Grundlagen . . . . .	147
2.	Konzept der begleiteten Grundschule . . . . .	149
3.	Erfahrungen mit dem durchgeführten Konzept . . . . .	153
4.	Ausblick auf die weitere Entwicklung der Grundschule Griefßen	156
5.	Übertragungsmöglichkeiten auf größere Schulen . . . . .	156
6.	Literaturverzeichnis . . . . .	158

**Das Markdorfer Modell — Ein erfolgversprechender Weg zur Implementation zeitgemäßer Lehr- und Lernformen im Unterricht**

<b>ROLAND HEPTING</b>	<b>159</b>	
1.	Grundsätzliche Überlegungen zum Markdorfer Modell . . . . .	159
2.	Beschreibung des Markdorfer Modells . . . . .	160
3.	Vorbereitung auf das Projektjahr . . . . .	162
4.	Erfahrungen und Erkenntnisse während des Projektjahres . . .	162
5.	Beschreibung eines Implementationsweges . . . . .	172
6.	Literaturverzeichnis . . . . .	174

<b>Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) — Ein in der Praxis bewährtes Konzept zur Handlungsmodifikation</b>	<b>175</b>
<b>EVA-MARIA SCHMIDT</b>	
1. Theoretische Grundlage: Das Konzept der Sozialen Unterstützung (Social Support) . . . . .	176
2. KOPING in der Praxis . . . . .	178
3. Erfahrungen im Rahmen kollegialer Supervision . . . . .	178
4. KOPING im Kontaktstudium Erwachsenenbildung . . . . .	180
5. KOPING im Anschluss an das Kontaktstudium . . . . .	185
6. Schlussbemerkung . . . . .	186
7. Literaturverzeichnis . . . . .	187
<b>IV. Die Gestaltung von Lernumgebungen zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft</b>	<b>189</b>
<b>Das Sandwich-Prinzip beim Lernen — Eine Anwendung in der IT-Schulung</b>	<b>191</b>
<b>CHRISTOPH GERBIG</b>	
1. Der ewige Streit . . . . .	192
2. Und wer ist der Sieger? . . . . .	193
3. Eine Integration: Das Sandwich-Prinzip . . . . .	194
4. Das Spiel mit dem Sandwich . . . . .	195
5. Literaturverzeichnis . . . . .	198
<b>Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch Wechselseitiges Lehren und Lernen</b>	<b>201</b>
<b>ANNE A. HUBER</b>	
1. Aktuelle Forderungen an Lernumgebungen . . . . .	201
2. Erkenntnisse der Lehr- / Lernforschung zur sinnvollen Gestaltung von Lernumgebungen . . . . .	202
3. Die Sandwichstruktur als Gestaltungsprinzip für Lernumgebungen . . . . .	204
4. Die Rolle des <i>Wechselseitigen Lehrens und Lernens</i> für die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen . . . . .	207
5. WELL-Methoden . . . . .	210
6. Schlussfolgerungen für den Einsatz von WELL-Methoden . . . . .	212
7. Literaturverzeichnis . . . . .	213
<b>„Alles fließe von selbst — Gewalt sei ferne den Dingen“ — Wechselseitiges Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht</b>	<b>217</b>
<b>FRANK MEIER</b>	
1. Die richtige Unterrichtsweise . . . . .	217
2. Die Geschichtsmethodik als Stiefkind der Geschichtsdidaktik . . . . .	218

3.	Wechselseitiges Lehren und Lernen und geschichtsdidaktische Ansätze . . . . .	222
4.	Wechselseitiges Lehren und Lernen: Ein neues Forschungsfeld für die Geschichtsdidaktik . . . . .	223
5.	Wechselseitiges Lehren und Lernen — eine neue Strategie für die Entwicklung von Geschichtsunterricht . . . . .	225
6.	Literaturverzeichnis . . . . .	229

**Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen**

	<b>DOMINIK BERNHART</b>	<b>233</b>
1.	Vorwort . . . . .	233
2.	Aktuelle Tendenzen im Bereich der Leistungsbewertung . . . . .	234
3.	Bildungsplanreform Baden-Württemberg 2004 . . . . .	235
4.	WELL . . . . .	237
5.	Grundsätzliche Überlegungen beim Erstellen einer Bewertungskonzeption . . . . .	239
6.	Beispielinstrumentarium für die Bewertung eines Lerntempoduetts . . . . .	240
7.	Vorschlag für ein Bewertungsinstrumentarium . . . . .	245
8.	Diskussion . . . . .	247
9.	Abschließende Überlegungen . . . . .	247
10.	Literaturverzeichnis . . . . .	248

**Ist der Weg vom Wissen zum Handeln wirklich so weit? — Nachbemerkungen**

	<b>ANNE-ROSE BARTH</b>	<b>251</b>
1.	Begriffsklärung: Das Konstrukt Subjektive Theorien . . . . .	251
2.	Die Funktionen Subjektiver Theorien . . . . .	252
3.	Handeln wider (besseren) Wissens: Wie sieht es mit der Kluft zwischen Wissen und Handeln wirklich aus? . . . . .	254
4.	Die Kluft zwischen Wissen und Handeln als Chance zur Veränderung . . . . .	256
5.	Literaturverzeichnis . . . . .	257

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren** **259**



**Teil I.**

**Beispiele zum  
Theorie-Praxis-Dilemma**



# Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern

ANTON HAAS

## 1. Didaktik zwischen Theorie und Alltag

Spricht man berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer auf Didaktik an, so ernennt man oft ein mitleidiges Lächeln, etwa nach dem Motto: „Jetzt bin ich schon so lange Lehrer, was soll diese Frage?“. Eine Lehrerin meinte ironisch: „Didaktik, was ist das?“ Viele berufserfahrene Lehrkräfte haben geradezu eine Aversion gegenüber didaktischer Theoriebildung entwickelt. Dieser wird höchstens während der Ausbildung eine Existenzberechtigung zuerkannt. Im Alltag versteht man sich als *Praktiker*, der sein Handeln durch reichhaltige Erfahrung rechtfertigt (Haas, 1993).

Den Didaktikern blieb dies nicht verborgen. So prägte Meyer (1999) für die klassischen didaktischen Theorien den Begriff der *Feiertagsdidaktik*, die eben nur für bestimmte Zeiten von Belang ist. Was sich in den *Niederungen des Alltags* abspielte, blieb lange unbekannt, war ein *dunkler Fleck* in der Forschungslandschaft. Die *empirische Wende* vollzog sich zuerst in den angelsächsischen Ländern Ende der 70er Jahre. So beinhaltet auch erst die dritte Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching“ (Wittrock, 1986) ein Kapitel über „Teachers' thought processes“. Diese Erhebungen beziehen sich zum großen Teil auf die Primarstufe, arbeiten mit kleinen Probandenzahlen bzw. Fallstudien und unterschiedlichen methodischen Designs. Die Befunde sind denn auch uneinheitlich, weisen jedoch eine gemeinsame Grundtendenz auf: Die alltägliche Unterrichtsplanung vollzieht sich nicht auf Grundlage eines normativen, lernzielorientierten Didaktikmodells (siehe die Zusammenstellung in Haas, 1998; Wittrock, 1986). Größere bundesdeutsche Untersuchungen liegen nur für Mathematik vor.

Bromme (1981) untersuchte mit der Methode des *Lauten Denkens* 14 Mathematiklehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufe I. Er stellte fest, dass der Schwerpunkt der Planung auf Festlegungen (Aufgaben, Aktivitäten) lag, weniger auf Feststellungen (Zusammenstellung von Informationen) oder dem Abwägen von Alternativen. Die zentrale Bedeutung kam der mathematischen Aufgabe zu als Auswahl, Anordnung und Antizipation ihrer Bearbeitung im

Unterricht. Die Auswahl der Aufgabe aus dem Lehrbuch erfolgte anhand verschiedener Kriterien wie induktives Vorgehen, Aktivierung der Schüler, Vorkenntnisse, Zeitbudget, Logik der Stoffabfolge und dies bezogen auf die ganze Klasse.

Wengert (1989) untersuchte 34 Mathematiklehrerinnen und -lehrer des Gymnasiums der 12. Klasse, die Selbstprotokolle ihrer Vorbereitung anfertigten. Auch hier spielte die mathematische Aufgabe die zentrale Rolle. Das Schulbuch war von größter Bedeutung. Es strukturierte die Auswahl, Anordnung und Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben. Der Bezugspunkt war auch hier immer die ganze Klasse. Zielreflexionen erfolgten nicht, das Stundenende wurde offen gehalten, Hausaufgaben und Alternativen wurden selten bedacht. Die interaktive Gestaltung wurde im Unterricht entschieden.

Der *dunkle Fleck* hat sich somit in der Zwischenzeit etwas aufgehellt, insgesamt ist der Forschungsstand weiterhin defizitär. Ein Grund liegt im *Forschungsobjekt* selber. Unterrichtsplanung betrifft einen der sensibelsten Bereiche der Lehrertätigkeit. Es gibt keinen Maßstab, wann eine Unterrichtsstunde *gut* vorbereitet ist, in welchem zeitlichen Rahmen dies zu geschehen hat. Das Gefühl, es eigentlich besser machen zu müssen, erzeugt Unzufriedenheit. Die Vermutung, der andere könnte besser sein, ist ständig virulent und verstärkt die Tendenz zum *Einzelkämpfer*. Dies zeigte sich auch bei der Gewinnung der Probanden der unten referierten Studie. Das Vorhaben rief Erstaunen, teilweise eine abwehrende Haltung hervor, gepaart mit Unsicherheit.

## 2. Planung und Durchführung der Untersuchung

Ziel der Untersuchung war die Erhebung der *alltäglichen* Unterrichtsplanung und nicht Meinungen über Unterrichtsplanung im Allgemeinen. Um möglichst valide Daten zu erhalten, war der natürliche Kontext, d.h. die Arbeitsplatzsituation, möglichst wenig zu verfälschen. Die Lehrpersonen wurden deshalb in der Realsituation beobachtet. Auf der Grundlage des *epistemologischen Subjektmodells* (Wahl, 1991), wurde wie folgt vorgegangen:

In einem *metakommunikativen* Vorgespräch wurde die Erhebungsmethode „Lautes Denken“ thematisiert und versucht, Befürchtungen zu entkräften, Missverständnisse auszuräumen und zu verdeutlichen, dass die alltägliche Vorbereitung erhoben werden soll und nicht die Planung einer Schaustunde.

Die Vorbereitung fand in der Regel im Arbeitszimmer des Lehrers statt. Die Lehrer sollten im Sinne der Methode des *Lauten Denkens* alles sagen, was ihnen gerade *durch den Kopf geht*. Dies wurde auf Tonband aufgenommen. Bei denkintensiven Prozessen, häufig Entscheidungsprozessen, sagten die Probanden oft nichts. Durch einen *Stopp* mussten sie dann anschließend diese Denkprozesse verbalisieren. Passierte dies häufiger, kam die "Stimulated-Recall-Technik" zum Einsatz, um den *Vorbereitungsfluss* nicht zum Stocken zu bringen. Am Ende der Planung wurde den Probanden die entsprechende Passage vorgespielt und sie sollten im Nachhinein die Denkprozesse verbalisieren.

Im anschließenden Nachgespräch konnten sich die Lehrpersonen zunächst frei äußern, anschließend wurde ein halbstrukturiertes Interview mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens durchgeführt und die verwendete Literatur notiert. Zum Schluss wurden die schriftlichen Planungsnotizen kopiert.

Die Erhebung ist eine Vergleichsstudie an Lehrkräften von Hauptschule, Realschule und Gymnasium im Fach Biologie der Klasse 6 mit der Vorgabe, die erste Stunde der Unterrichtseinheit *Vögel* zu planen. Sie differenziert damit zwischen Schulart, Fach, Klassenstufe und Stellung des Themas innerhalb des Lehrplans. Ein vorgeschriebenes Thema erhöht zwar die inhaltliche Vergleichbarkeit, nicht aber zwangsläufig die prozessuale. Einführungsstunden erfordern in der Regel umfassendere Planungsüberlegungen, weiterhin ist hier eher zu erwarten, dass ein Rückgriff auf normative Vorgaben (Bildungsplan, Stoffverteilungsplan) erfolgt.

Die Untersuchung verfolgte das Ziel, herauszufinden, welche Überlegungen Lehrpersonen bei ihrer Alltagsplanung anstellen, welchen didaktischen Kategorien dies zuzuordnen ist, welche Hilfsmittel verwendet werden, wie die Planungsunterlagen verfasst sind und welche situativen Gegebenheiten und subjektiven Wissensbestände die Planung beeinflussen.

Die Stichprobe umfasste 36 Lehrpersonen (jeweils 12 in (H)auptschule, (R)ealschule und (G)ymnasium), 19 männliche und 17 weibliche. Sie hatten ein Durchschnittsalter von 42.4 Jahren und einer Berufserfahrung von durchschnittlich 16.6 Jahren. Die Lehrkräfte unterrichteten im Schnitt 3.7 Fächer (6.0 H, 3.4 R, 1.8 G). Die Zufallsauswahl war durch die Lehrauftragsverteilung an den jeweiligen Schulen gewährleistet.

Die aufgezeichneten Planungsprotokolle wurden transkribiert und in funktionale Einheiten (Bedeutungseinheiten) zerlegt. Die so in Bedeutungseinheiten segmentierten Protokolle wurden dann den entsprechenden didaktischen Kategorien zugeordnet. Um den Prozesscharakter der Planung darzustellen, wurde für jeden Lehrer ein Flussdiagramm erstellt, in dem die Bedeutungseinheiten in ihrer zeitlichen Sequenzierung notiert sind. Dieses veranschaulicht den jeweils individuellen Planungsablauf (Beispiele dazu in Haas, 1998).

In Anlehnung an normative Planungsvorgaben (Jank & Meyer, 2002; Peterßen, 2000) und empirische Erhebungen (Bromme, 1981; Tillema, 1984) wurden die unten aufgeführten Kategorien festgelegt.

### 3. Ergebnisse der Untersuchung

#### 3.1. Orientierungsphase und Thema der Stunde

Die Planungstätigkeit begann bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern (62 %) mit einer kurzen Orientierungsphase, in der quasi der IST-Zustand antizipiert wurde, um an Vorangegangenes anzuknüpfen. Den Stoffverteilungsplan zogen 38 % (67 % H, 50 % R, 0 % G) der Lehrkräfte heran, 11 % (8 % H, 8 % R, 17 % G) benutzten den Lehrplan. Letzterer wird

herangezogen, wenn die Abfolge unklar ist oder die Sequenzierung in den eigenen Unterlagen nicht akzeptiert wird.

Im Haupt- und Realschulbereich sind Stoffverteilungspläne Tradition, werden häufig gemeinsam erstellt bzw. miteinander abgesprochen und teilweise bei der Schulleitung abgegeben. Der langfristige Planungsprozess verläuft hier in der Regel dreistufig: Lehrplan → Stoffverteilungsplan → Unterrichtseinheit/-stunde. Allgemein- oder fachdidaktische Vorgaben, die vier oder mehr Planungsstufen vorschlagen (Klafki, 1985; Peterßen 2000; Eschenhagen, Kattman & Rodi 1993) konnten sich in der Praxis nicht durchsetzen. Ist für Didaktiker die Erstellung eines längerfristigen Planungsentwurfs eine grundlegende und notwendige Planungstätigkeit, wird dies von Gymnasiallehrern rundum abgelehnt.

Alle Lehrkräfte verbalisierten zu Beginn der Unterrichtsplanung das Thema der Stunde. Da sie bereits Erfahrung mit der Thematik hatten, rief dies einen mehr oder weniger klar umrissenen Inhalts- und Zielbereich hervor, der nicht mehr hinterfragt werden musste. Ziele und Inhalte wurden so durch das Thema mitkonstituiert.

### 3.2. Ziele

So unterschiedlich die didaktischen Ansätze sind, so ist in der allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik die Priorität der Zielsetzung bei der Unterrichtsplanung unumstritten (Jank & Meyer, 2002; Peterßen, 2000).

In der Ausbildung wird dementsprechend die Vorgehensweise *vermittelt*, dass zunächst die Lernziele zu bestimmen und die Inhalte (didaktische Reduktion) zuzuordnen sind und anschließend die adäquaten Methoden, Medien und geeigneten Evaluationsverfahren auszuwählen sind. Dieses Vorgehen fand keinen Eingang in die alltägliche Praxis. Eine explizite Lernzielbestimmung wurde, wie Äußerungen von Lehrern im nachfolgenden Interview nahe legten, auch schon während der Ausbildung (Phase I und II) nicht vorgenommen. Meist wurde eine *schöne* Stunde geplant, in deren Mittelpunkt methodische und mediale Überlegungen standen. Anschließend wurden dann die *passenden* Lernziele formuliert.

Aus der Tatsache, dass bei den Planungsprotokollen keine Phase der Lernzielbestimmung identifizierbar war, kann nicht geschlossen werden, dass Lehrkräfte ziellos planen. Für sie konstituiert, wie oben erwähnt, bereits das Thema die Ziele mit. Sie sind eng an Inhalte gekoppelt, sind also *stoffbezogene* Ziele. Es sind die angestrebten Ergebnisse des Unterrichts, die dann in der Klassenarbeit abgefragt werden.

### 3.3. Inhaltliche Planung

Wie erwähnt, besteht Konsens bei den Didaktikern bezüglich des *Primats der Lernzielorientierung*. Dies setzte sich durch das Aufkommen lerntheoretischer und lernzielorientierter/curricularer Ansätze zu Beginn der 70er Jahre auch in

den traditionell eher inhaltsorientierten Lehrplänen durch. Klafki (1985), der noch in den 60er Jahren in seiner *didaktischen Analyse* Inhaltsfragen vorrangig betrachtete, vollzog diese Wende und transformierte seine bildungstheoretische Didaktik zur *kritisch-konstruktiven* Didaktik (ebd.).

Wie die Auswertung der Kategorie *Ziele* (s.o.) zeigte, machten die Lehrkräfte diese Wende nicht mit. Die inhaltliche Planungstätigkeit stand im Mittelpunkt und umfasste über 50 % der Gesamtplanung, bei einer allerdings relativ großen Streuung zwischen den Lehrenden.

### 3.4. Unterlagen als Basis der Planung

Über die Hälfte des Planungsprozesses erfolgte auf Grundlage von Literatur (50 % H, 58 % R, 46 % G), dabei benutzten 86 % (83 % H, 92 % R, 83 % G) die eigenen Unterlagen, 80 % (92 % H, 83 % R, 67 % G) das Lehrbuch, 39 % (50 % H, 25 % R, 41 % G) zogen weitere Schulbücher heran, 28 % (42 % H, 33 % R, 8 % G) benutzten das Lehrerhandbuch, 19 % (25 % H, 17 % R, 17 % G) weitere Informationsschriften und 8 % (8 % H, 8 % R, 8 % H) sogenannte Kompendienliteratur.

Die eigenen Unterlagen sowie das eingeführte Lehrbuch bilden somit die Hauptinformationsquelle für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung. Diese Unterlagen sind, so kann vermutet werden, gemäß dem eigenen Unterrichtsstil aufgearbeitet, haben sich bewährt bzw. wurden immer wieder optimiert. Findet sich in den Unterlagen eine akzeptable Unterrichtsskizze, erschöpft sich die Planung im Durchgehen dieser Aufschriebe.

Das Schulbuch erfüllt noch eine weitere Funktion. Überschreitet der Lärmpegel die subjektive Toleranzschwelle und bleiben Ermahnungen erfolglos, wird das Unterrichtsgespräch unterbrochen und das Buch als Disziplinierungsmittel eingesetzt. Es wird im Buch gelesen, Fragen aus dem Buch beantwortet oder Texte abgeschrieben.

### 3.5. Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler

Neben der Lernzielorientierung herrscht innerhalb der Didaktik auch Konsens bezüglich der *Schülerorientierung*. Bereits in den 70er Jahren wurde die Mitbeteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsplanung vehement eingefordert. Die subjektiven und objektiven Interessen der Schülerinnen und Schüler sollten im Mittelpunkt stehen (Eschenhagen et al., 1993; Meyer, 2002).

Eine aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Planung kam bei der untersuchten Lehrergruppe nicht vor. Insgesamt bezogen sich rund 9 % der Sinneinheiten darauf. Es sind größtenteils (80 %) Antizipationen von Schülerantworten, häufig im Anschluss an eine Lehrerfrage oder Aktivitäten wie Arbeitsaufträge. Nur 8 % der Verbalisationen bezogen sich auf vermutete Vorkenntnisse, 5 % auf Interesse und 8 % auf mögliche Schwierigkeiten. Dabei spielte die Klasse als Gesamtes eine Rolle, ganz selten der einzelne Schüler.

Meist handelte es sich dann um einen Problemschüler. Es wurden zwar Planungskorrekturen vorgenommen, aber eher im Sinne des *Materialwiderstandes*, um die Schülerinnen und Schüler besser in den Griff zu bekommen. Der Planungsaufwand wurde reduziert, Inhalte wurden vereinfacht, Versuche weggelassen oder weniger Theorie erarbeitet. Erzieherische Maßnahmen wurden nicht thematisiert, sondern im Unterricht ad hoc entschieden.

### 3.6. Methodische Planung

Inhalts- und Zielfragen sind durch Lehrpläne weitgehend festgelegt. Die Lehrperson ist jedoch in ihrer Methodenwahl frei. Über die methodische Stufung des Unterrichts liegen zahlreiche Vorschläge vor, ebenso zu Fragen des Unterrichtseinstiegs, den Sozialformen, speziell zum Gruppenunterricht sowie zu Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen (Meyer, 2002; Peterßen, 2000). Hauptsächlich in den 70er Jahren, in denen der Großteil der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer die Ausbildung absolvierte, wurde dies diskutiert und vor allem Gruppenarbeit favorisiert. Was zeigt sich in der Praxis?

Von der Gesamtplanung entfallen knapp 15 % (15 % H, 16 % R, 14 % G) auf den methodischen Bereich. Der Anteil ist bei weiblichen Lehrern etwas größer (19.7 %) als bei männlichen (13.5 %). Dies gilt auch innerhalb der jeweiligen Schulart.

Überlegungen zum *Einstieg* stellten 72 % (83 % H, 75 % R, 58 % G) an. Obwohl im Nachgespräch die Bedeutung des Einstieges hervorgehoben wurde, vor allem von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, betrug der Anteil der Verbalisationen nur 4 % an der Gesamtplanung. *Motivationale* Planungsüberlegungen konnten zwar bei 19 % (17 % H, 33 % R, 8 % G) der Lehrenden identifiziert werden, allerdings nur mit wenigen Sinneinheiten. Von den Lehrpersonen, die keinen Einstieg planten, hob über die Hälfte im Nachgespräch die Wichtigkeit dieser Phase hervor. Eine Erklärung für die Diskrepanz könnte sein, dass diesen Lehrkräften aus ihrem Handlungsrepertoire ständig ein geeigneter Einstieg zur Verfügung steht oder dass eher Handlungsabsichten geäußert wurden im Sinne *sozialer Erwünschtheit* oder internalisierter Vorstellungen über *gute* Unterrichtsplanung.

*Problemstellungen* konnten bei 53 % (50 % H, 50 % R, 58 % G) der Lehrpersonen identifiziert werden. In der Regel war die Problemstellung in eine Lehrerfrage gekleidet.

Weiteres konkretes *Lehrerverhalten* planten rund 70 % (58 % H, 75 % R, 75 % G). Hier finden sich nahezu ausschließlich Lehrerfragen, ein Indiz für das fragend-entwickelnde Unterrichtsverfahren.

Dass dies die vorherrschende Methode ist, untermauert die Auswertung der methodischen Unterkategorie *Sozialformen*. Die Bedeutung, die ihnen im Nachgespräch zugewiesen wurde, zeigte sich im aktuellem Planungshandeln nicht. Nur 25 % (42 % H, 33 % R, 0 % G) planten explizit Partner-

Gruppen- oder Still(Einzel-)arbeit. Für 75 % der Lehrerinnen und Lehrer war das Interaktionsgeschehen klar bzw. spiegelt die fragend-entwickelnde Unterrichtsform wider. Innerhalb der Methodenkatgorie waren deshalb auch über 70 % unspezifische Verbalisierungen, die dieses Unterrichtsverfahren abbilden.

*Alternativen* bedachten 25 % (42 % H, 25 % R, 8 % G) der Lehrkräfte. Dabei handelte es sich jeweils um das Abwägen von zwei unterschiedlichen methodischen Wegen. Bei allen endete diese Phase mit einer Entscheidung. Das Offenhalten von Vorgehensweisen konnte nicht beobachtet werden.

Überlegungen zu *Individualisierung* und *Differenzierung* tauchten nicht auf. Es gab lediglich bei der Planung eines Lernzirkels Zusatzstationen, so dass hier eine Individualisierung bezüglich des Lerntempos vorgenommen wurde. Differenzierungsmaßnahmen wurden von den untersuchten Lehrerinnen und Lehrern für den Biologieunterricht als nicht relevant angesehen. Einige praktizierten Maßnahmen, die in diese Richtung wiesen, indem sie schwächere Schüler bei einfachen Fragen aufriefen oder es honorierten, wenn diese etwas mitbrachten.

### 3.7. Medien

Seit der Berliner Didaktik (Peterßen, 2000) werden Medien als eigenständige Strukturmomente abgehoben. Darunter sind alle Hilfsmittel zu verstehen, die im Unterricht verwendet und während der Vorbereitung ausgewählt oder hergestellt werden.

Insgesamt betrug der Anteil der medialen Planung rund 16 % (16.1 % H, 18.3 % R, 13 % G) an der Gesamtplanung. Die Werte wiesen eine große Streuung auf. Die Abstände zwischen den Schularten vergrößern sich noch, wenn man die Tätigkeiten mit einbezieht, die einige Lehrpersonen noch nach der eigentlichen Unterrichtsplanung verrichteten. Dies betrifft 42 % der Hauptschullehrerinnen und -lehrer und die Hälfte der Realschullehrerinnen und -lehrer. Sie fertigten noch Kärtchen an, erstellten Arbeitsblätter und Arbeitsanweisungen oder besorgten noch Material für Versuche. Alle Gymnasiallehrerinnen und -lehrer schlossen ihre Medienplanung innerhalb der aufgezeichneten Planung ab. Die Ursache für die weitaus umfangreichere Medienplanung im Haupt- und Realschulbereich liegt einerseits darin begründet, dass Lehrpersonen des Gymnasiums in gut ausgestatteten Fachräumen unterrichten. Hier stehen die Medien zur Verfügung. Ein weiterer Grund ist in den unterschiedlichen Unterrichtsverfahren zu sehen. Ist für Gymnasiallehrer das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch die vorherrschende Methode, so fanden sich in der Gruppe der Hauptschul- und Realschullehrkräfte auch Formen wie Lernen an Stationen (1 HS, 2 RS), Formen gelenkter Freiarbeit (2 RS) und arbeitsteilige experimentelle Gruppenarbeit (1 HS). Experimentelles Arbeiten genießt zwar einen hohen Stellenwert, in der Hauptschule wird dies jedoch aufgrund der schlechten Arbeitsplatzbedingungen (oft Unterricht im Klassenzimmer) seltener praktiziert. Die günstigere Situation im gymnasialen

Bereich scheint diese Unterrichtsform dennoch nicht zu stützen.

### 3.8. Ergebnissicherung

Die Ergebnisse des Unterrichts wurden von nahezu allen Lehrpersonen schon während der Planung bedacht, in Form eines Tafelanschriebs bzw. Hefteintrags. Knapp 8 % der Planungsarbeit wurde dafür verwendet, dabei liegen die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit 12 % doppelt so hoch wie die beiden anderen Lehrergruppen. Letztlich sind dies die angestrebten Ziele, die dann auch in der Klassenarbeit abgefragt werden.

Hausaufgaben wurden fast ausschließlich nur von Lehrkräften des Gymnasiums bereits bei der Planung bedacht (1 H, 0 R, 4 G). Die gestellten Hausaufgaben entsprachen jedoch nicht didaktischen Anforderungen (Meyer, 2003). Lehrpersonen des Gymnasiums scheinen somit ergebnisorientierter zu planen. Der Grund, warum im Haupt- und Realschulbereich seltener Hausaufgaben in Biologie gestellt werden, ist vor allem darin zu sehen, dass diese Lehrergruppe noch andere Fächer (etwa Deutsch, Mathematik, Englisch) unterrichtet und hier in der Regel Hausaufgaben stellt. Nahezu alle Gymnasiallehrerinnen und -lehrer der Stichprobe unterrichteten die Fächerkombination Biologie-Chemie. Wenn sie Hausaufgaben stellen, können sie es auch nur in diesen Fächern tun.

### 3.9. Reflexionsphasen (Ablauf, Zeit)

Bei 53 % (33 % H, 58 % R, 67 % G) der Lehrerinnen und Lehrer fanden sich Phasen der Reflexion bezüglich der gerade geplanten Unterrichtsabschnitte oder der ganzen Stunde. Teilweise beinhalteten sie nur die Aussage: „So könnte ich's lassen“. Diese Reflexionsarbeit dient einerseits dazu, die einzelnen Abschnitte nochmals in der Reihenfolge abzurufen, um sie von der subjektiven Kontrollinstanz über *guten* Unterricht *genehmigen* zu lassen. Am Ende einer solchen Phase erfolgte dann auch jeweils eine Selbstbekräftigung. Andererseits wird durch die nochmalige Vergegenwärtigung des eben geplanten Ablaufs gewährleistet, dass die Lehrperson den Verlauf *im Kopf* hat.

Die von Didaktikern (Meyer, 2003; Peterßen, 2000; Eschenhagen et al., 1993) geforderte Zuordnung der zeitlichen Dauer zu den einzelnen Unterrichtsabschnitten wird von den Praktikern nicht durchgeführt. Die Dauer der einzelnen Phasen wird im Unterricht ad hoc entschieden. Aufgrund ihres Erfahrungswissens haben Lehrkräfte ein *Gefühl* dafür entwickelt, wie viel *Stoff* ungefähr in einer Stunde *durchgebracht* werden kann bzw. wann genügend geplant ist. In der Regel wird das Stundenende nicht wie von den Didaktikern gefordert geplant, sondern offen gehalten. Meist wird über die Stunde hinaus vorbereitet. Der letzte Teil wird dann einfach in der Folgestunde behandelt.

### 3.10. Zeitliche Dauer

Die Vorbereitungszeit betrug im Durchschnitt 22.3 Minuten (21 H, 29 R, 15 G). Einflüsse wie Berufserfahrung, Unterrichtserfahrung mit dem Stoff, Einführungsstunde oder Folgestunde, Fachlehrer versus fachfremd unterrichtender Lehrer konnten aus den vorliegenden Daten nicht identifiziert werden. Geschlechtsspezifische Unterschiede waren minimal. Es liegt auf der Hand, dass eine Lehrkraft, die eine Stunde neu plant, mehr Zeit beansprucht als wenn sie auf ihre Unterlagen zurückgreift. Für eine Neuplanung bzw. Neuplanung größerer Unterrichtsabschnitte lag die Dauer bei 35.3 Minuten (32.8 H, 39.7 R, 30.8 G). Wurde auf die Unterlagen zurückgegriffen, reduzierte sich die Planung auf 11.8 Minuten (13.6 H, 15.9 R, 7.7 G). Allerdings ging vielen Lehrenden an verschiedensten Orten zu verschiedensten Zeiten die Stunde *im Kopferum*. Teilweise wurden aufgrund dieser Überlegungen am nächsten Tag noch Änderungen vorgenommen. Unterrichtsplanung war für viele keine fest abgeschlossene Tätigkeit. Die Planung kann immer *verbessert* werden, sie hinterlässt oft einen Rest an Unsicherheit. Dies könnte auch typbedingt sein, vorsichtig interpretiert sogar geschlechtsspezifisch. So äußerten nur männliche Lehrer, dass sie jetzt keine weiteren Überlegungen anstellen.

### 3.11. Einflussgrößen auf die Planung

Unterrichtsplanung wird auch von subjektiven Vorlieben beeinflusst. Begünstigende Faktoren sind eine positive aktuelle Befindlichkeit, ein genügend großes Zeitbudget, eine unproblematische Klasse (meist ist dies die eigene Klasse), ein persönliches Interesse am Thema und eine positive Rückmeldung seitens der unterrichteten Klasse. In solchen Fällen wird motivierter und intensiver geplant.

Eigene schulpflichtige Kinder üben eine Korrekturfunktion aus. Die Rollenverschränkung Lehrer-Eltern führt zu Veränderungen in der Schülerwahrnehmung, die den kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereich betreffen. Berichten die eigenen Kinder etwa über Schwierigkeiten, so wirkt sich dies auf die Planung aus. Der Stoff wird bspw. reduziert, Anweisungen verständlicher formuliert, es wird mehr veranschaulicht, weniger Theorie gelehrt oder mehr Übungsphasen eingebaut.

Eine Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsvorbereitung findet in der Regel nicht statt, sie beschränkt sich auf den Austausch von Medien (Arbeitsblätter, Filme o.ä.). Eine gemeinsame Vorbereitung wird als zu zeitaufwändig beurteilt. Man will sich nicht in die Karten schauen lassen bzw. hat schlechte Erfahrungen gemacht. Die Lehrkraft als *Einzelkämpfer* trifft hier besonders zu, mit all ihren negativen Konsequenzen.

### 3.12. Die schriftlichen Planungsnotizen

Die Analyse der schriftlichen Planungsnotizen ergab ein sehr differentes Bild. Auf früher angefertigte Aufschriebe, sogenannte Konserven, griffen 30 % (33 % H, 8 % R, 50 % G) der Untersuchten zurück, die restlichen fertigten neue Aufschriebe an. Diese waren stichwortartig (22 %), enthielten nur den Tafelanschrieb (3 %), oder das erstellte Arbeitsblatt (11 %) bzw. die Versuchsanweisungen (8 %) oder waren relativ ausführlich (25 %). Die Entwürfe waren meistens mit dem Thema versehen und chronologisch, entsprechend dem Unterrichtsablauf angeordnet. Teilweise wurde der Einstieg notiert, die übrigen, in der Regel inhaltlich bestimmten Phasen, waren mit Zahlen u.ä. versehen. Angaben zu Lernzielen und Zeit, Differenzierung und alternativem Vorgehen oder Evaluation fehlten. Rund 60 % der Notizen bezogen sich auf inhaltliche Aussagen, die meistens den Tafelanschrieb bzw. Hefteintrag enthielten, 35 % waren Aussagen zu Methode und Medien. Notizen bezüglich Schülerinnen und Schüler waren selten, ebenso Angaben über die Hausaufgaben. Der geplante Unterricht war für Außenstehende nur bei den ausführlichen Unterrichtsentwürfen in groben Zügen nachvollziehbar. Die methodische Vorgehensweise war meist nicht ersichtlich.

Zwischen den einzelnen Schularten lassen sich folgende Tendenzen ablesen. Lehrkräfte des Gymnasiums und der Hauptschule greifen eher auf vorhandene Aufschriebe zurück als Lehrkräfte der Realschule. Bei Gymnasiallehrerinnen und -lehrern ist der inhaltliche Bereich der Aufschriebe umfangreicher als bei Lehrerinnen und Lehrern von Haupt- und Realschule.

Die schriftlichen Planungsnotizen spiegeln didaktische Vorgaben für alltägliche Unterrichtsentwürfe (Meyer 1999; Peterßen, 2000) nicht wider. So fehlen die geforderten Angaben zu Lernzielen, zeitlicher Dauer oder Hausaufgaben, weiterhin werden von den Lehrern im Alltag die vorgeschlagenen Planungsraster nicht verwendet.

### 3.13. Der Stellenwert der Didaktik

Auch die hier referierte Studie belegt erneut, dass Lehrpersonen ihre Unterrichtsplanung an keinem speziellen didaktischen Modell ausrichten. In den Interviews sprachen 31 % (58 % H, 33 % R, 0 % G) der Didaktik eine gewisse Orientierungsfunktion zu, vor allem zu Beginn der Ausbildung. Allerdings wurde auch von ihnen bemängelt, dass die Umsetzung in die Praxis schwierig ist. Die restlichen zwei Drittel beurteilten *Didaktik* eindeutig negativ, darunter alle Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Didaktik wird als zu theoretisch, zu abstrakt, zu undurchsichtig und zu hoch bezeichnet und als nicht in den Alltag transformierbar.

Resümierend kann festgehalten werden: Die offiziellen didaktischen Modelle haben nur geringen Einfluss auf das alltägliche Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern. Lehrkräfte orientieren sich bei ihrer Vorbereitung zwangsläufig an didaktischen Kriterien, der Planungsprozess spiegelt jedoch

keine allgemein didaktischen Modelle wider. Die Didaktik konnte nicht den Status der Berufswissenschaft der Lehrenden erlangen. Sie bleibt weiterhin *Feiertagsdidaktik*.

#### 4. Didaktik versus die »Weisheit der Praxis«

Praktiker sind darauf verwiesen, ihre eigene *subjektive Didaktik* zu entwickeln, da die offizielle Didaktik beim Berufseintritt nicht hilfreich ist. Didaktisches Theoriewissen kann wenig oder nichts zum Aufbau von *Überlebensstrategien* beitragen. Es gerät in den Hintergrund, erfahrungsbezogenes Wissen wird handlungsrelevant.

Diese Problematik firmiert allgemein unter dem Begriff des *Theorie-Praxis-Dilemmas*, ist somit nicht spezifisch didaktisch und letztlich uralte. Die Ursachen dafür finden sich auf beiden Seiten. So ist etwa der Theoriecharakter didaktischer Konzepte ungenügend geklärt. Es ist nicht immer klar, auf welcher Ebene sich die Konzeptionen bewegen. Die Person des Lehrers und die Anforderungen, die an ihn gestellt werden, sind kaum berücksichtigt. Ebenso wird selten thematisiert, dass aufgrund der Komplexität von Unterricht generell mit dem Faktor Unsicherheit zu rechnen ist und dieser auch durch die ausgeklügelteste Unterrichtsplanung nicht aus der Welt zu schaffen ist. Innerhalb der didaktischen Diskussion spielen Persönlichkeitsmerkmale keine Rolle, die Lehrperson wird als plastisches Neutrum betrachtet. Weiterhin wird auf eine Explizierung der zugrunde gelegten Menschenbildannahmen verzichtet, ja es wird in naiv-optimistischer Weise, besonders in sogenannten schülerorientierten Ansätzen, der Schüler als der bessere Experte dargestellt, ohne die dazu notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen konsequent zu thematisieren.

Praktiker entwickeln, wie erwähnt, ihre subjektive Didaktik, die jedoch selten hinterfragt wird. Planung und Unterricht unterliegen keiner Kontrolle, der Lehrer erhält keine Belohnung, sieht man einmal von Schülerrückmeldungen ab. Leistungen werden nicht evaluiert, sind aufgrund vager Effektivitätskriterien auch schwierig zu messen. Die Folge ist, dass sich Lehrer oft äußeren Aktivitäten, wie Aufführungen, Umweltaktionen, Kooperationen mit anderen Institutionen u.ä. mit größerem Engagement und Energieaufwand zuwenden, als ihrer ureigensten Aufgabe. Dies trägt auch dem Umstand Rechnung, dass solche Tätigkeiten, häufig noch in der Presse veröffentlicht, sich in der Regel positiv in Außenbeurteilungen niederschlagen und somit eher ein Garant für berufliches Weiterkommen bzw. persönliches Ansehen bilden. Eine Reflexion über planerisches und unterrichtliches Handeln findet nicht statt. Ein Feedback erfolgt wegen fehlender Inter- bzw. Supervision nicht. Zwangsläufig bilden sich suboptimale Routinen aus. Das *professionelle* Wissen, das Lehrkräfte im Laufe ihrer Berufssozialisation aufbauen, bleibt somit unter den Möglichkeiten.

Der Vorwurf der Halbprofessionalität ist so alt wie der Lehrerberuf. „He

who can, does. He who cannot, teaches“, schmähte bereits G.B. Shaw den Berufsstand der Lehrer (Shulman, 1991, S.145). Die Defizite zeigen sich meiner Meinung nach jedoch auf beiden Seiten. So sollte zunächst die Funktion von Didaktik geklärt werden. Didaktik ist, wie anderes Theoriewissen, nicht linear in den Alltag übersetzbar. Planung und Unterricht können nicht bloßes Abbild didaktischer Theorie sein. Wird Didaktik jedoch verstanden als Hilfe beim Aufbau professioneller Subjektiver didaktischer Theorien bzw. als Hilfe und Anregung für die Weiterentwicklung zu professionelleren Subjektiven didaktischen Theorien, könnte endlich durch die Verbindung bisheriger unverbindlicher Parallelität von Theorie und Praxis ein Synergieeffekt entstehen.

Sollen Lehrerinnen und Lehrer das Odium des *Halbwissens* abstreifen und den gegenwärtigen Handwerkerstatus mit dem Professionellenstatus tauschen, d.h. nicht nur zu wissen, wie etwas geht, sondern auch *was* und *warum* es geht (Shulman, 1991), also reflektierende Praktiker/innen werden, die Begründungen für ihre Entscheidungen und Handlungen darlegen können, so sind meiner Ansicht nach mindestens fünf Problembereiche anzugehen:

*Erstens* ist von den Verfassern didaktischer Theoriemodelle zu klären, auf welcher Ebene die Modellierungen angesiedelt sind. Handelt es sich um Metatheorien oder um praktische Anleitungen? Der Praktiker kann diese dann entsprechend rezipieren. Dies erfordert eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundbildung, um die jeweiligen theoretischen Aussagen adäquat anzuwenden.

*Zweitens* sind Aus- und Fortbildungsveranstaltungen so zu gestalten, dass vermitteltes Wissen in die handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen transformiert und integriert wird, so dass es in der Realsituation, in der häufig unter Druck gehandelt wird, wirksam wird (Wahl, 1991; siehe dazu die Beiträge in Teil III und IV in diesem Buch).

*Drittens* sind Flankierungsmaßnahmen zu ergreifen. Generell unterliegt Handlungswissen wie andere Gedächtnisinhalte auch der Veränderung. Externe und interne Faktoren können nicht nur den Aufbau professionellen Lehrerhandelns hemmen, sondern vor allem auch bereits erworbenes professionelles Wissen aufweichen. Dieser „wash-out-effect“ muss minimiert werden. Eine Möglichkeit dazu bietet das KOPING-Konzept (siehe dazu den Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

*Viertens* müssen die Ausbildungsstrukturen mit den Prüfungsritualen (Evaluierung) kompatibel sein. Die gegenwärtige Prüfungspraxis, bei der die Prüfungsergebnisse auf wenigen Unterrichtsstunden bzw. der Wiedergabe von Wissen basieren, fördert nicht den *guten* Lehrer bzw. die *gute* Lehrerin. Wie gering die Aussagekraft gegenwärtiger Prüfungsergebnisse ist, zeigt die Tatsache, dass die Leistungsdifferenzen in den Examina vergleichsweise gering sind im Gegensatz zur späteren Berufskompetenz. Gefordert ist eine Langzeitbeurteilung.

*Fünftens* ist die Ausbildungsstruktur an den eben genannten Punkten auszurichten. Inhaltliche und methodische Änderungen in Aus- und Fortbildung können kurzfristig die Planungs- und Interaktionskompetenz erhöhen, sie

sind notwendige aber keine hinreichenden Bedingungen. Handeln ereignet sich in einem situativen Kontext, der *unterstützend* wirken muss. Sollen deshalb die oben angeführten Problembereiche wirksam werden, ist eine grundlegende Veränderung der Aus- und Fortbildungsstrukturen angezeigt.

## 5. Skizze eines Ausbildungskonzepts

PISA-Studien und OECD Berichte haben die Bildungslandschaft aufgerüttelt. In den Bundesländern werden derzeit unterschiedliche Formen der Ausbildung diskutiert bzw. bereits durchgeführt. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte *Gemischte Kommission Lehrerbildung* sieht keine Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision der Lehrerausbildung und empfiehlt den Ausbau der gewachsenen Struktur (Terhart, 2000). Meiner Ansicht nach ist diese Form nur historisch begründbar. Unter der ersten Prämisse, dass Ausbildung an den Berufsanforderungen ausgerichtet sein sollte, müsste bspw. die baden-württembergische Ausbildungsstruktur horizontal gegliedert werden. Die Anforderungen, die an Lehrer der Sekundarstufe I gestellt werden, differieren weitaus weniger, als die zwischen einem Grund- und Hauptschullehrer. Gefordert ist eine eigenständige Grundschullehrerausbildung. Die Grundschule sollte dabei enge Verbindungen zu Kindergarten und Sonderschulen aufbauen. Eine gemeinsame Ausbildung sollte für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erfolgen, mit einer kombinierten Haupt/Realschule und einem Gymnasium. Aus dieser Lehrergruppe könnten sich dann durch ein Zusatzstudium die Lehrkräfte der Sekundarstufe II qualifizieren.

Unter der zweiten Prämisse, dass Berufskompetenz nur im Berufsfeld erworben werden kann, sind auch die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung neu auszurichten.

In ihrem Abschlussbericht hält die Gemischte Kommission an der dreiphasigen Lehrerausbildung fest mit dem parallelen Studium von Fächern und Erziehungswissenschaft und verwirft ein alleiniges Fachstudium zu Beginn, da so die Bedeutung der Erziehungswissenschaften geschmälert würde (Terhart, 2000). Meiner Ansicht nach bietet jedoch ein drei- bis viersemestriges Fachstudium die Möglichkeit, die Einbahnstraße Lehrerausbildung zu durchbrechen unter der Voraussetzung, dass der potenzielle Lehrerstudent während dieser Zeit angehalten ist, (bewertete) Praktika an verschiedenen Institution zu absolvieren, um zu erfahren, ob er von seiner *Persönlichkeitsstruktur* überhaupt für diesen Beruf geeignet ist. Abbrecher hätten dann zumindest ein Vordiplom in den entsprechenden Fächern. Die erziehungswissenschaftlichen Studien sollten in der darauf folgenden Phase einsetzen. In diesem zweiten Ausbildungsabschnitt muss die Aneignung des Wissens erfolgen, das den professionellen Lehrer ausmacht.

Die Kommission regt die Gründung von *universitären Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung* an (Terhart, 2000). Diese könnten der Ort sein, an dem der zweite Ausbildungsabschnitt durchlaufen wird, an dem Erzie-

hungswissenschaftler, Fachdidaktiker, bisherige Seminarmitarbeiter, Mentoren und Schulleiter tätig sind. Zu Beginn dieser Phase sollte der überwiegend erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Ausbildungsteil am Zentrum stattfinden. Im Laufe der Ausbildung ist dieser Anteil zugunsten der Arbeit an der Schule zu reduzieren. Vermitteltes Wissen wird in der Praxis umgesetzt, reflektiert und eventuell modifiziert. Es werden zunächst einfache Lehrerfertigkeiten und Fähigkeiten erworben und sukzessive auf komplexere ausgedehnt. Praxiserfahrung wird permanent theoretisch reflektiert. Am Ende dieses Ausbildungsabschnitts sollte der Unterrichtsanteil mindestens einem dreiviertel Deputat entsprechen. Die während dieser Zeit habitualisierte Teamarbeit bzw. gegenseitige Hospitation muss in der dritten Phase beibehalten werden, um die erworbenen Kompetenzen zu stabilisieren.

Auch die Fortbildung in der dritten Phase sollte, sofern nicht schulintern indiziert, an diesen Zentren erfolgen. Die gegenwärtige Abkoppelung der einzelnen Phasen könnte so überwunden werden. Voraussetzung wäre jedoch, dass die *Ausbildungszentren* sich nicht nur am Hochschulort befinden, sondern auch Außenstellen eingerichtet werden, um die Schulen schnell zu erreichen.

Die bisherige Fokussierung auf den *Anfang* wäre so durchbrochen. Die finanziellen Mittel würden hauptsächlich für den Aufbau von Berufskompetenz verbraucht, die Qualität schulischer Arbeit somit optimiert.

## 6. Literaturverzeichnis

- Bromme, (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Eschenhagen, D., Kattmann, U. & Rodi, D. (1993). *Fachdidaktik Biologie*. Köln: Aulis Verlag.
- Haas, A. (1992). *Alltägliches Planungshandeln von Lehrern. Eine empirische Untersuchung an GHS-Lehrern in Sachfächern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Weingarten.
- Haas, A. (1993). Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut. Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag. *Pädagogik*, 45 (10), 46–48.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (1999). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2002). *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (1991), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S.145–173). Köln: Böhlau Verlag.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz Verlag.

## Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrer/innen

Tillema, H. (1984). Categories in teacher planning. In R. Halkes & J.K. Olson (1984), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education* (S.176–185). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching. Third edition*. New York: Macmillan.

Wengert, H. G. (1989). *Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung*. Frankfurt: Peter Lang.



# Wissen und Handeln in der Berufsausbildung von Pflegekräften

RENATE SCHWARZ-GOVAERS

Pflegende bringen ebenso wie Lehrpersonen in ihre Ausbildung eine Menge Erfahrungen, Bilder und Konzepte mit, wie man *richtig* pflegt oder unterrichtet. Von Geburt an lernen wir, wie wir auf Schmerzen oder Schlaf, Essen oder Ausscheiden zu reagieren haben. Auch Lehrende wissen als Kinder schon relativ früh, dass man schweigt, wenn Erwachsene, vor allem, wenn Lehrer reden. Diese Erfahrungen können als Alltagstheorien im Gedächtnis gespeichert sein. Wir nennen sie *Subjektive Theorien*, wenn sie durch Wiederholungen so stark verinnerlicht wurden, dass sie uns gar nicht mehr bewusst sind, also nicht explizit zur Verfügung stehen. Sie bestimmen aber trotzdem als implizites Wissen unser Handeln. Im Gegensatz dazu sind uns die sogenannten *Objektiven* oder wissenschaftlichen Theorien, die wir in Studium oder Ausbildung lernen, sehr wohl bewusst. Wir speichern sie in lauter neuen *Schubladen* im Gehirn, je nach Fach oder Zusammenhang, in dem wir sie erlernen. In der Prüfung, Lehrprobe oder Praxisanleitung wird mit diesem Wissen glänzt, doch wird es im Berufsalltag häufig nicht umgesetzt. Hier kommen die unkorrigierten („alten“) Theorien zum Tragen, weil sie sich in vielfältigen Situationen bewährt haben. Die erst kurz zuvor gelernten, wenig gefestigten („neuen“) Theorien ziehen dabei häufig den Kürzeren (Wahl, 1998).

Nun werden wir in der Berufsausbildung nicht nur durch die *Subjektiven* und *Objektiven Theorien* beeinflusst, sondern auch die Berufspraxis selbst hat durch Erfahrungen Regeln und Konzepte entwickelt, auf die sie sich intersubjektiv geeinigt hat und die sie ohne Hinterfragen oder Überprüfen weitergibt. Modellbildung durch nonverbales Verhalten kann dabei sogar noch stärker wirken als Merksätze. Stimmen sie mehr mit den *Objektiven Theorien* überein, werden sie vermutlich mit diesen verknüpft und im Handeln eher umgesetzt. Entsprechen sie eher den eigenen *Subjektiven Theorien*, werden sie unhinterfragt übernommen. Doch manchmal stehen auch *Subjektive Theorien* und sogenannte *Praxistheorien* im Widerstreit und gelangen dadurch ins Bewusstsein. Sie sind dann einer Korrektur und Erweiterung durch wissenschaftliche Theorien zugänglich.

## 1. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Berufsausbildung

Wir müssen also auf jeden Fall von einer Kluft zwischen Theorie und Praxis, besser gesagt zwischen Wissen und Handeln, ausgehen. Sie führt in der Lehrerbildung zu dem eigenartigen Phänomen, dass sich das Lehrerhandeln durch das Studium enttäuschend wenig verändert (Wahl, 2001). In der Berufsausbildung zu Pflegenden (Krankenschwestern/-pflegern) sind ähnliche Tendenzen auszumachen, doch weisen sie einen bedeutsamen Unterschied auf. Das pflegerische Handeln verändert sich während der Ausbildung, doch prägen weniger die theoretischen Anteile der Schule als vielmehr die praktischen Gepflogenheiten oder *Praxistheorien* der Betriebe die Veränderungen. Auch stehen sie zuweilen im Widerspruch zu den mitgebrachten (Subjektiven) Theorien.

Für die Personen aus der Erhebung wird aus Anonymitätsgründen im Folgenden nur die weibliche Form verwendet. Um den Text leserfreundlicher zu machen, wird nicht durchgängig die weibliche und die männliche Form verwendet, sondern je nach Kontext mal die eine und mal die andere Form. Die jeweils andere Form ist mitgemeint.

Die in der Pflegeausbildung durchgeführte Studie soll aufzeigen, ob eine im dualen System absolvierte Berufsausbildung zu ähnlichen Ergebnissen führt, wie dies aus der Lehrerausbildung bekannt ist. Eine bei fünf *Anfängerinnen* (1. Semester der Pflegeausbildung) und bei fünf *Fortgeschrittenen* (8. Semester vor Ausbildungsabschluss) durchgeführte Untersuchung zu den Subjektiven Theorien im praktischen Handeln, zeigt das Dilemma zwischen Theorie und Praxis bei beiden Gruppen auf. Während sich die Anfängerinnen häufig zwischen eigenen Subjektiven oder Alltagstheorien und den schulisch erlernten *Objektiven Theorien* entscheiden müssen, befinden sich die Fortgeschrittenen vermehrt im Dilemma zwischen gelernter (Objektiver) Theorie und Praxistheorie. Dabei scheint sich unter Handlungsdruck häufig die Praxistheorie zur eigenen Subjektiven Theorie zu verdichten (Wahl, 1991). So wird z.B. dem „Helfen-Wollen“ zu Beginn der Ausbildung große Bedeutung beigemessen. Dies lässt sich jedoch häufig nicht mit dem pflegetheoretischen Ziel der *größtmöglichen Unabhängigkeit* bzw. *Selbstpflegekompetenz* in Einklang bringen. Die im Verlauf der Ausbildung erlernte Praxistheorie „Beeilen“ deckt sich wiederum stärker mit der Subjektiven Theorie des „Helfen-Wollens“, da dies häufig weniger Zeit in Anspruch nimmt als das Fördern von Unabhängigkeit bzw. Selbstpflegekompetenz.

Je ein Beispiel aus beiden Untersuchungsgruppen mag dies verdeutlichen. Dem schulischen Curriculum liegt ein pflegetheoretisches Modell zugrunde, das als zentrales Ziel die *größtmögliche Unabhängigkeit* der zu pflegenden Patienten im Auge hat (Roper, Logan & Tierney, 2002). Die Lernenden bekommen dieses Modell im schulischen Einführungsblock unterrichtet.

**Beispiel 1** (Schwarz-Govaers, 2003, S.201): „Eine Anfängerin unterstützt einen

betagten Patienten bei der morgendlichen Körperpflege. Sie wäscht ihm den Rücken und reicht ihm anschließend den frischen Waschlappen mit der Aufforderung, sich vorne also Gesicht, Brust und Bauch selbst zu waschen. Er schaut verdutzt und sagt: »Mach Du's! Es geht doch schneller.« Die Anfängerin ist irritiert, nimmt den Waschlappen und äußert dann nach einigem Zögern — sie drückt den Waschlappen noch einmal ausgiebig aus — »Ja, nein, Sie können das doch selber.« Im nachfolgenden Interview anhand eines strukturierten Dialogs bringt sie ihr Dilemma zum Ausdruck: Eigentlich wollte sie die Bitte nicht abschlagen und dem alten Mann lieber helfen, doch dann besann sie sich auf die gelernte pflegerische Prämisse, die größtmögliche Unabhängigkeit des Patienten zu fördern. Die Situation beschämte sie und machte sie stolz zugleich, da sie die Unsicherheit ausgehalten hatte. Sie war sich im Nachhinein nicht sicher, ob sie die Handlung nicht doch selbst durchgeführt hätte, wenn ich als Beobachterin und die Videokamera nicht da gewesen wären. Hier siegte die Objektive Theorie über die Subjektive Theorie. Doch wollte sie auch alles richtig machen und nahm sich Zeit für diese Entscheidung (ohne Druck). Eine ähnliche Situation lässt sich aus der Gruppe der Fortgeschrittenen beschreiben:

**Beispiel 2** (Schwarz-Govaers, 2003, S.224): „Eine Lernende im Praktikum kurz vor dem Examen unterstützt eine betagte Patientin bei der Morgentoilette am Waschbecken. Sie soll vor dem Essen noch angezogen werden. Nachdem die Körperpflege schon sehr lange dauert, reicht die Lernende der Patientin das Unterhemd zum Anziehen. Die Patientin dreht es nach allen Seiten und will auf der falschen Seite einsteigen. Die Fortgeschrittene schaut auf die Uhr, packt das Hemd und zieht es ihr über den Kopf.“ Im anschließenden Interview bringt sie ihr schlechtes Gefühl zum Ausdruck, das sie in der Situation hatte. Eigentlich sollte die Patientin sich selbst anziehen, da sie bald entlassen werden sollte. Doch war inzwischen schon Essenszeit und Hilfe an anderen Orten gefordert. Der von der Praxis erzeugte Druck, sich bei der Patientin zu beeilen, stimmte mit ihrer eigenen Ungeduld (und Subjektiven Theorie) überein, lieber *helfen* zu wollen als die Unabhängigkeit von Patienten weiterhin zu fördern. Sie gab die *Objektive Theorie* („Selbstpflegekompetenz“) zugunsten der *Praxistheorie* („Beeilen“) auf, da sie im Einklang mit der eigenen *Subjektiven Theorie* war („Helfen“).

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Der Einfluß Subjektiver Theorien auf das Handeln

Unsere Alltagstheorien, die wir ein Leben lang erworben haben und durch vielfache Wiederholungen bestätigt finden, bestimmen unser Handeln. Sie lassen sich als *Subjektive Theorien* bezeichnen, wenn sie in Form komplexer Aggregate von kognitiven und emotionalen Konzepten vorliegen, die untereinander durch zumindest *implizite Argumentationsstrukturen* (Wahl, 1991) ver-

bunden sind. Der Begriff *Theorie* impliziert, dass die Kognitionen in einem Verhältnis zueinander stehen und Schlussfolgerungen wie bei wissenschaftlichen Theorien zulassen (Groeben et al., 1988).

Die Anwendung von Subjektiven Theorien erfolgt im Alltagshandeln ohne bewusste Steuerung. Denn je differenzierter und komplexer die untereinander verbundenen Konzepte beschaffen sind, desto schwieriger ist es, diese im Handeln sofort zu nutzen. Deshalb werden sie mit der Zeit durch Wiederholungen immer stärker komprimiert und stehen dann als Situations- und Handlungsklassen (Wahl, 1991) zum schnellen Abruf bereit. Expertinnen können auf dieses Wissen zurückgreifen, das sich aufgrund von Erfahrungen aus vorausgegangenen Situationen und vielfach durchlebten Handlungskomponenten *intuitiv* einstellt (Dreyfus & Dreyfus, 2000).

## 2.2. Die Veränderbarkeit Subjektiver Theorien

In den Subjektiven Theorien spiegeln sich vielfältige Situations- und Handlungsmuster, die häufig durch jahrelange Erfahrung speziell in Pflege- und Lehrerberuf immer stärker komprimiert wurden. Die sogenannten verdichteten Subjektiven Theorien entziehen sich meist der Bewusstseinskontrolle, bestimmen aber unser Handeln. Wollen wir sie verändern, müssen wir sie erst einmal bewusst machen und mit neuen Theorien verknüpfen. Soll erlerntes, explizites Wissen nicht isoliert gespeichert werden und damit nutzlos („träge“ nach Renkl, 1996) für das Handeln bleiben, muss es mit den verdichteten Subjektiven Theorien verknüpft werden. Dies gelingt nur, wenn sie nach einem Bewusstmachungsprozess *außer Kraft* gesetzt werden und durch einen Umlernprozess anhand von neuem Wissen eine veränderte Gestalt erhalten. Dieser Umlernprozess bedarf der sorgfältigen Begleitung. Erst durch vielfältige Wiederholungen werden die Subjektiven Theorien soweit verdichtet, dass sie im Alltag wieder zur Handlungssteuerung herangezogen werden können (Wahl, 1995).

## 2.3. Handlungstheoretische Sicht auf Subjektive Theorien

Handlungstheoretisch sind Subjektive Theorien in Form von Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassungen gespeichert. Jede Handlung wird von Wahrnehmungs- und Situationseinschätzungsprozessen begleitet (Wahl, 1991). Über Fragen zur *Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung* der ausgewählten pflegerischen Sequenz wird versucht, Denkstrukturen während der Handlung zu erfassen. Da Subjektive Theorien wie wissenschaftliche der Erklärung, Prognose und Technologie dienen, sollten die Aussagen Aufschluss über die Erklärungsmuster für das eigene Handeln geben. Die Situationsauffassung ist geprägt durch die Situationswahrnehmung, die emotionale Beteiligung, die Ursachenerklärung sowie die Situationseinschätzung. Diese Einschätzung beinhaltet schon die Handlungsabsicht und die Abschätzung der Folgen der Handlung. Auch die Handlung selbst ist emotional be-

<b>Situationsauffassung (SA)</b>	<b>Handlungsauffassung (HA)</b>	<b>Ergebnisauffassung (EA)</b>
Situationsbeschreibung (SB)	Handlungsbeschreibung (HB)	Handlungsfolge (HF)
Emotionale Beteiligung (EB)	Emotionale Beteiligung (EB)	(EB evtl.)
Ursachenerklärung (UE)	Handlungsziele (HZ)	Handlungs-Folge- Erwartung (HFE)
Situationseinschätzung (SE)	Handlungseinschätzung (HE)	Ergebniseinschätzung (EE)

**Tabelle 1.:** Vereinfachtes Handlungsmodell zur Erfassung von Subjektiven Theorien im Handeln (durch *Strukturierten Dialog*)

gleitet, die Handlung wird eingeschätzt und die Erwartungen an die Folgen der Handlung abgesteckt. Eine Ergebniseinschätzung schließt die Situation ab bzw. ist der Beginn der folgenden Situation:

**Ein ganz einfaches Beispiel mag dies erhärten:** *Ich gehe am Morgen noch etwas abgeschlagen zum Dienst, da begegnet mir ein Kollege, der mich freundlich grüßt: „Guten Tag, wie geht’s?“ Ich nehme die Situation wahr, fühle mich unwohl, nehme aber an, dass die Frage eher rhetorisch gemeint ist und schätze damit meinen Beitrag als gering ein. Er besteht dann auch in einem einfachen „Danke, gut!“ als Handlung, da ich die Absicht habe, ohne weiteres Gespräch in mein Büro zu gelangen. Ich erwarte dann auch als Handlungsfolge, dass der Kollege weitergeht und ziehe mich befriedigt zurück (positive Ergebniseinschätzung).*

Das vereinfachte Handlungsmodell nach Wahl (1991), das zur Befragung der Lernenden im *Strukturierten Dialog* herangezogen wurde, enthält diejenigen Aspekte, die in Tabelle 1 aufgelistet sind.

## 2.4. Die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien

Um die handlungsleitenden Strukturen und Prozesse von Individuen zu erfassen, müssen die Subjektiven Theorien bewusst gemacht werden. Wahl et al. (1983) entwickelten als Interviewtechnik den *Strukturierten Dialog*, durch den die *naiven Verhaltenstheorien* von Lehrern erfasst werden können. Mit ungerichteten und gezielten Fragestellungen zur Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung im Anschluss an eine durchgeführte Handlung werden die Lehrpersonen mit einzelnen Situationen aus dem Unterricht konfrontiert. Durch *Störfragen*, die mit alternativen Erklärungen konfrontieren, *Trennfragen*, die zwischen Überlegungen in der Situation und nachträglichen Erklärungen unterscheiden und *Zusatzfragen*, die aus Beobachtungen aus der Außensicht resultieren, können Widersprüche entdeckt und weitere Zugänge zu den inneren Bildern der Beteiligten erschlossen werden. Dieses Verfahren, das als

eine Erhebungsform im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (FST, Groeben et al., 1988) gilt, wurde auch für die hier zu beschreibende Forschungsstudie angewandt.

## 2.5. Die Darstellung Subjektiver Theorien durch Strukturbilder

Eine Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung besteht in der *Struktur-Legetechnik*, wie sie von Scheele und Groeben (1984, 1988) im Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (FST) beschrieben wird. Dazu werden die Aussagen aus den Interviews entweder sofort reduziert und auf Karten geschrieben oder die Interviewtexte transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse (z.B. nach Mayring, 2000) zur Reduktion der Daten unterzogen. Die reduzierten Daten werden den Erhebungspartnerinnen auf bis zu 40 Aussagekärtchen zur Überprüfung und kommunikativen Validierung zusammen mit dem Interviewtext vorgelegt. Die Kärtchen können entsprechend einem zu entwickelnden Leitfaden auf einem grossen Papier ausgelegt und mit Pfeilen und Symbolen versehen werden. Von oben nach unten sollte die Handlungsabfolge und von links nach rechts der Handlungsprozess mit Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassungen zu erkennen sein. Da die Forscherin ebenfalls zu allen Interviews Strukturbilder gestaltet, kann eine vergleichende Diskussion als kommunikative Validierung mit der Erhebungspartnerin stattfinden. Am Schluss entscheidet die Probandin über die endgültige Form ihres Strukturbildes. Dies gibt einen Einblick in die handlungsleitenden Strukturen und Prozesse der Untersuchungspartnerin.

## 2.6. Der Vergleich von Strukturbildern

Die Strukturbilder lassen sich im Hinblick auf ihre Komplexität, ihre Differenziertheit und ihre Gewichtung interpretieren. Es stellt sich die Frage, wie komplex oder eingeschränkt die Situation wahrgenommen wird, ob sich die Handlungsbeschreibung eher auf das „Know-how“ als auf das „Know-why“ bezieht oder wie stark Handlungsziel und -ergebnis auf die eigene Handlung oder das Befinden des Patienten ausgerichtet sind.

Die Strukturbilder der Anfängerinnen und Fortgeschrittenen können auch mit wissenschaftlichen, hier den pflge-theoretischen Modellen verglichen werden. Dazu sind pflegewissenschaftlichen Texte der gleichen Analyse zu unterziehen wie die Interviews und in gleicher Weise Strukturbilder herzustellen. Ein Kategoriengebäude, das als vorläufiges Handlungsmodell der Pflege auf den subjektiven Aussagen von Lernenden der Pflege basiert, kann nun den Objektiven Theorien der Pflege gegenübergestellt werden. Die (deduktive) Analyse verschiedener Texte zu den Pflege-theorien von Roper et al. (1993), Orem (1997) sowie Peplau (1995) erfolgt anhand der durch die Interviews (induktiv) entwickelten Kategorien.

### 3. Die Erhebung von Subjektiven Theorien während der Berufsausbildung

In einer Pilotstudie wurden die Subjektiven Theorien im praktischen Handeln bei Lernenden während der Pflegeausbildung erfasst. Von Interesse war dabei, ob bei Pflegenden ähnliche Ergebnisse gefunden werden, wie in Untersuchungen zur Lehrerbildung. Die Fragestellung lautete (Schwarz-Govaers, 2003, S.2):

„Welches Wissen zum Pflegeverständnis bestimmt das praktische Handeln von Lernenden in der Pflegeausbildung?

- Welches Handlungswissen ziehen Lernende zu Beginn der Pflegeausbildung heran, um Pflegesituationen zu bewältigen und welches zum Ende?
- Verändert sich die Auffassung von Situationen, Handlungen und Ergebnissen aufgrund von in der Pflegeausbildung vermitteltem Pflegewissen?
- Ist die Anwendung des Handlungswissens auf Subjektive oder Alltagstheorien oder auf intersubjektive (wissenschaftliche) Theorien zurückzuführen?“

Diesen Fragekomplexen wird anhand einiger Ergebnisse aus der Studie nachgegangen.

#### 3.1. Welches Handlungswissen ziehen Lernende zu Beginn der Pflegeausbildung heran, um Pflegesituationen zu bewältigen und welches zum Ende?

Unter Handlungswissen werden alle Kenntnisse, Erfahrungen und Emotionen zusammengefasst, die zur Bewältigung einer Handlungssituation herangezogen werden. Da man während der Handlung nur indirekt auf das Handlungswissen schließen kann, versucht man, im Anschluss an die Handlung mit dem Strukturierten Dialog noch einmal in die Handlung gedanklich einzusteigen..

Die an die Videoaufnahmen anschließenden Interviews mit den *Anfängerinnen* bringen schon ein ausgeprägtes Pflegeverständnis zum Vorschein. Die Anfängerinnen sind in besonderem Maße um das Wohlbefinden der Patienten besorgt, reflektieren die Beziehungsfähigkeit, formulieren klare Normen und Werte im Umgang mit Patienten und in ihrer Rolle als Pflegenden. Sie scheinen sich subjektiv im Einklang mit dem expliziten Wissen zur Pflege, den Objektiven Theorien zu fühlen und werden noch wenig vom Routinewissen, den Praxistheorien beeinflusst. Dilemmasituationen sind für sie eher auf Konflikte zwischen ihren eigenen, impliziten wie expliziten Vorstellungen und denen

von Patienten zu beziehen. Die *Fortgeschrittenen* richten ihr Augenmerk auf die *Praxistheorien*, die sie mit dem erlernten, expliziten Wissen zur Pflege, aber auch mit ihren Subjektiven Theorien in Einklang bringen wollen. Dadurch geraten sie eher in Dilemmatas.

### **3.2. Verändert sich die Auffassung von Situationen, Handlungen und Ergebnissen aufgrund von in der Pflegeausbildung vermitteltem Pflegewissen?**

Die Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung zu den von den Lernenden selbst ausgewählten Pflegesequenzen wurden im Anschluss an die ausgeführten Pflegehandlungen durch den *Strukturierten Dialog* erfasst (siehe Tabelle 1). Es ist eine Möglichkeit, sich den Subjektiven Theorien von Lernenden anzunähern. Um Veränderungen im Verlauf der Ausbildung zu erkennen, werden die angesprochenen Themen (Kategorien) miteinander verglichen und ausgewertet.

Bei der *Situationsauffassung* werden von den Anfängerinnen vor allem Aspekte zum Pflegeverständnis und zur Pflegebeziehung betont. Hier scheinen sich die eigenen (idealen) Vorstellungen zur Pflege günstig mit den neu erlernten pflegetheoretischen Modellen zu verbinden und handlungswirksam zu sein. Bei den Fortgeschrittenen fällt nur eine Kategorienfamilie, das *Pflegeumfeld* auf, die stärker vertreten ist; das sind die Aussagen zu den *Organisationsregeln* und zu den *Rahmenbedingungen*. Hier bestimmen die Anforderungen der Berufsrealität die Wahrnehmung der Situation stärker als die idealen, Subjektiven wie die ebenso idealen, Objektiven Theorien.

Bei der *Handlungsauffassung* wird der Unterschied zwischen Anfängerinnen und Fortgeschrittenen zum Handlungswissen besonders deutlich. Während die Anfängerinnen noch stark um die Richtigkeit der neu gelernten Handlungen („Pflegefunktionen“) ringen, konzentrieren sich die Fortgeschrittenen vermehrt auf Schlüsselqualifikationen der Pflege („Pflegefähigkeiten“). Diese werden während der Ausbildung durch unterschiedlichste Lernarrangements in Schule wie Praxis kontinuierlich gefördert. Die Aspekte zum *Pflegeprozess* zeigen keinen (Er-)Kenntniszuwachs der Fortgeschrittenen auf, obwohl diese als grundlegende Handlungskompetenzen während der vierjährigen Ausbildung im Mittelpunkt standen.

Bei der *Ergebnisauffassung* sind fast alle Themen (Kategorien) etwas stärker durch die Fortgeschrittenen vertreten, was vor allen auf die Themen *Zufriedenheit*, *Sicherheit* und *Akzeptanz* zurückzuführen ist. Diese lassen sich nicht zwingend mit pflegetheoretischen Erkenntniszuwachs während der Ausbildung in Verbindung bringen, sondern eher mit pflegepraktischen Gepflogenheiten. Das Thema *Unabhängigkeit/ Selbständigkeit* wird demgegenüber von den Anfängerinnen stärker beachtet, was mit den expliziten, pflegetheoretischen Impulsen wie den Subjektiven Theorien im Einklang stehen kann. Den Fortgeschrittenen ist dieses Thema entweder zu selbstverständlich, um noch

thematisiert zu werden (Objektive Theorien wurde zur eigenen, Subjektiven Theorie) oder die Arbeitsbedingungen (Praxistheorie) lassen für dieses Thema keinen Spielraum.

Die Frage zum Handlungswissen und zur Handlungsauffassung der Lernenden kann nur durch eine globale Antwort erfolgen: Die *Anfängerinnen* vertrauen zum Verständnis der Situation vorwiegend auf ihre eigenen, impliziten Theorien, die sich mit den *idealen*, expliziten Theorien häufig in Einklang befinden. Zum Verständnis der Handlung benützen sie das neu gelernte, bisher fremde Wissen aus dem Einführungskurs. Als Ergebnis sehen sie in fast gleichem Maße das *Wohlbefinden* der Patienten als bedeutsam an. Die *Unabhängigkeit/ Selbständigkeit* steht für sie sogar stärker im Zentrum, was auf die eigenen wie die neu erlernten Theorien schliessen lässt.

Die *Fortgeschrittenen* setzen zur Einschätzung der Situation stärker die *Praxistheorien* ein, um den Berufsanforderungen eher realistisch als idealistisch begegnen zu können. Das Handlungsverständnis zeigt eher Veränderungen in der Haltung („Pflegefähigkeiten“), was auf erlerntes, explizites Wissen, aber sicher auch praxisbezogenes Modelllernen zurückzuführen ist. Dem *Pflegeprozess* wird keine größere Bedeutung beigemessen, vielleicht weil er schon zu selbstverständlich ist und deshalb nicht mehr explizit thematisiert wird. Die Ergebnisauffassung scheint durch Praxistheorien ebenso wie durch die explizit erlernten Objektiven Theorien geprägt zu sein.

Doch alle Antworten können nur durch weiterführende Untersuchungen in einer Längsschnittstudie bei möglichst ähnlichen Pflegesituationen und gleichen Themenstellungen überprüft und belegt oder widerlegt werden.

### **3.3. Ist die Anwendung des Handlungswissens auf Subjektive Theorien oder auf Objektive Theorien zurückzuführen?**

Als globales Ergebnis muss vorausgeschickt werden, dass die Gegenüberstellung von Subjektiven mit wissenschaftlichen Theorien keinen bedeutsamen Unterschied zwischen Anfängerinnen und Fortgeschrittenen aufzeigt.

Die durch die Fallskizzen hergestellten Bezüge zwischen den Aussagen der Lernenden im Interview und den Aussagen der Pflege theoretikerinnen ließen zu den Theorien von Roper et al. (2002), Orem (1997) und Peplau (1995) keinen allzu großen Lernzuwachs während der Ausbildung erkennen. Die Anfängerinnen nehmen das Hauptkonzept von Roper et al. (2002) — „die größtmögliche Unabhängigkeit von Patienten zu wahren“ — sehr ernst, was mit dem Unterricht im Einführungsblock, aber vermutlich auch mit den mitgebrachten Alltagstheorien in Verbindung gebracht werden kann. Eine differenziertere Beachtung der *Einflussfaktoren* (Roper et al., 2002) auf die Patientensituation und die Einschätzung der *Aktivitäten des täglichen Lebens* sind nur in geringem Masse durch die vierjährige Ausbildung nachzuweisen. Eine gezielte *Planung des Pflegeprozesses* kann im Rahmen der Erhebung nicht genügend ermittelt

werden. Der Lebensperspektive von alten Menschen nach dem *Lebenskontinuum* (Roper et al., 2002) werden eher alltagstheoretische Deutungen zugemessen.

Peplau (1995), die ein Pflegemodell unter der Perspektive der Beziehungsgestaltung entwickelte, wird von den Anfängerinnen eher intuitiv beachtet. Den Beziehungsphasen, vor allem dem bewusst reflektierten Aufbau von pflegerischen Beziehungen schenken die Anfängerinnen in gleichem Maße Beachtung wie die Fortgeschrittenen. Der gemeinsame Lernprozess durch die *Interdependenz der Beziehung* (Peplau, 1995) wird von beiden Gruppen wenig reflektiert.

Die (Selbst-)Pflegetheorie von Orem (1997) ist für die Anfängerinnen nicht im Detail bekannt. Von Ausbildungsbeginn an werden aber die Erhöhung der *Selbstpflegekompetenz* von Patienten sowie der diagnostische Prozess als bedeutsam für eine wirksame und überprüfbare Pflege vermittelt. Hier zeigen sich Unterschiede zu den Fortgeschrittenen durch deren grössere Differenziertheit in den Aussagen.

Während sich also die Anfängerinnen und Fortgeschrittenen in den Pflegetheorien nicht stark voneinander unterscheiden, sind Unterschiede bei der Einschätzung der Kompetenzstufen deutlich zu erkennen. Die „Stufen zur Pflegekompetenz“ von Benner (1994) beruhen auf dem Kompetenzmodell von Dreyfus & Dreyfus (1987). Es enthält für die Pflegeausbildung (gilt auch für Lehrer) wichtige Orientierungspunkte und nicht nur die Frage, mit welcher Kompetenzstufe Lernende in der Berufsalltag entlassen werden, sondern auch, unter welchen Umständen die höchste Stufe, die der *Expertin* zu erreichen ist und wie von diesen gelernt werden kann. Hier muss die dritte Frage ergänzt werden durch *die Frage nach einen Vergleich zwischen den Subjektiven Theorien und den Praxistheorien*. Denn die Gegenüberstellung von Subjektiven Theorien und den Kompetenzstufen lässt auf einen deutlichen Kompetenzzuwachs während der Ausbildung schließen. Hier scheint der Einfluss der Praxis auf das Handlungswissen der Pflegenden am deutlichsten nachweisbar zu sein. Die Anfängerinnen bewegen sich vermehrt auf der Stufe der *fortgeschrittenen Anfängerinnen* und nicht wie zu erwarten auf der Stufe der *Novizinnen*. Die Examensschülerinnen lassen sich vorwiegend auf der Stufe der *kompetent Pflegenden* einstufen und nicht mehr als *fortgeschrittene Anfängerinnen*, wie von Benner (1994) beschrieben. Dabei prägen die Anforderungen oder Theorien der Praxis sehr viel stärker das Handeln als die in der Schule erlernten Theorien. Dilemmasituationen in der oben angegebenen Richtung sind für die Fortgeschrittenen die Folge.

## 4. Folgerungen zur Veränderung von Subjektiven Theorien in der Berufsausbildung

Nach den KMK-Richtlinien (Kultusministerkonferenz, 1999) soll das Curriculum nach Lernfeldern fächerübergreifend konstruiert werden. Der Unterricht soll handlungsorientiert geplant und auf Kompetenzerwerb ausgerichtet sein. Von den Lehrpersonen sind große Umstellungen gefordert. Wie auch in den Eckpunkten zur Bildungsreform in Deutschland von 2003 formuliert, sollen Lehrende zu Lernbegleitern werden. Nicht mehr die Vermittlung von differenziertem Fachwissen als Input ist gefragt, sondern eine Kompetenzförderung, die Fachkompetenz mit Sozial- und Personalkompetenz verbindet. Dabei sind Methoden- und kommunikative Kompetenz zu integrieren. Diese werden möglichst fächerintegrativ durch berufs- bzw. lernfeldbezogene Lernsituationen erworben. Durch den handlungsorientierten Unterricht erwerben die Lernenden die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen. Durch die Arbeit in Gruppen werden Kommunikations- und Teamfähigkeit entwickelt. Das selbst erarbeitete (genuin konstruierte) Wissen bleibt nicht nur bis zur Prüfung relevant.

Handelt es sich um Berufe, zu denen aus der eigenen Lebensgeschichte schon intensive Vorerfahrungen bestehen, muss ein weiterer Aspekt beachtet werden. Wie in die Lehrerausbildung, so bringen auch die Pflegenden unhinterfragte eigene Theorien aus ihrer Kindheit in die Ausbildung mit. Diese bleiben während der Ausbildung häufig unkorrigiert bestehen. Im Berufsalltag, also bei „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991) kommen diese Theorien zum Tragen, obwohl andere gelernt wurden.

*Wurden z.B. in Lehrerstudium verschiedene Verhaltensweisen auf „Zwischenrufe“ von Schülern gelernt. Kommen im Unterricht dann unter Umständen trotzdem Reaktionen zum Zug wie „Halt den Mund“, die aus der eigenen Schulzeit bekannt sind (zu Unterrichtsstörungen, siehe Wahl et al., 1983, Wahl, 1991 oder Girke, 1999).*

*Ein typisches Verhalten im pflegerischen Alltag ist immer noch bei Klagen über Schmerzen von Patienten zu beobachten. Auch wenn in jeder Schule ausgiebig über Schmerzkonzepte geredet wurde, kann es Schülerinnen passieren, dass sie Patienten mit der Aussage konfrontieren: „Sie haben doch erst etwas bekommen“, oder „Das kann doch nicht so schlimm sein“ oder sogar „Jetzt reißen Sie sich doch ein bisschen zusammen“. Dabei klingt aus der Kindheit noch in den Ohren: „Sei doch nicht so wehleidig!“*

### 4.1. Bewusstmachen, Verändern und Verdichten von Subjektiven Theorien

Als Konsequenz gilt, wir müssen diese unser Handeln bestimmenden Konzepte bewusst machen, *bevor* wir die Lernenden mit neuen Konzepten konfrontieren. Lernen sie zuerst die neuen Theorien, erscheinen diese meist ein-

leuchtend genug, so dass die vorhandenen (alten) Theorien vergessen bzw. verdrängt werden. Das neu zu erlernende Wissen wird dann isoliert in neuen Schubladen im Gehirn abgespeichert und nicht mit dem vorhandenen Wissen verbunden. Es entsteht *träges Wissen* (Renkl, 1996), das in Prüfungen isoliert abgefragt werden kann. Trägem Wissen wird vorgebeugt, wenn neue Theorien mit alten verbunden und situationsbezogen selbst erarbeitet und möglichst in Gruppen kommunikativ validiert werden. Sie bestimmen das Handeln, wenn sie nicht mit unkorrigierten Alltagstheorien kollidieren. Denn unter Druck kommen diejenigen Handlungsweisen zum Tragen, die in vielen Situationen erfahren wurden und sich als Subjektive Theorien bewährt haben.

Um die vorhandenen Erfahrungen außer Kraft zu setzen, bedarf es der Bewusstmachungsprozesse durch Methoden der Reflexion und Konfrontation, wie zum Beispiel des vorher beschriebenen *Strukturierten Dialogs*. Das Um- oder Neulernen von Theorien verlangt die selbstständige Informationsverarbeitung, die durch Gruppenprozesse und/oder Tandemarbeit eine aktive Auseinandersetzung und Korrektur bzw. Erweiterung der vorhandenen Theorien ermöglicht. Dieser Prozess reicht noch nicht aus, um sicher zu sein, dass das neue Wissen auch unter Druck im Handeln umgesetzt wird. Es bedarf verschiedener Stützmassnahmen als *Schutzschilde* gegen das Vergessen (die „Giftpfeile“), wie es Wahl (1995) beschrieben hat. Erst dann sind die neuen Erfahrungen mit den vorhandenen soweit verknüpft, dass sie mit diesen zusammen auch unter Druck aktualisiert werden und das Handeln bestimmen.

Ein mögliches didaktisches *Schutzschild* zur systematischen Auseinandersetzung mit den Subjektiven Theorien und zum Umlernen und Verdichten von Subjektiven Theorien durch Lerngruppen bietet das Problembasierte Lernen (PBL).

## **4.2. Veränderung Subjektiver Theorien durch Problembasiertes Lernen (PBL)**

Das ursprünglich an der McMaster-Universität in Hamilton, Kanada 1965 entwickelte didaktische Konzept des PBL galt der Medizinerbildung, die dadurch effektiver, sprich nachhaltig handlungswirksam gestaltet werden sollte. Die Weiterentwicklung durch die Universität Maastricht in den Niederlanden ist durch die Phasen des PBL bestimmt und wurde vielfach für Gesundheitsberufe übernommen. Im Vergleich zu verschiedenen problemorientierten Ansätzen hat das PBL mit dem „Siebensprung“ (H.G. Schmidt, 1983) eine strenge Lern- und Bearbeitungsstruktur, die zwingend eingehalten werden sollte. Sie basiert auf dem gleichen Lernverständnis, wie es von anderen Ansätzen bekannt ist: Lernen soll konstruktivistisch, situativ und authentisch, aktiv und sozial gestaltet sein. Durch fächerübergreifende und lernzielbezogene Berufssituationen bzw. *Problemaufgaben* soll das eigene Wissen bewusst gemacht, überprüft und erweitert werden.

Sowohl die Leitung der Lerngruppe als auch das Protokollieren der Lernschritte werden abwechselnd von je einem Gruppenmitglied übernommen. Die Tutor/in ist für die Wirksamkeit des Lernprozesses und die Zielerreichung verantwortlich. Sie ist an die übergeordneten Lernziele des Blocks oder der Lerneinheit gebunden, die auch den Lernenden bekannt sind. Die drei Phasen des PBL (Schwarz-Govaers, 2002, 2003) beziehen sich wie bei Wahl (1991, 2001) auf das *Bewusstmachen* (Phase I), *(Um-)Lernen* (Phase II) und *Verdichten* (Phase III) und finden in unterschiedlichen Lernsettings statt, auf die sich die sieben Lernschritte wie folgt verteilen:

### **Phase I: Problemanalyse (Bewusstmachen)**

Die Phase I findet in einer Lerngruppe von 8 – 12 Personen statt und wird von einer Tutor/in begleitet. Sie dauert zwischen 45 und 90 Minuten, je nach Erfahrungshintergrund. Dabei ist zu beachten, dass der Aktualisierung des eigenen Vorwissens und der Hypothesenbildung genügend Zeit eingeräumt wird, bevor die zu bearbeitenden Lernfragen (Lernziele) festgelegt werden.

Zuerst werden unbekannte bzw. unverständliche Termini und Begriffe geklärt, um von einem gemeinsamen Verständnis ausgehen zu können (*Schritt 1*). Dann werden die zentralen Fragestellungen bzw. das Problem bestimmt, um die Grenzen des Themas abstecken zu können (*Schritt 2*). Als *Schritt 3* soll das Problem aufgrund von Vorwissen im Brainstorming erklärt bzw. analysiert werden, um die eigenen bisherigen Vorstellungen und Erfahrungen bzw. Subjektiven Theorien zu aktivieren und bewusst zu machen. Diese Erklärungen müssen hinterfragt, systematisiert und in Aussagen bzw. Hypothesen zusammengefasst werden, um Zusammenhänge oder Gegensätze aufzuzeigen und Unklarheiten deutlich zu machen (*Schritt 4*). Im folgenden *Schritt 5* werden daraus Lernziele oder Lernfragen formuliert, um die Hypothesen zu überprüfen und das Wissen festzulegen, das noch fehlt und bearbeitet werden soll.

### **Phase II: Problembearbeitung (Um-Lernen)**

Die Phase II (*Schritt 6*) spielt sich vorwiegend im Einzelstudium ab. Dafür sollten je nach Zielsetzung und Aufgabenkomplexität fünf bis zehn Stunden reserviert werden. Es können sich dabei auch kleine Lerngruppen oder Lerntandems bilden, wie es das KOPING vorsieht (E. Schmidt, 2001; siehe Beitrag von Schmidt in diesem Buch). Die Lernenden studieren in einer IT-Studienlandschaft oder bei sich zu Hause. Während dieser Phase kann eine Vorlesung und je nach Bedarf eine Expert/innenbefragung zum Thema angeboten werden. Die gesammelten und bearbeiteten Informationen tragen dazu bei, die Lernfragen beantworten zu können, eigenen Unklarheiten nachzugehen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

### **Phase III: Erweitertes Problemverständnis bzw. Problemlösung (Verdichten)**

In Phase III trifft sich die Lerngruppe wieder, um ihre aufgrund der Lernziele erarbeiteten Ergebnisse auszutauschen, kritisch zu überprüfen und zu sichern. Ein Rückblick auf die ursprüngliche Aufgabenstellung zwingt zur Überprüfung der neuen Erkenntnisse und des veränderten Problembewusstseins (*Schritt 7*). Zum Schluss wird der Lernprozess beurteilt, um die Lernergebnisse, die Lernorganisation und die Zusammenarbeit in der Gruppe bestätigen oder verbessern zu können (Evaluation von Struktur, Prozess und Ergebnis).

#### **Transferphase (weiteres Verdichten):**

Die Phase kann durch Übung oder andere Transferaufgaben vertieft werden. Der neue *Schritt 8* wurde von mir ergänzend eingeführt. Er enthält Anwendungs- und Übungsaufgaben, die dazu dienen können, das neue Wissen stärker zu verdichten und unter vielfältigen Perspektiven anwenden zu können. Dieser Schritt kann der Verknüpfung mit den Trainingsaufgaben im „Skillslab“ (*Lernwerkstatt*) dienen.

### **4.3. Fazit**

Das Handlungsmodell zum Verändern von Subjektiven Theorien ist in Verbindung mit PBL geeignet, den KMK-Richtlinien zur Lernfeld- und Handlungsorientierung sowie zur Kompetenzförderung in den Berufsschulen zu entsprechen. Die (Kranken-)Pflegeschulen in der Schweiz haben sich seit den Ausbildungsbestimmungen von 1991 und 2002 auf den Weg gemacht, fächerintegrative, situations- und erfahrungsbezogene sowie problembasierte Curricula im schulischen Alltag umzusetzen. In Deutschland gaben nach den KMK-Empfehlungen von 1995 und 1999 für die Berufsschulen vor allem das neue Kranken- und Altenpflegegesetz von 2003 den verpflichtenden Anstoß zur Umstrukturierung von Curricula und schulischem wie praktischem Unterricht.

Das in meiner Dissertation (Schwarz-Govaers, 2003) in Ansätzen entwickelte fachdidaktische Handlungsmodell der Pflege, welches das Handlungsmodell zum Verändern von Subjektiven Theorien mit KOPING-Ansätzen und dem PBL zu verbinden trachtet, kann einen Beitrag zur Neugestaltung von Unterricht in der Pflege leisten. Wissen, das nicht nur für die Prüfung herangezogen wird, sondern im beruflichen Alltag zum Tragen kommt, kann die Folge sein und dient nicht zuletzt dem Wohlbefinden von Patienten.

## **5. Literaturverzeichnis**

Benner, P. (1994). *Stufen zur Pflegekompetenz — From Novice to Expert*. Bern: Huber.

## Wissen und Handeln in der Berufsausbildung von Pflegekräften

- Berliner, D. C. (1987). Der Experte im Lehrerberuf. Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15 (3), 295–305.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbeck: Rowohlt.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2000). Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis. In P. Benner, C. A. Tanner & C. A. Chesla (Hrsg.), *Pflegeexperten* (S.45–67). Bern: Huber.
- Girke, U. (1999). *Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule: ein Vergleich von Lehrern als Lehramtsstudenten und Referendaren sowie Lehrern im ersten Berufsjahr*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Kultusministerkonferenz (1999). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Fassung vom 5.2.1999*. Bonn.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. 7. Auflage*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Orem, D. E. (1997). *Strukturkonzepte der Pflegepraxis*. Berlin: Ullstein Mosby.
- Pepplau, H. E. (1995). *Interpersonale Beziehungen in der Pflege: ein konzeptueller Bezugsrahmen für eine psychodynamische Pflege*. Basel: Recom.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Roper, N., Logan, W. W. & Tierney, A. (1993). *Die Elemente der Krankenpflege: ein Pflegemodell, das auf einem Lebensmodell beruht. 7. Auflage*. Basel: Recom.
- Roper, N., Logan, W. W. & Tierney, A. (2002). *Das Roper-Logan-Tierney-Modell basierend auf Lebensaktivitäten (LA)*. Bern: Huber.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT)*. Weinheim: Beltz.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning. Rationale and description. *Medical Education*, 17, 11–16.
- Schmidt, E. M. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln — Die Wirkung "Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Aachen: Shaker.
- Schwarz-Govaers, R. (2002a). Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung. *PR-INTERNET/Pflege Pädagogik*, 4, 30–45.
- Schwarz-Govaers, R. (2002b). Problemorientiertes Lernen — neuer Wein in alten Schläuchen oder eher alter Wein in neuen Schläuchen?. *PR-INTERNET/PflegePädagogik*, 5, 36–45.
- Schwarz-Govaers, R. (2003). *Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln — Ansätze für ein handlungstheoretisch fundiertes Pflegedidaktikmodell aufgrund einer explorativ-vergleichenden Studie zu Pflegesituationen von Lernenden in der Pflegeausbildung*. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen (im Druck, Bern: Huber, 2005).
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (1995). Grundkonzeption. In D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (Hrsg.), *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form der erwachsenendidaktischen Ausbildung von Referenten und Dozenten* (S.58–103). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Wahl, D. (1998). *Was passiert, wenn in der Berufsausbildung subjektive auf wissenschaftliche Theorien prallen?* (Ausschreibung zum Doktoranden-Kolloquium). Weingarten: PH-Weingarten.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.

Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mutzeck, J. (1983). *Naïve Verhaltenstheorie von Lehrern: Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

**Teil II.**

**Theoretische  
Erklärungsansätze zum  
Verständnis der  
Theorie-Praxis-Kluft**



# Vom Wissen zum Handeln — Kognitionspsychologische Betrachtungen

KLAUS KONRAD

## 1. Einleitung und Überblick

Warum nutzen Menschen vorhandenes Wissen nicht? Wieso werden Ankündigungen nicht eingelöst? Warum kommen geplante Innovationen im Privatleben, in Wirtschaft und Politik nicht zur Anwendung?

Solche Fragen sind unverändert aktuell. Sie mögen als Hinweis darauf dienen, dass in einer Zeit, in der die Komplexität und Vernetztheit beruflichen und alltäglichen Wissens (ebenso wie der Handlungsbedarf) in vielen Bereichen unaufhörlich steigt, das Handeln dem Wissen hinterherhinkt oder gar zuwiderläuft.

Ein typisches Beispiel für dieses Phänomen ist das theoretische Wissen, das in der Schule erlernt, aber in außerschulischen Kontexten vielfach nicht angewendet wird.

Was steckt hinter diesem Phänomen? Wie kann es erklärt werden?  
Gibt es Lösungen?

Das sind die Fragen, die im Zentrum der folgenden Überlegungen stehen. Erklärungen und Lösungen für das Thema *Wissen und Handeln* werden derzeit unter verschiedenen Perspektiven angeboten. Der vorliegende Beitrag fokussiert Überlegungen und Prinzipien der Kognitions- und Metakognitionspsychologie. Entsprechende Forschungsarbeiten bilden einen prominenten Kristallisationspunkt der Theorie-Praxis-Debatte und gelten als optimale Organisationsform zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Die nachfolgenden Ausführungen sollen drei Fragen genauer beleuchten:

- Inwiefern wird die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln aus kognitionspsychologischer Sicht als Problem erkannt?
- Welche Erklärungsmöglichkeiten bieten die Strömungen der kognitiven Psychologie an?

- Welche Empfehlungen und Lösungen lassen sich daraus für den Unterricht in Schule und Hochschule ableiten?

### 1.1. Problemstellung: Wissen führt oft nicht zum Handeln

Die Kognitionspsychologie tritt mit einer eigenen Perspektive an das Problemfeld um Wissen und Handeln heran. Besondere Bedeutung kommt dabei der Frage zu, in welcher Weise Wissen konstruiert und genutzt wird.

Was versteht man unter *Wissensnutzung*? Wissensnutzung umschreibt den Versuch, Wissen anwendbar zu machen, dem Wissen Entscheidungen und Maßnahmen folgen und Wissen im beobachtbaren Tun aufgehen zu lassen (sowie Wissen letztlich auch zu „leben“). Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensnutzung haben das Potenzial, Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird.

Für Lehrende und Lernende ist das Umsetzen von Wissen in sichtbare Ergebnisse durch Wissensnutzung von zentraler Bedeutung, weil letztlich nicht das Horten und der Besitz von Wissen, sondern die intelligente und zielsichere Anwendung vorhandenen Wissens über den Erfolg und die Zukunftschancen einer Person entscheiden. Zudem sind Prozesse der Wissensnutzung eine wichtige Bedingung für Innovationen; denn das Attribut *Innovation* verdienen neue Ideen und Wissensinhalte erst dann, wenn sie auch in irgendeiner Form zur Anwendung kommen.

Um so schwerer wiegt aus kognitionspsychologischer Sicht die Tatsache, dass diese Anwendung vorhandener Wissensbestände häufig nicht zustande kommt. Anschaulicher Ausdruck dieser Problematik ist der Begriff des *trägen Wissens* (Renkl, 1994).

#### Das Phänomen des trägen Wissens

Träges Wissen bezeichnet das Phänomen, dass es Menschen häufig nicht gelingt, Wissen, das sie im Kontext institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse erworben haben, in anderen Situationen oder bei veränderten Problemstellungen anzuwenden. Als Theorie-Praxis-Problem ist es in der Pädagogischen Psychologie im Kontext der Rezeption konstruktivistischer Ansätze unter dem Stichwort des „inert knowledge“ (Whitehead, 1929), des *eingeschlossenen Wissens* (z.B. Mandl et al., 1993; Renkl, 1994) breit diskutiert worden. Welche Erfahrungen verbergen sich hinter diesem Begriff?

Eine praxisnahe Antwort auf diese Frage geben Schüler/innen und Studierende, die zwar umfangreiches theoretisches Wissen erwerben, dieses Wissen aber außerhalb von Schule oder Universität nicht verwenden können. Das erworbene Wissen bleibt *träge* und wird zur Lösung von Problemen im Alltag nicht genutzt.

Solche Lernenden besitzen unmittelbar nach ihrem Examen nachweislich umfangreiches theoretisches Wissen, vielleicht soviel wie später nie mehr. Sie

sind jedoch meist (noch) nicht in der Lage, komplexe Probleme in ihrem jeweiligen Fach zu lösen. Sie können ihr Wissen nicht in effektives Handeln umsetzen.

Erfahrungen aus der Lehrerbildung unterstreichen diesen Eindruck:

„So wie der griechische Sisyphus den Stein den Berg hoch rollt, bilden wir Lehrerbildner unermüdlich Lehrpersonen aus, fort und weiter. Und so, wie der Stein jedes mal wieder den Berg herunter rollt, scheinen die erzielten Effekte wieder zu verpuffen. Besonders pikant ist dabei die in meinen eigenen Lehrveranstaltungen häufig gemachte Erfahrung, dass einerseits die Teilnehmerinnen und Teilnehmer subjektiv hoch zufrieden aus dem Seminar oder dem Kurs herausgehen und dies auch in der Prozessevaluation zum Ausdruck bringen, dass andererseits jedoch die Transferwirkungen auf das alltägliche Lehrerhandeln demgegenüber äußerst bescheiden sind. Die Einheit von Theorie und Praxis, von Hochschule und Schule, Ausbildung und Beruf, ist verloren — wenn es sie denn je gegeben hat.“ (Wahl, 2001, S.157)

Wie dieses Zitat illustriert, kann das gewissermaßen *in vitro* erworbene Wissen im schul- oder universitätsanalogen Kontext, in dem es erworben wurde, genutzt werden, etwa bei Prüfungen; in komplexen alltagsnahen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch oft nur unvollständig oder überhaupt nicht. Damit kommt es zur Kluft zwischen Wissen und Handeln in Schule und Hochschule (Gruber et al., 2000).

### Empirische Bestätigung

Zahlreiche Untersuchungen (z.B. Dörner et al., 1999) zeigen, dass es sich hier nicht nur um öffentlichkeitswirksame Aufschreie — etwa von Vertretern der Wirtschaft oder der Politik handelt — sondern ein tatsächlich weit verbreitetes Problem des institutionellen Lehrens und Lernens darstellt.

**A. Die Untersuchung nach Koschmann** Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Beobachtungen von Koschmann et al. (1996), die im Zuge der Analyse traditioneller Bildungseinrichtungen (von der Primarstufe bis zur Postgraduierung) feststellen, dass die dort vorherrschenden Instruktionsmodelle Individuen hervorbringen,

- denen es nicht gelingt, eine valide und robuste Wissensbasis zu entwickeln, die
- Probleme damit haben, aus dem erworbenen Wissen Konsequenzen abzuleiten und ihr Wissen anzuwenden,
- nicht in der Lage sind, ihr Lernen und ihre Leistungen zu reflektieren und auf dieser Basis den Lernprozess voranzutreiben und

- effektive Lernstrategien häufig nicht nutzen.

Nach Koschmann et al. (1996) wissen Lernende oftmals nicht, dass sie etwas nicht wissen; und wenn ihnen ihre Wissensmängel vertraut sind, fehlt ihnen die Vorstellung davon, was sie damit anfangen sollen, bzw. wie sie darauf reagieren sollen.

**B. Untersuchungen zur Alltagsmathematik** Besonders reichhaltige Evidenz für das Phänomen des trägen Wissens erbrachte die Forschung zur Alltagsmathematik. Hier zeigte sich, dass Denken und Problemlösen innerhalb und außerhalb der Schule bedeutsam divergieren und nur wenig Wissenstransfer zwischen diesen Kontexten auftritt. Seien es brasilianische Straßenkinder, die zu ihrem Lebensunterhalt Bonbons verkaufen (Saxe, 1988), seien es Molkereiarbeiter bei der Entscheidung über Preise und Mengen von Molkereiprodukten (Scribner, 1984), seien es Mitglieder der Weight Watcher beim Einkaufen und Zubereiten von Rezepten (Lave et al., 1984), seien es Hausfrauen, die im Supermarkt die günstigsten Einkaufsgelegenheiten kalkulierten; sie alle bewältigen mathematische Anforderungen effektiv und korrekt ohne auf mathematische Verfahren, wie sie in der Schule gelernt werden, zurückzugreifen.

**C. Untersuchungen an der Hochschule** Das Problem des mangelnden Transfers desjenigen Wissens, das in instruktionalen Kontexten erworben wurde, ist auch ein Problem der Hochschule. Vielfach sind Studierende wenig erfolgreich, wenn es gilt, ihr theoretisches Wissen auf komplexe Problemstellungen, wie sie für das Berufsleben typisch sind, anzuwenden. Dies galt sowohl für fortgeschrittene Studierende der Betriebswirtschaft, die in einem ökonomischen Planspiel schlechter als Studierende der Pädagogik und Psychologie abschnitten (Renkl et al., 1994), als auch für Medizinstudenten, die ihr theoretisches Wissen vielfach nicht nutzen konnten, um adäquate Diagnosen zu stellen.

**D. Untersuchungen an der Schule** „Sie wissen, aber sie handeln nicht!“ So lautet der Titel einer Studie von Lude (2001) zum Umwelthandeln von Schülern. Bleibt die Umweltbildung in und außerhalb der Schule wirkungslos? Durch welchen der aktuellen Ansätze werden Jugendliche eher zu umweltgerechtem Handeln motiviert? Ist es die traditionelle Vermittlung von Umweltwissen oder führen viel eher Aktivitäten zum Erleben und Erfahren von Natur zum Erfolg? Diese Fragen sollten durch eine am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) durchgeführte Untersuchung beantwortet werden. In der Befragung von 900 Schülerinnen und Schülern werden die grundlegenden Zusammenhänge von Naturerfahrung, Wertschätzung von Naturschutzbegründungen und Naturschutzbewusstsein beleuchtet. Die Ergebnisse sind ernüchternd. Nur wenige der Schüler handeln umweltfreundlich (8 %), wohingegen etwa 20 % dies — wider besseren Wissens — nicht tun.

Weitere 20 % sagen, sie würden umweltfreundlich handeln, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten. Knapp die Hälfte der Schüler ist unentschlossen und schwankt zwischen keinem oder umweltfreundlichem Handeln. Interessanterweise ist der beste Hinweis („Prädiktor“) auf umweltfreundliches Handeln eine Teilnahme an Naturschutzgruppen. Je mehr Naturerfahrung die Schüler machen desto mehr umweltfreundliches Handeln zeigen sie.

Über das Umweltverhalten hinaus betätigt PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001), etwa für das Verstehen schriftlicher Materialien, dass deutsche Schüler in vielen Fällen unbrauchbares Wissen erwerben.

Was vor allem fehlt, ist das Wissen um so genannte Elaborationsstrategien (also Anreichern, Ergänzen, Klären, Beziehungen herstellen zu eigenen Erfahrungen, Schlussfolgerungen ziehen, Verbindungen zwischen Textteilen und zwischen Text und Wirklichkeit herstellen) und natürlich die Fähigkeit sie anzuwenden.

Mit der Thematisierung und Förderung der Qualität der Lernprozesse scheint zugleich der Schlüssel gefunden, wie man vom Wissen zum Handeln kommt. Allerdings zählt im Kompetenzverständnis der PISA-Autor/innen nur jenes Wissen, das sich in beobachtbarem und als Kompetenz bewertetem Handeln niederschlägt; der nicht beachtete Rest gehört zum als *träge* diffamierten Wissen.

**E. Lernfragebögen und tatsächliches Handeln** Ein weiterer Beleg für die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln, der sich bei Lernenden aller Altersgruppen nachweisen lässt, betrifft die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zwischen den Ergebnissen von Lernstrategiefragebögen und dem tatsächlichen Handeln des/ der Lernenden. Es gibt Hinweise, dass die Zustimmung zu einem Item eines Fragebogens keineswegs garantiert, dass der Antwortende auch weiß, dass diese Strategie tatsächlich existiert.

Auch bedeutet eine Markierung auf einem Fragebogen noch lange nicht, dass der Lernende Kenntnis davon hat, wann und wie er diese Strategie anwenden kann. Bestätigt werden solche Nichtübereinstimmungen zwischen dem Wissen über Lernstrategien und der tatsächlichen Anwendung von Lernstrategien in Untersuchungen, die neben Fragebögen auch andere Verfahren und Beobachtungen einsetzen.

So fand Lompscher (1994) mit Hilfe der Gegenüberstellung von Fragebogen- (Wissen über Lernstrategien) und Videoanalysen (Anwendung von Lernstrategien) bei 240 Schüler/innen (4., 6. und 8. Klasse) gravierende Unterschiede zwischen dem Wissen über Lernstrategien und ihrer tatsächlichen Anwendung.

Besonders deutlich fiel die Abweichung für die Lerntechnik des *Nachschlagens* aus.

Viele Schüler gaben an, bei Bedarf Fremdwörter im Lexikon nachzuschlagen. Hierzu aufgefordert stellte sich jedoch heraus, dass sie nicht wussten, wie man mit einem Nachschlagewerk umgeht.

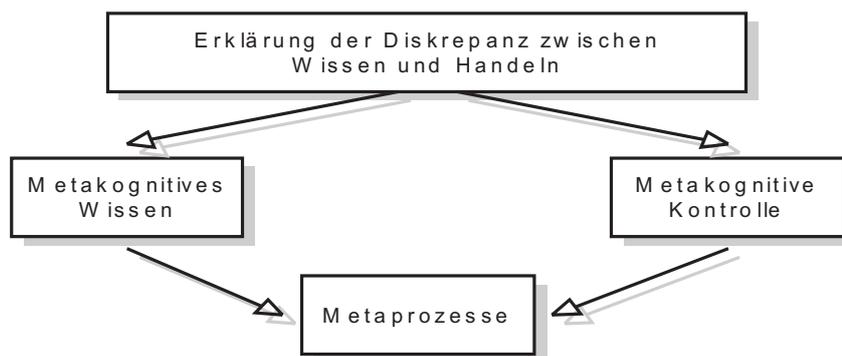
Im Gesamtüberblick legen diese Befunde den Schluss nahe, dass über eine systematische Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge häufig lediglich ein (zeitlich begrenzter) Zugewinn an Kompetenz (Verbalmacht) erzielt wird — oder wie Dörner (1989, S.304) es spöttisch formuliert: ein „Eunuchenwissen“: Sie wissen, wie es geht, können es aber nicht. Auf der Suche nach den Ursachen dieser Anwendungsschwäche fachsystematisch erworbenen Wissens, scheint es sinnvoll, der Frage nachzugehen, welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass Wissen nicht optimal genutzt wird. Wie kann die potenzielle Trägheit des Wissens erklärt werden?

Antworten auf diese Fragen sollen in den folgenden Abschnitten gegeben werden.

## 2. Kognitionspsychologische Erklärungsversuche für die Kluft zwischen Wissen und Handeln

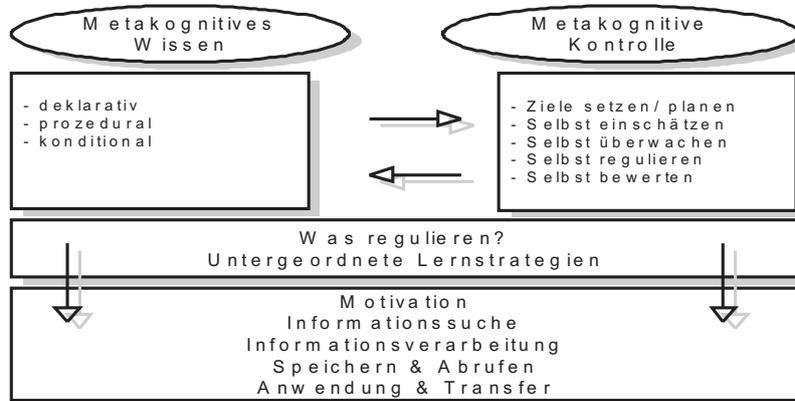
Die Ursachen für die bislang diskutierten Erfahrungen sind vielfältig. In Einklang mit der Zielrichtung dieses Beitrags konzentrieren sich die weiteren Überlegungen auf kognitionspsychologische Erklärungen zum Phänomen des Lerntransfers.

Das besondere Augenmerk richtet sich dabei auf so genannte Metaprozesse (siehe Abbildung 1), die in Abschnitt 2.3 durch das Konzept der *Subjektiven Theorien* ergänzt werden.



**Abbildung 1.:** Erklärungen für die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln

Metaprozesserklärungen, die davon ausgehen, dass das notwendige Wissen vorhanden ist, aber nicht genutzt wird, entsprechen am ehesten dem All-



**Abbildung 2.:** Kognitionen und Metakognitionen

tagsverständnis des Problems des trägen Wissens. Es wird dabei angenommen, dass Metaprozesse, die gewissermaßen über dem anzuwendenden Wissen laufen, defizitär sind. Beispielsweise fehlt einer Person das metakognitive Wissen zu den Anwendungsbedingungen einer Lernstrategie oder des in Frage stehenden Wissens; eine effektive metakognitive Steuerung des Wissenszugriffs ist damit nicht möglich.

Eine allgemeine Darstellung der den kognitiven Prozessen übergeordneten Metakognitionen findet sich in Abbildung 2.

Nach dem vorliegenden Kenntnisstand lassen sich Metakognitionen zwei unterschiedlichen Bereichen zuordnen: Wissen über Kognitionen („metaknowledge“) und Prozesse zur Regulation von Kognitionen (z.B. Flavell, 1981; Brown, 1987). Während metakognitive Kontrollprozesse Strategien der Planung, Überwachung und Evaluation einschließen, umfasst metakognitives Wissen sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen bezieht sich auf die Struktur von Aufgaben, auf die Ziele des Lernens und die Merkmale des/ der Lernenden. Prozedurales Wissen schließt Information darüber ein, wie verschiedene Strategien sinnvollerweise auszuführen sind (z.B. sich beim Lesen einen Überblick verschaffen oder zentrale Lerninhalte zusammenfassen).

## 2.1. Metakognitives Wissen

Wie Flavell (1976, 1992) feststellt, spielen Metakognitionen eine entscheidende Rolle für mündliches Verstehen, Leseverstehen, Problemlösung, Aufmerksamkeit, soziale Kognition und verschiedene Formen der Selbstkontrolle und Selbstinstruktion. Sie können Personen dazu anregen kognitive Aufgaben,

Ziele und Strategien zu wählen, zu evaluieren oder zu revidieren (Schraw, 1998).

Solche Erkenntnisse sind ein Beleg dafür, dass Wissensbestände, die zur Steuerung und Ausführung komplexer Aufgaben beitragen, für das Lehren und Lernen von entscheidender Bedeutung sind. Entsprechende Prozesse können die lernende Person darin unterstützen, herauszufinden, wie sie ihre Leistungen verbessern kann. Aus der Perspektive des/der Lehrenden erscheint es demzufolge ein lohnendes Anliegen, Lernhilfen und Werkzeuge als Elemente eines *reichen* Lernkontextes bereitzustellen. Diese können Lernende darin unterstützen: (1) sich ihres Lernprozesses bewusst zu werden, (2) ihre metakognitiven Fertigkeiten (planen, überwachen und beurteilen) angemessen zu nutzen und (3) ihre Fertigkeiten auf neue Lernsituationen zu übertragen.

Welche große Relevanz metakognitivem Wissen als Erklärung möglicher Lücken zwischen Wissen und Handeln zukommt, veranschaulicht bereits die frühe Metakognitions- bzw. Metagedächtnisforschung. Hier war eine zentrale Frage (Flavell & Wellman, 1977), ob Kinder effektive Gedächtnisstrategien deshalb nicht einsetzen, weil sie ein strukturelles, nicht beseitigbares Defizit aufweisen, oder ob lediglich ein sogenanntes Produktionsdefizit vorliegt, das durch Training beherrschbar ist. Es zeigte sich, dass strategisches Vorgehen (z.B. der Einsatz von Planung, das Überwachen des Lernfortschrittes) bei Lern- bzw. Gedächtnisaufgaben trainiert werden kann.

Dessen ungeachtet blieb die Stabilität des Einsatzes dieses Strategiewissens oder gar der Transfer auf neue Aufgaben und Kontexte weitgehend aus (Brown, 1992). Paris et al. (1983) argumentierten in diesem Zusammenhang, dass in erster Linie das oben (siehe Abbildung 2) erwähnte deklarative Wissen und Handlungs- bzw. Strategiewissen fokussiert würden. Diese beiden Wissensarten genügten jedoch nicht für effizientes Handeln. Nach Paris et al. (1983) muss vielmehr Wissen um die Anwendungsbedingungen von deklarativem Wissen und von Handlungs- bzw. Strategiewissen hinzukommen. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von konditionalem Wissen (siehe auch Alexander & Judy, 1988). Diese Wissensart umfasst vor allem die Kenntnis über das *Wann* und *Warum* des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile und erlaubt damit eine effektive metakognitive Steuerung der Nutzung des anzuwendenden Wissens.

## 2.2. Metakognitive Kontrolle

Was die metakognitive Kontrolle angeht, die separat vom anzuwendenden Wissen zu denken ist und auf diesem agiert, finden sich ebenfalls positive Befunde.

„Research supports the assumption that metacognitive regulation improves performance in a number of ways, including better use of attentional resources, better use of existing strategies, and a

greater awareness of comprehension breakdowns.“ (Schraw, 2001, S.4)

Aus der Erforschung des Textverstehens ist bekannt, dass erfolgreiche Leserinnen und Leser ihr Handeln sorgfältig überwachen, indem sie

- notieren, welche zusätzlichen Informationen benötigt werden,
- entscheiden ob neue Informationen mit bekannten Wissensbeständen übereinstimmen und
- angemessene Analogien finden, um auf diese Weise ihr Verstehen voranzubringen.

Problemlösungs- und Transfermöglichkeiten können bei Schüler/innen sichtbar gesteigert werden, wenn man ihnen metakognitive Strategien der Selbstüberwachung, Selbstregulation und selbstständigen Arbeitsorganisation nahebringt, so dass sie ihre eigenen Lernprozesse und die Umsetzung des Gelernten in neuen Situationen selbst steuern können (Gage & Berliner, 1996).

Wie zahlreiche Forschungsarbeiten demonstrieren, können solche Strategien bereits Kindern vermittelt und mit diesen geübt werden. Dazu gehört die Fähigkeit, Ergebnisse vorherzusagen, das eigene Lernen zu reflektieren, um das Verstehen zu optimieren, Fehler zu erfassen und zu beachten, Hintergrundwissen zu aktivieren, Aktivitäten voraus zu planen und die Zeit sinnvoll einzuteilen.

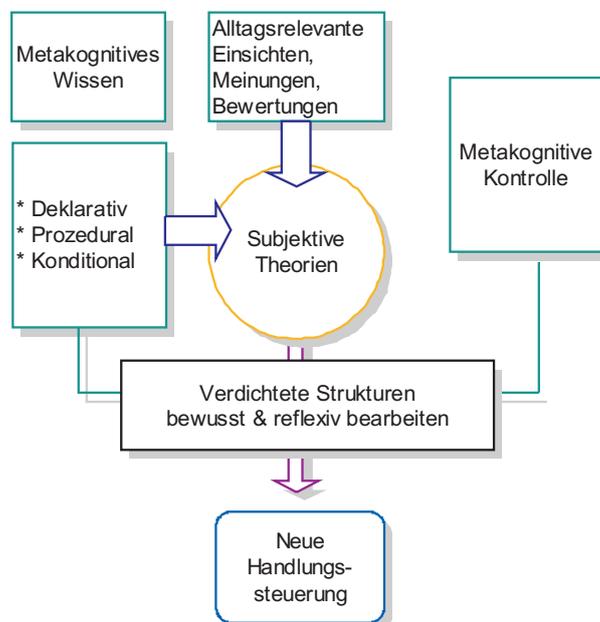
Programme zur Förderung von metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle sind breit gestreut und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Paris und Winograd (1990) diskutieren beispielsweise vier Ansätze, die gezielt Metakognitionen ansprechen und die auf zahlreiche pädagogische Handlungsfelder anwendbar sind:

- *Direkte Erklärung*: Vermittlung von Lernstrategien
- *Gelenkte Instruktion*: Verknüpfung von Instruktion und Kognition
- *Kognitives Coaching*: Lautes Denken und Modellieren
- *Kognitive Meisterlehre*: Modeling, Coaching, Scaffolding, Fading (die Erläuterung dieser Begriffe erfolgt im weiteren Text).

Weitere Möglichkeiten zur Anregung reflexiver Lernprozesse werden in Punkt 3 beschrieben.

### **2.3. Der Bezug zu Subjektiven Theorien**

Eine wichtige Erweiterung der bislang präferierten metakognitionspsychologischen Überlegungen liefert das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (Grobe et al., 1988). Danach kann das Auseinanderfallen von Theorie und Pra-



**Abbildung 3.:** Subjektive Theorien im Kontext von Metakognitionen

xis, von Vorsatz und Ausführung nicht allein durch das Zusammenspiel zwischen metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle erklärt werden (Wahl et al., 1992).

Wie die Vertreter der Metakognitionspsychologie betonen die Befürworter dieses Ansatzes die zentrale Rolle komplexer Transfer- und Übersetzungsprozesse zwischen Wissen und Handeln. Will man den weiten Weg vom Wissen zum Handeln erfolgreich zurücklegen, müssen neben den bislang skizzierten Metakognitionen allerdings auch die von den Lernenden präferierten handlungssteuernden Wissensbestände Beachtung erfahren (siehe Abbildung 3). Diese sind in Form typischer Problemstellungen („Situationstypen“) organisiert, für die wiederum typische bzw. bewährte Problemlösungen („Reaktionstypen“) existieren.

Solche typischen Problemwahrnehmungen und Reaktionen sind in den letzten Jahrzehnten besonders intensiv bei Lehrerinnen und Lehrern erforscht worden (Wahl, 1991; Wahl et al., 1992). Bei dieser Berufsgruppe konnten auch wesentliche Merkmale ihrer handlungsrelevanten Wissens Elemente herausgearbeitet werden: (1) Sie entwickeln sich oft erst im Laufe der beruflichen Erfahrung als *individuelle Modifikation von Theorie*. (2) Und sie zeichnen sich durch eine *persönliche Umsetzung theoretischer Elemente in praktisches Handeln* aus.

Aus der Anwendung solcher Handlungsmuster entstehen nicht selten

handlungsleitende, professionell reichhaltige *Subjektive Theorien*, die als — durch implizite Argumentationsstrukturen verbundene — komplexe Aggregate von Konzepten gedacht werden (Wahl, 2002). In den Subjektiven Theorien von Lehrenden und Lernenden fließen die verschiedenen in Abbildung 3 genannten Wissensformen zusammen („komplexe Aggregate von Konzepten“), aber nicht in der logischen Struktur und Passung dieser Konzepte, sondern durchmischt mit eigenen Handlungserfahrungen und daraus gewonnenen Einsichten, Meinungen und Bewertungen.

Nach Wahl (1991, S.5) sind Subjektive Theorien in Situationen wichtig, in denen Handeln unter Druck nötig ist, und ersetzen in diesen Situationen wissenschaftliche Erkenntnisse:

„Pädagogische Experten schienen sich um so mehr an ihren Subjektiven Theorien und um so weniger an den wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten zu orientieren, je schneller sie handeln mussten und je stärker sie dabei emotional belastet waren“.

Was die Modifikation solcher Alltagstheorien anbelangt, offenbaren sich wieder deutliche Berührungspunkte zur Metakognitionspsychologie. Beide Ansätze setzen auf einen längerfristigen Prozess, der sich durch bewusste und reflexive Interventionen auszeichnet.

Der Grundgedanke dabei ist, die gebündelten und verdichteten Strukturen so umzuformen („zu entbündeln“), dass sie bewusst verarbeitet werden können. Ist dies getan, werden sie in einem weiteren Schritt bearbeitet, also in einem selbstgesteuerten und bewussten Lernprozess umstrukturiert (Wahl et al., 1992). Es geht darum, bisherige handlungssteuernde Prozesse und Strukturen gemäß den (z.B. in Fortbildungsveranstaltungen) neu erhaltenen Informationen außer Kraft zu setzen und zugleich neue handlungssteuernde Prozesse und Strukturen, die künftig das Handeln bestimmen sollen, schrittweise aufzubauen. Vertiefende Hinweise zu den dazu notwendigen Maßnahmen finden sich in den Beiträgen von Mutzeck, Traub, A. Bernhart, Schmidt und Widulle in diesem Buch).

### **3. Lösungen: Förderung metakognitiver Prozesse**

Nach den bisherigen Ausführungen ist zu konstatieren, dass Metaprozesse in Verbindung mit den eben skizzierten handlungsleitenden Theorien für die Vermittlung von Wissen und Handeln eine entscheidende Rolle spielen. Die Berücksichtigung dieser Konzepte kann als notwendige Ergänzung jener instruktionalen Maßnahmen gesehen werden, die auf die alleinige Darbietung abstrakter (Lösungs-)Prinzipien setzen. Dies gilt um so mehr, als Lernende, die lediglich abstrakte Begriffe und Fakten erlernt haben, in der Regel nicht in der Lage sind, diese bei der Lösung von Problemen in zielführender Weise anzuwenden.

Für die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln leitet sich daraus eine unbestrittene Forderung ab: Was Lernende durch Selbsterfahrung, konkretes Handeln mit Objekten und darüber Reflektieren selber herausfinden können, soll man sie nach Möglichkeit durch intelligent gestaltete Lernaufgaben (z.B. in diskursiv-dialogischen, interaktiven Lernumgebungen; Stebler et al., 1994) selber erarbeiten lassen. Wie dies geschehen kann und in welcher Weise Metakognitionen gefördert werden können, soll nun am Beispiel zweier Ansätze erläutert werden.

Ergänzende Überlegungen, die sich auf die Unterstützung reflexiver Prozesse im Erwachsenenalter beziehen und dabei der Relevanz Subjektiver Theorien in besonderer Weise Rechnung tragen, finden sich in den Beiträgen von Mutzeck, Traub, A. Bernhart, Schmidt und Widulle.

### 3.1. Reziproke Lehre

Damit Wissen gut anwendbar wird, scheint eines unabdingbar: Abstrakte Prinzipien und konkrete Anwendungsfälle sollten möglichst eng miteinander verbunden sein. Ziel der Wissensvermittlung muss es also sein, abstraktes Wissen um Prinzipien und konkretes Wissen um Anwendungen in eine einheitliche Struktur zu integrieren. Hier setzt das Reziproke Lehren („reciprocal teaching“) von Palincsar und Brown (1984; Palincsar, 1998) an.

Ursprünglich zur Optimierung des Leseverständnisses konzipiert, will die Reziproke Lehre Jugendliche und Erwachsene darin unterstützen, sowohl textbezogenes Wissen zu erwerben als auch sich Strategien für die Explikation, das Ausführen und das Überwachen des für selbstständiges Lernen notwendigen Verständnisses anzueignen. Der Erfolg dieser Methode lässt sich der Integration dreier Komponenten zuschreiben:

- Anregung und Übung von Strategien, die es Lernenden ermöglichen sollen, ihr Verständnis zu überwachen,
- die Modellierung metakognitiver Vorgänge durch ein kompetentes Modell und
- ein soziales Setting, das es möglich macht, Bedeutung und Sinnverstehen gemeinsam auszuhandeln.

Bei genauerer Betrachtung ist der Ablauf des Reziproken Lehrens zur Vermittlung von Lesestrategien klar strukturiert: Eine Lehrperson und eine Kleingruppe von Lernenden lesen zusammen jeweils einen Textabschnitt. Dann erfolgt eine Diskussion über diesen Textabschnitt. In der Diskussion sollen dabei die folgenden Lesestrategien vorkommen:

- *Fragen*: Der Lehrer oder Diskussionsleiter stellt Fragen über die Hauptpunkte des gerade gelesenen Textabschnittes,
- *Zusammenfassung*: Der Abschnitt wird zusammengefasst,

- *Klärung*: Unklarheiten werden geklärt und
- *Vorhersage*: Schließlich werden Voraussagen über den Inhalt des kommenden Textabschnittes getroffen.

Zu Beginn des Einsatzes des Reziproken Lehrens dient die Lehrperson als Modell, wie man die Diskussion über Textabschnitte leitet. Der Lehrer/ die Lehrerin macht dabei die oben genannten Strategien explizit und konkretisiert sie (z.B. durch Beispiele), nachdem sie bereits im voran gegangenen Unterricht eingeführt worden sein können. Allmählich wird die Lehr(er)-Rolle auf die Lernenden übertragen, die jeweils abwechselnd die Diskussionsleitung übernehmen. Die Lehrperson gibt nur noch Hinweise („Coaching“) oder Rückmeldungen, wenn es angebracht erscheint; sie zieht sich zunehmend zurück („Fading“).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Reziprokes Lehren und Lernen und seine vielfältigen Varianten und Weiterentwicklungen (Huber et al., 2001) kommen keineswegs nur bei Kindern oder Jugendlichen zur Anwendung. Die bewusste Nutzung von Lernstrategien und Heuristiken, die Planung von Arbeitsschritten, die Durchführung von Arbeitsrückblicken, die Überprüfung des Lernerfolges, die Reflexion der Lernleistung und des Lernprozesses stellen in allen Altersstufen eine Brücke zwischen Wissen und Handeln dar. Diese Strategien werden behalten und angewandt, wenn die Lernenden erfahren haben, wie, wann, wo und warum sie von Vorteil sind. Lernende werden dadurch in die Lage versetzt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und auch unabhängig von den Lehrenden erfolgreich zu lernen.

### **3.2. Metakognitive Instrumente zur Anregung der Lernreflexion**

Im Zentrum des zweiten Ansatzes zur Förderung von Metakognitionen steht das Bewusstsein des eigenen Lernens, das sich unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsmethode entwickeln lassen sollte. Diese Vermutung führte zu Studien, in denen St. Gallener Forscher (Beck et al., 1995; Beck et al., 1998) die Möglichkeiten der Förderung eigenständigen Lernens über zwei Jahre hinweg in unterschiedlichen Fächern, bei Lehrerinnen und Lehrern mit verschiedenen Unterrichtsstilen untersuchten. In den 20 Versuchsklassen (5./ 6. und 7./ 8. Klasse) entwickelten sich fünf Formen der Förderung metakognitiver Bewusstheit bei den Schülerinnen und Schülern. Sie dienten dazu, dass sich die Lernenden ihr eigenes Lernen bewusst machten, Strategiewissen und Lernerfahrungen untereinander austauschten und neues Wissen über kognitive und auch metakognitive Strategien entwickelten. Im Kontext der hier vorliegenden Erkenntnisinteressen handelt es sich bei den genannten metakognitiven Instrumenten um entscheidende Voraussetzungen und Methoden für die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln. Tabelle 1 gibt einen Überblick zu diesen Strategien.

Instrumente	Hauptfunktion	Repräsentation	Sozialform
Ausführungsmodell	präsentieren, anregen	handelnd mit lautem Denken	in der Gruppe oder Klasse
Arbeitsheft	prozessbegleitende Dokumentation	schriftlich	individuell
Arbeitsrückblick	reflexiv	schlussfolgernd /schriftlich	individuell
Lernpartnerschaft	beraten, helfen	mündlich	mit festem Lernpartner
Klassenkonferenz	austauschen, anregen	mündlich	in der Gruppe oder Klasse

**Tabelle 1.:** Übersicht: Instrumente zur Lernreflexion

### **Ausführungsmodell (Modelling)**

Der Lehrer oder ein Schüler zeigt den anderen Lernenden, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie auf seine Weise löst. Dabei denkt er laut. Wichtig ist dabei die Verbindung von *Lautem Denken* und *Handeln*. Im Gegensatz zur herkömmlichen didaktischen Lehr-Lernform des Vorzeigens und Nachmachens, geht es beim Ausführungsmodell nicht um das Imitieren oder Kopieren einer möglichst idealen Vorgehensweise, sondern um den sinnvollen Ausbau und die Differenzierung des eigenen Strategienrepertoires.

### **Arbeitsheft (Monitoring)**

Das Arbeitsheft zielt auf das Festhalten von Gedanken zum Lernen während des Lernprozesses. Das eigene kognitive Handeln wird vom Schüler während der Ausführung beobachtet, wichtige Erfahrungen, Probleme und Fragen, beispielsweise über Strategien und Aufgabentypen, werden im Arbeitsheft festgehalten. Ziel ist es, wichtige Momente im Lernprozess unmittelbar festzuhalten, um sie später, beispielsweise in der Arbeitsrückschau, wieder aufzugreifen. Nicht die Lösung der Sachaufgabe steht im Zentrum, sondern vielmehr das Nachdenken über die eigenen Strategien.

### **Arbeitsrückblick (Evaluation)**

Nach längeren Arbeitsperioden bzw. nach Abschluss einer Lerneinheit werden die Schüler angehalten, auf die eigene Arbeit zurückzuschauen mit dem Ziel, schriftlich festzuhalten, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner, die Aufgabe und die verwendeten Strategien beobachtet und gelernt haben.

Das Ergebnis der Lernreflexion wird in einem Lernjournal oder in einer speziellen Rubrik im Arbeitsheft schriftlich festgehalten. Dies liefert die Vor-

aussetzung für einen Austausch zwischen den Lernenden und einen späteren Rückgriff auf Lernerfahrungen.

### **Lernpartnerschaft (Peer Coaching)**

Jeder Lerner hat über eine längere Zeitdauer einen Mitschüler als festen Lernpartner, mit dem er Lernerfahrungen, das heißt Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben, austauscht und diskutiert. Die Lernpartner unterstützen sich gegenseitig beim Lernen und werden so vertraut mit der Lernbiografie des andern. Im Unterricht sind sie die ersten Ansprechpartner. Sie stehen sich in der Regel immer zur Verfügung. In der Lernpartnerschaft findet auch die erste Bewertung der Lernerfahrungen statt. Nach Auskunft von Beck et al. (1998; Guldemann, 2003) haben sich solche Lernpartnerschaften bei Schüler/innen und Lehrer/innen als die beliebteste Form der Lernreflexion erwiesen.

## **4. Abschließende Thesen zur Annäherung von Wissen und Handeln**

Anstelle eines Resümeees sollen in diesem abschließenden Kapitel die vorgelegten theoretischen Erklärungen und Lösungsversuche auf der Basis aktueller empirischer Befunde präzisiert werden. Gestützt auf eine Bewertung des gegenwärtigen Forschungsstandes lassen sich die Anstrengungen zur Überwindung der erkennbaren Differenzen zwischen Wissen und Handeln in acht Thesen zusammenfassen:

**These 1:** Ob früher erworbenes Wissen auf neue Aufgabenstellungen oder Lernsituationen transferiert werden kann, hängt stark mit der Qualität der ursprünglichen Lernprozesse zusammen. Nicht weniger wichtig für das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis, von Vorsatz und Ausführung sind naive, unreflektierte Vorstellungen, die Lehrende und Lernende vom Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln haben (Wahl, 2001).

**These 2:** Handlungssteuernde Wissensbestände, die in Form typischer Problemstellungen und Problemlösungen organisiert sind, sind in einer Weise umzuformen, dass sie bewusst bearbeitet werden können (Wahl et al., 1992). Es geht darum, bisherige handlungssteuernde Prozesse und Strukturen gemäß den neu erhaltenen Informationen außer Kraft zu setzen und zugleich neue handlungssteuernde Prozesse und Strukturen, die künftig das Handeln bestimmen sollen, schrittweise aufzubauen (Wahl et al., 1992).

**These 3:** Zur Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln bieten sich authentische Kontexte an. Wir lernen besser durch Einbettung

der Lerninhalte in authentische Wissensverarbeitungs- und Problemlösekontexte. Fachliche Lernprozesse und Denkleistungen, lassen sich effektiv und dauerhaft positiv beeinflussen, wenn wir in teilnehmernahen Lernumgebungen und mit lebensnahen Aufgaben lernen und darin allgemeine oder bereichsspezifische Strategien, Fertigkeiten oder Regeln — direkt oder indirekt — aufbauen.

**These 4:** Reflexives — an Lernprozessen orientiertes — Lernen ist von zentraler Bedeutung. Wir lernen und denken besser, wenn wir selber erfahren und reflektieren, wie wir besser lernen und denken. Das heißt: Die autonome Steuerung des geistigen Funktionierens verbessert sich wirksam, wenn Lernende ihre sachbezogenen Lern- und Denkprozesse bewusst erfahren und reflektieren. Lernende sollten überzeugt und dazu angeleitet werden, reflexiv erworbenes Strategiewissen zur Steuerung des eigenen Lernens auch wirklich zu nutzen.

**These 5:** Direkte Vermittlung kann sinnvoll sein: Ein unmittelbarer Aufbau effektiver inhaltsbezogener Strategien ist möglich, wenn sich dieser informiert" (Brown et al., 1981) vollzieht und einem bestimmten Grundmuster folgt: (a) Sensibilisierung für die Relevanz optimaler Strategien, (b) deklarative Vermittlung der Strategie, (c) Prozeduralisierung der Strategie, (d) Feinabstimmung („Tuning“) und Automatisierung der Strategie.

**These 6:** Wirkungsvolle Lern- und Denkstrategien entwickeln sich langfristig und interaktiv in Auseinandersetzung mit *signifikanten Anderen* — z.B. mit Lehrern oder Lernpartnern — bzw. durch Partizipation in Wissensbildungsgemeinschaften. Wir lernen und denken besser in Kooperation mit Lernpartnern denn als Sololerner. Allgemeine Lern- und Denkfertigkeiten werden im Kleingruppenunterricht, in der Teamarbeit und in Diskursgemeinschaften wirksamer und nachhaltiger gefördert als beim Lernen in Einsamkeit. Es gibt ein *Lernen lernen* mit- und voneinander.

**These 7:** Lernende können nach den Prinzipien der kognitiven Meisterlehre gezielt angeleitet und unterstützt werden: Der Lehrende (oder der Experte) führt sein Vorgehen zunächst vor und verbalisiert dabei sein Tun und Denken (kognitives Modellieren). Auf diese Weise werden kognitive Prozesse für den Lernenden beobachtbar. Danach befasst sich der Lernende selbst mit einem Problem. Er erhält bei Bedarf vom Lehrenden Hinweise oder aktive Hilfen („Coaching“ und „Scaffolding“). Diese Hilfestellungen werden mit zunehmendem Können des/ der Lernenden allmählich ausgeblendet („Fading“). Immer wieder wird der Lernende aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren sowie die ablaufenden Prozesse beim Lernen mit anderen zu diskutieren und zu reflektieren. Am Ende des Prozesses wird der Lernende zu akti-

vem Explorieren und damit zu selbstständigen Problemlösungen ange-  
regt.

**These 8:** Sinnvoll ist die Herstellung einer Balance zwischen Fremd- und Selbststeuerung. Wir lernen besser in Situationen, die sich durch eine Balance zwischen Anleitung und Selbstständigkeit auszeichnen. Ziel ist ein adaptives, didaktisch variationsbreites Lehrverhalten, das die intelligente Präsentation von Lehrstoff ebenso einschließt wie *fachpädagogisches Coaching*.

Nimmt man diese Thesen ernst, so lassen sich Wissen und Handeln zwar verknüpfen, aber nur langfristig und im Wesentlichen auch nur immersiv durch Eintauchen in Sachthemen und Fächer. Zudem gilt, dass Lernen nicht einfach nur *Fun* ist; es stellt sich in der Regel eben nicht von selbst ein. Lernen und kreatives Denken bedürfen der Anstrengung — und das heißt auch der Zeit. Es gibt keine großen Abkürzungen signifikanten Lernens. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln wird aus lernpsychologischer Sicht weder durch didaktische Wunderlehren noch durch Rezepte überbrückt. Das bedeutet aber auch, dass von der traditionsreichen Trennung von Stoff und Funktion, von Inhalt und Form, von Produkt und Prozess Abschied zu nehmen ist, zugunsten eines vermehrt dialektischen Denkens in Synthesen, Wechselwirkungen und Balancen (Reusser & Stebler, 2000).

## 5. Literaturverzeichnis

- Alexander, P. A. & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge. *Review of Educational Research*, 58, 375–404.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.), (1995). *Eigenständig Lernen*. St. Gallen: UVK Fachverlag.
- Beck, E. et al. (1998). *Lernen im Dialog: Analyse von Verstehens- und Lernprozessen in Schülerdialogen. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. St. Gallen: Eigenverlag.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metacognition, motivation, and understanding* (S.65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Brown, A., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14–21.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mislingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörner, D., Schaub, H. & Strohschneider, S. (1999). Komplexes Problemlösen — Königsweg der theoretischen Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 50 (4), 198–205.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Hrsg.), *The Nature of Intelligence* (S.231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Hrsg.), *Children's oral communication skills* (S.35–60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1992). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. In Th. O. Nelson (Hrsg.), *Metacognition: Core readings* (S.3–8). Boston: Allyn and Bacon.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, Jr. & J. W. Hagen (Hrsg.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (S.3–33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & H. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S.139–157). Göttingen: Hogrefe.
- Guldimann, T. (2003). *Zeitschrift Schulverwaltung spezial*, 2, 48.
- Guldimann, T. (2002). Lernen, eigenständiges Lernen zu fördern. *Journal für Lehrerbildung*, 2 (1), 45–54.
- Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 33–52
- Koschmann, T., Kelson, A., Feltovich, P. & Barrows, H. (1996). Computer-supported problem-based learning. In T. Koschmann (Hrsg.), *Theory and Practice of an Emerging Paradigm* (S.83–124). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lave, J., Murtaugh, M. & de la Rocha, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff & J. Lave (Hrsg.), *Everyday cognition: Its development in social context* (S.67–94). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lompscher, J. (1994). *Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und der Handlungsebene. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte Nr. 9* (S.114–129). Potsdam: Universität Potsdam.
- Lude, A. (2001). *Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie Forschungen zur Fachdidaktik (Band 2)*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993). Das träge Wissen. *Psychologie heute*, 20 (9), 64–69.
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh — A response to C. Addison-Stones The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 370–373.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension -fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Paris, S. G. & Winograd, P. W. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol (Hrsg.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (S.15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S., Lipson, M. & K. Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die unerklärliche Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München (Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie).
- Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H. & Hinkofer, L. (1994). Hilft Wissen bei der Identifikation und Steuerung eines komplexen ökonomischen Systems? *Unterrichtswissenschaft*, 22, 195–202.

- Reusser, K. & Stebler, R. (2000). Authentisch, selbstgesteuert und interaktiv Facetten des Mathematikunterrichts aus der Sekundarstufe. In U. P. Trier (Hrsg.), *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik* (S.325-331). Zürich: Rüegger.
- Saxe, G. B. (1988). Candy Selling and Math Learning. *Educational Researcher*, 17 (6), 14–21.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Hrsg.), *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice* (S.3–16). Dordrecht: Kluwer.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Hrsg.), *Everyday cognition: Its development in social context* (S.9–40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S.227–259). Bern: Huber.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 1–19.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogisches Handeln*, 2, 227–241
- Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1992). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. New York: The Free Press.



# Körperempfindungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Handlungsautonomie

LEO GÜRTLER

Es ist kein neues Phänomen, dass Wissen häufig nicht in Handeln umgesetzt wird (Wahl, 1991a; Mutzeck, 1988; Mandl & Gerstenmaier, 2000). Dies kommt sowohl in Pädagogik und Bildung als auch in Beratung oder Therapie vor. Ziel dieses Artikel ist es, die Kluft zwischen Wissen und Handeln aus einer neuen Sicht zu betrachten. Zunächst wird das Thema grob umrissen und danach werden bedeutsame Gründe für diese Theorie-Praxis-Kluft aufgeführt (z.B. *Subjektive Theorien*) und bisherige Lösungsansätze aus der Erwachsenenbildung vorgestellt, die Diethelm Wahl maßgeblich mit entwickelt hat.

Die Mechanismen für die Theorie-Praxis-Kluft werden häufig in den Subjektiven Theorien (Groeben & Scheele, 1977) vermutet, die für unsere Handlungen und zentral und wichtig für die Überwindung der Theorie-Praxis-Diskrepanz sind. Doch eine reine Konzentration auf die kognitiven Aspekte greift nicht weit genug. Denn anstatt von *trägem* und *ungenutzten Wissen* (Renkl, 1996) zu reden, gilt es vielmehr, neben den Kontextbedingungen die begleitenden Emotionen und Körperempfindungen beim Handeln zu beachten, die wichtig für die Praxisumsetzung sind. Gerade die körperlichen Empfindungsprozesse spielen nach Erkenntnissen der Neurobiologie (etwa Damasio, 1994) beim Handeln und in Entscheidungsprozessen eine integrale Rolle. Die buddhistische Psychologie Siddhata Gotamas eröffnet eine erweiternde Perspektive auf die Rolle von Körperempfindungen für das Handeln und bietet in der Technik von Vipassanā-Meditation ein universelles Instrument zur Entwicklung von Handlungsautonomie und Bewusstheit. Eine stärker kognitionspsychologisch ausgerichtete Sicht beschreibt Konrad in diesem Buch.

## 1. Die Bereiche der Theorie-Praxis-Kluft

Die Bereiche, in denen die besagte Theorie-Praxis-Kluft besonders festgestellt wird, sind:

1. *Handeln unter Druck und in Stress-Situationen* (Wahl, 1991a): Druck und als Stress erlebte Bedingungen führen dazu, dass Menschen auf bewährte und gut eingeübte Verhaltensweisen zurückgreifen. Diese sind nicht unbedingt die der jeweiligen Situation optimal angepassten.
2. *Handeln in neuartigen Situationen und unbekanntem Kontexten*: In neuen, ungewissen Situationen tritt ein ähnlicher Effekt ein wie beim Handeln unter Druck. Personen neigen dann dazu, möglichst ihre Gewissheit um Handlungsfolgen zu maximieren und Ungewissheit auf kognitiver und emotionaler Ebene zu minimieren. Somit wird häufig nur begrenzt das eigene Handlungspotential ausgenutzt bzw. bestehende Wissensstrukturen nur unzureichend angewandt.
3. *Handlungsversuche, ohne dass relevante Wissensinhalte in die eigenen Überzeugungssysteme integriert sind*: Dies verlangt nach einer tiefgreifenden Auseinandersetzung nicht nur mit dem Lernstoff, sondern mit sich selbst und den eigenen subjektiven Theorien und Glaubensvorstellungen, auf denen unser Handeln basiert. Hierzu zählt nicht nur intellektuelles Wissen, sondern ebenso Erwartungen, damit verbundene Gefühle und motivationale Handlungstendenzen.
4. *Versuch an früher gültigen Wissensbeständen festzuhalten*: Veränderungsresistenz wird gemeinhin als Widerstand bezeichnet, was aber oft einer verkürzten Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse entspricht (Huber, 2003). In diesen Fällen wird eine Diskrepanz zwischen Handeln und Wissen dadurch erlebt, dass die persönliche Motivation zur Veränderung der eigenen subjektiven Theorien nur in geringerem Ausmaß gegeben ist, als es die Situationsdeterminanten eigentlich erfordern. Hier sind Wertschätzung und Würdigung der früheren Wissensstrukturen notwendig, um über deren Akzeptanz Neues aufnehmen zu können.

Ein kurzes Beispiel zeigt, was diese Theorie-Praxis-Kluft im pädagogischen Kontext bedeuten kann. So herrscht Einigkeit darüber, dass im Klassenraum eine angstfreie und offene Lernatmosphäre notwendig ist, um Lernen effektiv und angenehm zu gestalten. Trotzdem gibt es immer Situationen, in denen dies nicht klappt und Lehrpersonen feststellen müssen, dass sie ihr Wissen zur Herstellung eines solchen sozialen Klimas nicht oder nur eingeschränkt umsetzen können. Wird diese Theorie-Praxis-Kluft über einen längeren Zeitraum als belastend erfahren, entstehen Erwartungshaltungen, die zur Vergrößerung der erlebten Diskrepanz beitragen. Bei wachsender Diskrepanz wird im *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) von Reagieren und nicht mehr von Handeln gesprochen. Das heißt, dass Menschen nur reduziert ihre Handlungen planen, ausführen und begründen können (Groeben, 1986). Um allzeit handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, das eigene Wissen in wechselnden Kontexten (z.B. in verschiedenen Klassen) und unter verschiedenen Bedingungen (z.B. Zeitdruck) anwenden zu können. In einem solchen Falle bewahren Personen ihre Fähigkeit, Aktivitäten bewusst zu planen und reflexiv über

sie Auskunft zu geben. Hier stimmen dann die antizipierten Handlungsfolgen mit den realen Folgen überein.

## **2. Bisherige Erklärungsversuche zum Verständnis der Diskrepanz von Theorie und Praxis**

Wie bereits erwähnt, dreht sich in der einschlägigen Literatur die Argumentation über tiefgreifende und nachhaltige Handlungsänderungen (Mutzeck, 1988; Mutzeck, Schlee & Wahl, 2002; Schlee & Wahl, 1987) um handlungsleitende und -steuernde Kognitionen der Welt- und Selbstsicht (Dalbert & Brunner, 2000). Versuche, Handeln zu ändern, setzen zunächst hier an. Anders etwa in der Verhaltenstheorie. Hier wird noch im behavioristischen Sinne sehr stark auf das reine Tun fokussiert. So wird davon ausgegangen, dass das Gefühl und damit die Veränderungen auf Kognitionsebene dem Verhalten nachfolgen. Diese Annahme bedeutet, dass reflexive Prozesse nicht zu Beginn, sondern begleitend oder am Ende der Verhaltensänderung zu beobachten sind. In der Neurobiologie schließt sich hier die Diskussion des freien Willens an (Gehirn & Geist, 2003). Andere Autoren (Renkl, 1994, siehe ebenso Konrad in diesem Buch) rekurrieren auf Meta-Kognitionen im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Diskrepanz.

Es wurde bereits erwähnt, dass die Anwendung von Wissen bedeutet, sich in ganz unterschiedlichen Kontexten und Situationen problemlos zurechtzufinden und das eigene Wissen einzusetzen. Wird diese Fähigkeit eingeschränkt, kann Wissen nur in Situation A, aber nicht in den strukturell ähnlichen Situationen B, C oder D Anwendung finden. Das mag den Anschein erwecken, dass Wissen situiert oder kontextualisiert ist. Deswegen ist häufig von einem notwendigen Wissenstransfer von Situation A nach B die Rede. Dies kann jedoch aus Sicht des *logischen Schlussfolgerns* ganz anders verstanden werden. So geht es in keinsten Weise um einen Wissenstransfer im Sinne des Übertragens von Wissensbeständen von »Raum A nach B«. Vielmehr orientiert sich die Übertragung von Wissen am Prinzip des Schlussfolgerns. Hier gilt die Trias aus Induktion — Abduktion — Deduktion. Im Alltag handelt es sich aber fast ausschließlich um den Versuch, Heuristiken zu bilden und anzuwenden. Ein induktiver Generalisierungsschluß hinsichtlich des Aufstellens von allgemeinen wissenschaftlichen Gesetzesaussagen findet durch Handelnde praktisch nicht statt. Hingegen versuchen *naive Wissenschaftler/innen* („man the scientist“, Kelly, 1955) aus den eigenen Erfahrungen strukturiertes Wissen über die Welt anzusammeln. In anderen Kontexten gilt es, die so extrahierten Strukturmerkmale mit neuen situativen Bedingungen zusammenzubringen, um effektiv und ohne Aufwand mit dem sich ständig verändernden Wissens- und Erfahrungsschatz auszukommen. Das heißt, Handelnde praktizieren — auf irgendeine Weise — eine Form von *kritischer Realitätsprüfung*. Hierbei steht

der Versuch im Mittelpunkt, das eigene Wissen anzuwenden und durch das Handeln zu überprüfen, ob es denn auch in einer anderen oder zumindest ähnlichen Situation Sinn macht. Funktioniert dies nicht, sehen Handelnde sich vor der Notwendigkeit, ihre Heuristiken und Strategie abzuändern und es erneut zu versuchen. Problematisch wird es besonders dann, wenn (1) diese Anpassung der Heuristiken unterlassen wird, (2) komplett mißlingt, (3) alte und nicht mehr adäquate Handlungsmuster rigide und unreflektiert wiederholt werden oder (4) die kritische Realitätsprüfung erst gar nicht versucht wird. Mit Wissenstransfer haben diese Prozesse jedoch eher wenig bis gar nichts zu tun.

Gelingt eine solche Wissensanwendung nicht, so erscheinen die aktuell gültigen Situationsdeterminanten als zu einflussreich und eine interaktive Anpassung des Wissens an die Situation misslingt. Dies wäre etwa der Fall, wenn eine Lehrerin in einer Klasse erfolgreich Methoden kooperativen Lernens (Huber, 2004) einsetzt, in einer anderen Klassen jedoch nur fähig ist, Frontalunterricht zu praktizieren. Dann erscheint Wissen lediglich situativ verankert sowie statisch und weniger auf den Prozess bezogen. Wird eine solche Theorie-Praxis-Kluft langfristig erlebt, bilden sich negative Emotionen, dysfunktionale Kognitionen und Motivationsverlust bei den Betroffenen aus. Es entstehen Kreisläufe zwischen körperlichem Empfinden und handlungsleitenden Kognitionen, in denen Selbst- und Weltbilder sich ungünstig verändern und Subjektive Theorien negativ beeinflusst werden.

Daraus lässt sich ableiten, dass es nicht nur um die Veränderung subjektiver (kognitiver) Konstrukte (Huber, 2000; Mutzeck, 1988) geht. Emotionen und die mit subjektiven Erfahrungen einhergehenden körperlichen Empfindungen, die in ständiger Wechselwirkung mit dem Kopf stehen, sind einzubeziehen. Diese Interaktion von Körper und Geist findet zumeist unbewusst statt. So wird aus der buddhistisch-psychologischen Perspektive postuliert (Goenka, 1998), dass auf der unbewußten Ebene der menschliche Geist mit Aversion auf unangenehme Empfindungen oder Gier auf angenehme Empfindungen reagiert. Dieser Prozess findet unreflektiert statt. Der menschliche Geist konditioniert sich durch die außerhalb des Bewußtseins ablaufenden Reaktionen selber. In Folge dominieren je nach Situation bestimmte konditionierte kognitiv-emotionale Muster und wirken hemmend auf ihnen widersprechende, aber konstruktivere Tendenzen der Denk-, Fühl- und Handlungsebene. Für Handeln heißt dies, dass durch mentale Konditionierungen die Entscheidungsfähigkeit begrenzt und Handeln eingeschränkt wird.

Das Theorie-Praxis-Problem kann anhand zweier Bereiche näher untersucht werden: (2.1) *Wissen und Weisheit* sowie (2.2) *handlungstheoretische Konzeptionen* als Ausgangspunkte für die Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft. Beide gehören zusammen, werden für analytische Zwecke jedoch nun kurz getrennt dargestellt.

## 2.1. Der Beitrag von Wissen und Weisheit

Zuallererst ist Wissen veränderbar. Wissen kann sehr pragmatisch in zwei Kategorien gefaßt werden: (1) WAS-Wissen (statisch, auf Inhalte bezogen) und (2) WIE-Wissen (dynamisch, prozessorientiert). In der Praxis lässt sich diese Unterscheidung nicht mehr finden, denn vermeintlich statische Inhalte müssen auf wechselnde Situationen angewandt werden. Dazu ist es notwendig, Wissen mit situativen Prozessen zu harmonisieren. Daraus resultiert, dass vermeintlich statische Inhalte im Alltag dynamisch angepaßt werden. In Folge dieser Notwendigkeit entsteht als Feedback immer eine Form von Wissensveränderung (z.B. „Hat es geklappt?“, „Warum“, „Wieso?“). Im Systemischen gibt es den Begriff der Interpunktion (Watzlawick et al., 1974). Dieser bedeutet, dass Handlungsabläufe nicht unbedingt linear und kausal verlaufen, sondern häufig eine zirkuläre und selbstreferentielle Struktur aufweisen und deswegen in handhabbare Stücke von Abfolgen zergliedert werden. Übertragen auf das Theorie-Praxis-Dilemma bedeutet dies, dass es *nicht* um einen Wissenstransfer geht, sondern darum, Wissen kontinuierlich anzuwenden und aus dem hier entstehenden Feedback zu lernen, um diesen Prozess immer wieder unter wechselnden Bedingungen erfolgreich durchführen zu können. Ein Bruch in dieser Kontinuität, also dann, wenn die Theorie-Praxis-Kluft erlebt wird, wird als problematisch erfahren und als Transferproblem bezeichnet. Aber eigentlich geht es um *subjektive Konstrukte* und um die Art der *Interpunktion*. Im Idealfall gibt es nämlich nur ein Kontinuum unendlicher, nahtlos ineinander übergehender Situationen.

Weisheit wiederum wird mit wachsender Lebenserfahrung, resultierend aus einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen, in Zusammenhang gebracht (etwa Lehr, 2000). Es stellt akkumuliertes Wissen dar, erworben im Laufe des Lebens. Selten wird Weisheit als direkte Einsicht in das genau in diesem Moment stattfindende Handeln und die zugrundeliegenden geistigen Prozesse verstanden. Weisheit wiederum ist das zentrale Thema der buddhistischen Psychologie. Im Theravāda (Schumann, 2000) wird Weisheit durch das intensiven Üben von Achtsamkeit (siehe Buchheld & Walach, 2001) erreicht. Es wird davon ausgegangen, dass Weisheit zu nachhaltigen Veränderungen Subjektiver Theorien führt und Handeln folglich besser gelingt.

Der Buddha (zur Person, Schumann, 1999) hat den Wissensbegriff in drei Bereiche (Goenka, 1997b) unterteilt: (1) Suta-Mayā Paññā — Wissen ist nur gehörtes Wissen aufgrund des Glaubens an eine Autorität oder Lehrperson. Handeln ändert sich dadurch kaum. (2) Cintā-Mayā Paññā bezeichnet induktiv-deduktives Schlussfolgern, also intellektuelles Wissen durch den Diskurs. Dieser ist wichtig, um Handlungen zu verstehen. Trotzdem reicht intellektuelles Wissen nicht aus (Goenka, 1998), um das Theorie-Praxis-Dilemma vollständig zu überwinden. (3) Allein Bhāvanā-Mayā Paññā führt zu Weisheit, da es unabhängig externer Quellen innerhalb des eigenen Geist-Körper Phänomens erworben wird. Es ist die direkte Erfahrung, die Handeln, Denken und Fühlen verändert. Der essentielle Teil dieser Erfahrung ist

das Erkennen, dass sich die eigenen psychischen und physischen Erfahrungen wechselseitig in ihrem Entstehen und Vergehen beeinflussen (V.R.I., 1993; bzw. Goenka, 1991). Sehr wichtig ist hierbei, dass sich jegliche geistigen Prozesse auf der Ebene der Körperempfindungen abbilden (siehe Scholz, 1992, S.296ff.). Das heißt, die Beobachtung der körperlichen Empfindungsebene ermöglicht den Zugang, um auf geistiger Ebene Veränderungen zu initiieren. Dieser Prozess muss in sich selbst erfahren werden. Wissen wird dann bedingt durch die Eigenerfahrung direkt in der Person verankert und ist in wechselnden Kontexten folglich leichter zugänglich. Die Technik der Vipassanā-Meditation ist der Weg in der buddhistischen Psychologie zum Erwerb von Bhāvanā-Mayā Paññā. Dies wird vom Buddha im edlen achtfachen Pfad (Goenka, 1996) erläutert. Dieser besteht aus ethischer Lebensführung, Konzentration und der Arbeit am direkten Wissen um sich und das eigene Reagieren auf mentale und körperliche Ereignisse. Kurz, es geht um Konzentration und die Entwicklung persönlicher, innerer Weisheit.

## 2.2. Der Handlungsbegriff und seine Implikationen

Mit dem Handlungsbegriff setzt sich im FST Groeben (1986) intensiv auseinander. Groeben differenziert *Handeln* als die höchste Form, bei der die subjektive Intention und die external beobachtbare Motivation zusammen in Einklang stehen. Kognition, Motivation und Emotion fallen kongruent zusammen. Ist dies nicht mehr der Fall, wird nicht mehr von Handlung, sondern von eingeschränkter Handlungsfähigkeit gesprochen. Sind Personen noch fähig, über sich zu reflektieren, obwohl ihre Reflektionen mit ihrem tatsächlichen Verhalten nicht mehr im Einklang stehen, wird der Begriff *Tun* verwendet. Ist selbst die Selbstreflektion nicht mehr möglich, schlägt Groeben (1986) den *behavioristischen Verhaltensbegriff* vor, da dieser vollständig ausreicht, Verhalten eben unter diesen eingeschränkten Bedingungen zu beschreiben. In der *Tiefensystemik* wird hier von beschädigter Autonomie (Scholz, 1992; Studer, 1998) gesprochen. Im Behaviorismus, von dem sich Groeben & Scheele (1977) und das FST deutlich abgrenzen, gibt es kein Handeln, sondern nur Verhalten, welches external operationalisiert wird und als konditionierbar gilt. Aebli (1980) favorisiert im Gegensatz zu Groeben das Verhalten als die höchste Form (Überbegriff), Tun und Handeln dagegen als Unterbegriffe. Ein Vergleich der Modelle von Groeben und Aebli zeigt jedoch, dass trotz gegensätzlicher Terminologie und Sprachspiele strukturelle Gemeinsamkeiten auffindbar sind. Diese bestehen in der Betonung der reflexiven Bewusstheit beim Handeln (siehe Groeben & Scheele, 1996 für ein Beispiel aus der Sportpsychologie).

Neben erhöhter Aufmerksamkeit durch wachsende Bewusstheit ist die Geistesruhe beim Handeln wichtig. Fehlt die innere Ruhe, bekommt etwa ein unter Druck stehender Lehrer in einer chaotischen Klasse zwar sehr wohl mit, wie die Situation einzuschätzen ist, fühlt sich aber aufgrund der emotionalen Aufgewühltheit außerstande, etwas in der Situation zu verändern. So kön-

nen sich langfristig *Burnout* Symptome einstellen. Erlebte Inkompetenzgefühle können in einer Negativspirale münden. Dann ist das Handlungspotential einer solchen Person minimiert und es kann (s.o.) nicht mehr von Handlung, sondern nur von Tun bzw. Verhalten gesprochen werden. Die Reduktionen des Handelns, die Groeben (1986) vornimmt, stellen demnach Reduktionen subjektiver Bewusstheit dar. Es sind zunehmende Realitätsverzerrungen, die unser Handeln behindern. Als Folge solcher misslungener Handlungsversuche greifen Menschen zu vermeintlich altbewährten Verhaltensstrukturen und tief verwurzelten Gewohnheiten zurück. Automatisierte, unreflektierte Verhaltensmechanismen setzen ein und wiederholen sich (s.o.). Ein Ausstieg aus diesen Mustern bietet die Förderung von Bewusstheit um das eigene Handeln und Gleichmut gegenüber den damit einhergehenden körperlichen Empfindungen bzw. Emotionen. Bewusstheit und Achtsamkeit helfen, Handlungsfähigkeit wieder herzustellen und auszubauen.

### **3. Der Beitrag der Neurobiologie zum tieferen Verständnis der Theorie-Praxis-Kluft**

Im Folgenden wird auf Erkenntnisse der Neurobiologie eingegangen, die das soeben Dargestellte aus einer weiteren Perspektive untersuchen. Dann werden bisherige Lösungsversuche expliziert, um vom Wissen zum Handeln zu kommen. Dem schließen sich Erkenntnisse der buddhistisch-psychologischen Praxis von Vipassanā-Meditation an.

Gegenstand der Neurobiologie sind das Gehirn, dessen Regionen und ihre funktionellen Beiträge zum Bewusstsein, Entscheiden und Handeln. Das Gehirn als zentrale Schaltinstanz behandelt ankommende Sinnesinformationen auf Basis bestehender neuronaler Muster. Handlungsänderungen und Lernen bauen also immer auf bestehenden Strukturen auf. Das heißt, dass Umlernen schwerer ist als etwas Neues zu lernen, weil Umstrukturierungsprozesse zuerst alte Muster *außer Kraft* setzen oder zumindest *verändern* müssen. Existierende und möglicherweise nicht mehr adäquate Handlungstendenzen kommen beim Versuch der Veränderung subjektiver Theorien an die Oberfläche und behindern die Umgestaltung kognitiv-affektiver Strukturen. Vereinfacht werden nun drei Funktionsbereiche ausgewählt, die beim Theorie-Praxis-Dilemma im Gehirn beteiligt sind. Tatsächlich sind die Zusammenhänge ungemein komplexer als die folgende drastische Reduktion. Aber die Vereinfachung hilft zu verstehen, was alles beachtet werden muss, um Theorie und Praxis zusammenzubringen. Es handelt sich um das (3.1) *Dopamin Verstärkungssystem*, die Rolle des (3.2) *präfrontalen Cortex* und die (3.3) *Theorie somatischer Marker* nach Damasio (1994).

### 3.1. Die Rolle des Dopamin Verstärkungssystems

Die Verstärkungsmechanismen des Dopamin Systems sind bei der Motivation zum Handeln beteiligt. Durch sie werden quasi *überlebenswichtige* Bewertungen in Interaktion mit situativen Hinweisreizen vergeben. Diese Koppelung ist als *inzentives Lernen* bekannt (Studer, 1998) und spielt besonders dann eine Rolle, wenn es um den Einsatz neuer, alternativer Handlungsformen in altbekannten Kontexten geht. Gerade situative Hinweisreize lösen komplexe Handlungsmuster aus, aus denen ein Ausstieg enorm schwer ist — insbesondere, wenn Verhalten bereits in Gange ist. So kann etwa eine Klasse, ein bestimmter Raum oder ein Ereignis auf Lehrpersonen bzw. Lernende so wirken, dass sofort konditionierte Reaktionen unreflektiert ablaufen. Es werden ohne bewusste Entscheidung Verhaltensmuster und Emotionen aktiviert, die mechanisch ablaufen. Erst hinterher, wenn es eigentlich für Handlungsanpassungen und -regulationen zu spät ist, wird das gezeigte Verhalten bewusst und es wird erkannt, schon wieder in dieselbe Falle gegangen ist.

### 3.2. Die Rolle des präfrontalen Cortex

Ein weiterer wichtiger Bereich ist der ventromediale präfrontale Cortex. In der neurobiologischen Literatur (Damasio, 1994) werden zwei Fallbeispiele immer wieder aufgeführt. Es geht dabei um Personen, die sich trotz scheinbar normaler intellektueller Funktionen als unfähig erwiesen, ihr Wissen um die Welt und ihre sozialen Zusammenhänge umzusetzen. Beide Personen, Phineas Gage und Elliot (ein Pseudonym), zeigten eine massive Schädigung des präfrontalen Cortex. Damasio (1994) erklärt, dass für Handlungen die emotionale Beteiligung, die auf dem Fühlen von Empfindungen basiert, wichtig ist. Das heißt, dass es ohne Empfindungen und Emotionen gar keine menschlichen Kognitionen geben würde. Das sogenannte *rationale* Denken wird als ein durch und durch emotional empfindungstechnisch beeinflusster Vorgang entlarvt. Im präfrontalen Cortex nun sitzt eine Schaltstelle, in der rein kognitive Denkinhalte mit körperlichen Empfindungen und Emotionen integriert und mit diesen verknüpft werden. Gedächtnis und Aufmerksamkeit spielen ebenso eine Rolle (Markowitsch, 2004). Wird dieser Verknüpfungs- und Abgleichungsprozess gestört, können Denkinhalte sich nicht mehr im Körper und damit ins tatsächliche Handeln umsetzen. Umgekehrt können Sinnesinformationen sowie körperliche Empfindungen nicht mehr auf Kognitionen ein- bzw. zurückwirken und zu handlungsrelevanten Erkenntnissen über die Welt beitragen. Ihnen kommt also nur eine reduzierte Bedeutung für Handlungen zu. Theoretisches Wissen führt fast wie entkoppelt von der fühlbaren Realität, den Empfindungen, ein Eigenleben. Es wird also nicht nur geistig gelernt, sondern immer auch körperlich.

### **3.3. Die Theorie der somatischen Marker**

Damasio (1994) leitet aus diesen Erkenntnissen seine Hypothese somatischer Marker ab. Diese Hypothese besagt, dass für Entscheiden und (rationales) Handeln Empfindungen eine wichtige, mitbestimmende Rolle spielen. Sie erleichtern dem Gehirn die zeitaufwendige, anstrengende Analyse von situativen Erfordernissen und kürzen den Prozess so ab, dass die Aufmerksamkeit auf die wirklich relevanten Faktoren gelenkt werden kann. Wird nun eine tiefgreifende Handlungsänderung versucht, treten alte Handlungsmuster in den Vordergrund und sind trotz ihrer unbewussten Natur sehr präsent und können sich hemmend auswirken. Um trotzdem handlungsfähig zu sein ist, ist es wichtig, sich dieser Empfindungsebene bewusst zu sein und auf diese Muster nicht mehr mit Anhaftung zu reagieren. Empfindungen sind als wichtiges Wissen über sich selbst zu akzeptieren. Das ist aber kein rein kognitiv-intellektueller Prozess mehr. Leider tut sich die Mainstream Psychologie bisher schwer, Lernprozesse jenseits der intellektuellen Kognition angesichts neurobiologischer Erkenntnisse angemessen zu rekonstruieren und systematisch zu erforschen.

Für die Überwindung des Theorie-Praxis-Dilemmas heißt dies, dass es gilt, sich nicht von wenigen, aber mächtigen Handlungstendenzen ablenken zu lassen. Die Umsetzung von Theorie in Praxis verlangt nach dem Loslassen von bisherigen subjektiven Annahmen über die Welt. Es erfordert das Sich-Einlassen auf neue, unbekannte Erfahrungen. Lernen hat Kognitionen und Affekte, die in starker Wechselwirkung miteinander stehen, gleichermaßen zu berücksichtigen. Ciompi (1997) spricht von der Affektlogik bei der Wirklichkeitskonstruktion, die sich auf Denken, Fühlen und Handeln auswirkt. Bevor uns also Sinnesinformationen bewusst werden, sind sie bereits affektiv eingefärbt.

Erwähnenswert zur Hirnforschung ist, dass diese meist auf das Gehirn fokussiert ist und den Körper häufig nur als Informationslieferant für Handeln operationalisiert. Damasio (1994) zeigt aber, dass es keiner Dualität oder Dominanz bedarf, sondern Kooperation und Synthese von Körper und Gehirn. Zum Beispiel sind etwa im Bauchnervensystem mehr Neuronen als im Rückenmark (Luczack, 2000) anzutreffen. Dieses stellt ein getrenntes, aber mit dem Gehirn interagierendes, eigenes funktionales System dar. Der Volksmund kennt viele Redensweisen, die Entscheiden und Handeln mit dem gewissen Gefühl im Bauch in Zusammenhang bringen. Reich (1997) demonstrierte eindrücklich, dass sich habituelle Handlungsweisen der Persönlichkeit manifest im Körper ausdrücken. Gershon (2001) begründet die neue Sicht auf den Bauch neurobiologisch. Zukünftige Forschung muss den ernsthaften Versuch unternehmen, Handeln und Entscheiden mit dem Bauch und dem ganzen Körper in Verbindung zu bringen.

Die neuro-affektiv-kognitive Forschung verdeutlicht, dass Veränderungen Subjektiver Theorien essentiell für unser Handeln sind. Im FST werden jedoch kaum Methoden oder Techniken angeführt, die tiefgreifende Änderungen

Subjektiver Theorien jenseits von Kognitionen und autonom durch die Handelnden ermöglichen. Erfolgreiche Ansätze zum Überbrücken der Theorie-Praxis-Kluft finden sich in der Erwachsenenbildung, die Diethelm Wahl maßgeblich mitgeprägt hat. Von diesen soll nun die Rede sein.

#### 4. Bisherige Lösungsversuche zur Überwindung des Dilemmas

In der Erwachsenenbildung hat Wahl (1991b) ein Modell zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft für Dozent/innentrainings entworfen. Sein Hauptargument bezieht sich auf die subjektiven Erklärungsmomente und Vorstellungen, die Lehrende über Lehren und Lernen haben. Diese subjektiven Konstruktionen unterschätzen häufig die notwendige Eigenbeteiligung der Lernenden beim Lernen. Lernen ist aber kein passiver, sondern ein höchst aktiver Prozess. Hierzu ist es notwendig, von Dozent/innenseite aus Regeln, Hilfestellungen und Lernräume zu schaffen. Wahl (1991b; Wahl & Eckert, 1991c) hat hierzu das *Kontaktstudium Erwachsenenbildung* ins Leben gerufen, welches seit Jahren erfolgreich Dozent/innen genau diese strukturellen Fähigkeiten in einem zweijährigen Kurs vermittelt. Dieses ist auf die Aktivität und Eigenbeteiligung der Lernenden ausgerichtet. Damit Weiterbildung erfolgreich sein kann, ist ein sorgfältig abgestimmtes Muster aus Vermittlungs- und Praxisphasen notwendig. Wahl (1991b) spricht vom *Sandwichprinzip*, bei dem sich Präsentations- und Vertiefungsphasen abwechseln. Dies führt dazu, dass sich Lernende nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und mit ihren gesammelten subjektiven Überzeugungssystemen mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Hierzu gehört zudem, sie mit sich zu konfrontieren und zu hinterfragen, was ihre bisherigen Lösungsansätze für Probleme bieten und wo Veränderungen notwendig und möglich erscheinen. *Kollegiale Beratung und Supervision* (KOBESU bei Schlee, 1992, 1994) und *Intervision* (KOPING bei Wahl, 1987 bzw. 1991a) stellen weitere Bestandteile dieses Dozent/innen-Trainings dar. Sie unterstützen die Förderung dieser Lernprozesse auf Kolleg/innenebene, um Umsetzungsversuche in die Praxis gemeinsam zu reflektieren und auf Verbesserungsmöglichkeiten hin zu untersuchen. Besonders eignen sie sich für die langfristige Implementierung der so neu gewonnenen Fertigkeiten (siehe Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

In der Weiterbildung bzw. in Lehr-/Lernprozessen ist ausreichend auf Reflektion und emotionale Verarbeitung des Neuen zu achten. Findet dies keinen Platz, kann es zu Widerständen (Huber, 2003) kommen. Diese sind häufig ein einfaches und klares Signal, dass die Interaktion Lehrer/in-Lernende ungünstig verläuft. Für die Vermittlungs- und Präsentationsphasen sind die Erkenntnisse psychologischer Grundlagenforschung zu beachten wie die begrenzte Aufnahme- und Verarbeitungskapazität von sieben plus minus zwei *Chunks* (Miller, 1956). Der Lehrstoff ist in verdaubare Einheiten zu unterteilen. Dieser Zergliederung in handhabbare Stücke folgen (Wahl, 1987, 1991b)

vertiefende Verarbeitungsphasen. Genau hierbei wird nämlich das präsentierte neue Wissen ausprobiert, angewandt und ein erster Schritt zur erfolgreichen späteren Anwendung in einem anderen Kontext unternommen. Diese Vertiefung führt im Idealfall zur einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Gelernten sowie vielfältigen Reflektionsprozessen, wo es anwendbar erscheint, unter welchen Bedingungen, etc. Fehlt eine solche Anwendungsphase, fehlt die Erfahrungseinsicht um die subjektive Bedeutsamkeit des Lernstoffes. Dann werden diese neuen und noch unverbundenen Informationen nicht mit vorhandenen Wissensstrukturen verknüpft und Bestehendes nicht einer kritischen Realitätsprüfung auf Geltung unterzogen (s.o.).

Wahl (1991a) schlägt nun vier Heurismen vor, um Dozent/innentrainings effektiv zu gestalten. Diese sind

- die schrittweise *Verdichtung* des Gelernten, indem die Essenz herausgearbeitet wird,
- (emotionale) *Schutzschilder* als flankierende Maßnahmen des Lernprozesses,
- zunehmende *Förderung der Individualisierung* (autonomes, selbstgesteuertes Lernen) und
- Umstrukturierung von Planungshandeln hin zu *Interaktionshandeln*, welches sich situativen Veränderungen flexibel anpassen kann.

Gerade das Umlernen stark verwurzelter subjektiver Auffassungen erfordert eine Mischung aus Bewusstmachung, Konfrontation und Reflektion. Hinzu kommt die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel (Wahl et al., 1984). Dafür ist wiederum eine Absicht notwendig (Mutzeck, 1988), diesen Prozess überhaupt angehen zu wollen. Was also besonders gefördert wird, ist die Bewusstheit beim individuellen Lernprozess, so dass hier dann wirklich von einer komplexen Tätigkeit der Gegenstandseinheit Handlung sensu Groben (1986) gesprochen werden kann.

Auf Seite der Schutzschilder werden von Wahl (1991a) Techniken zur Entspannung empfohlen. Diese arbeiten zumeist mit Imagination- bzw. Vorstellungübungen, um sekundenschnell Entspannung herbeizuführen und gegen Stress zu impfen (Meichenbaum, 1979). Diese Verfahren orientieren sich durch ihre imaginative Struktur an internem Probe- und Simulationshandeln. In der Vorstellung können neues Verhalten erprobt und Visionen geschaffen werden. Diese Formen bereiten Wissen für die Praxis optimal vor. Imaginativen Verfahren fehlt jedoch häufig eine explizite Rückkoppelung an die basalen körperlichen Empfindungen, die ausschlaggebend für eine ganzheitliche Verankerung von Anti-Stress Techniken sind. Besonders während der Imagination wird eine Entspannung verspürt, es ist aber unklar, wie tief diese wirken kann und ob durch sie alte, dysfunktionale Handlungsmuster tatsächlich verändert und aufgelöst werden. Es scheint, dass Imaginationsverfahren strukturelle und nachhaltige Veränderungen Subjektiver Theorien nicht ausreichend

in Gang setzen können (Goenka, 1991, 1997b, 1998). Dies wird dadurch erklärt, dass die Imagination nicht realitätsbasiert genug ist und die Merkmale körperlicher Empfindungen vernachlässigt (siehe Abschnitt 5). Wichtig sind Imaginationsverfahren dann, wenn es um die reine, zeitlich begrenzte Entspannung geht. Geht es jedoch um mehr als nur Entspannung, nämlich um eine gänzlich neue geistige Haltung, ist nach wirksameren Alternativen zu suchen. Das Gleiche gilt für das Geben von *Stopp*-Codes (Schlottke & Wahl, 1983). Diese Technik stellt ebenfalls eine kognitive Methode dar und ist dort auch hilfreich. Tief verwurzelte emotionale Komplexe werden dadurch jedoch nicht berührt.

Das Praxisproblem zeigt sich als ein über reines kognitives Schlussfolgern hinausgehendes. Der intellektuelle und imaginative Kognitionsprozess ist nicht die alleinige Lösungsebene. Wie bereits erwähnt ist das körperliche Fühlen, der Leib, als Lerndimension (Dürkheim, 1985) miteinzubeziehen. Allein der Intellekt reicht nicht aus, aber ohne ihn geht es ebensowenig. Wie sollte schließlich sonst verstanden werden, was überhaupt umzusetzen ist?

Aus diesem Grund wird als letzter Punkt ein Blick über den Tellerrand gängiger Gegenstandsvorstellungen in der Psychologie gewagt und der Ansatz des Buddha betrachtet. Der Buddha arbeitete explizit mit körperlichen Empfindungen und bietet einen dedizierten (s.o.) Wissensbegriff, der relevant für die Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft ist. Das System ist praktisch orientiert und kann mit minimalem theoretischen Wissen ausgeübt werden. Hingegen kann Vipassanā-Meditation nur unter bestimmten Rahmenbedingungen und von kompetenten Lehrer/innen praktisch erlernt werden.

## 5. Der Beitrag buddhistischer Psychologie

Im Ansatz Gotamas geht es um die Entwicklung von Freiheit gegenüber habituellen Reaktionen auf negative bzw. positive Empfindungen. Ziel ist, unabhängig von gerade erlebten Empfindungsmustern konstruktiv handeln zu können und die subjektiv zugänglichen Wissensstrukturen zu nutzen und anzuwenden. Das heißt, wir lernen zu erkennen, wie wir uns selber immer wieder überlisten. Diese über den Intellekt hinausgehende Erkenntnis stoppt den Prozess mentalen Konditionierens, der durch alte mentale Strukturen aufrechterhalten wird. Stattdessen wird es möglich, interaktiv mit der Situation Wissen zum Wohle aller anzuwenden.

Der Weg, den Gotama vor über 2500 Jahren wies, ist vor allem ein spiritueller mit dem Ziel des Ausstiegs aus dem *Samsāra*, der sinnlich erfahrbaren Welt. Das niedergelegte Theoriegebäude (V.R.I., 2000) soll hier nicht dargestellt werden. Interessierte Leser/innen finden Einführungen in Hart (1999) bzw. Solé-Leris (1994). Ich möchte hier nur auf einen zentralen Aspekt eingehen, der als die Essenz des Beitrags des Buddha in der Vipassanā-Tradition von Sayagyi U Ba Khin, wie nach S.N. Goenka gelehrt, betrachtet wird: „Sabbe Dhammā Vedanā-Samosaraṇā“. Dieser Satz aus der *Aṅguttara Nikāya* (siehe

Scholz, 1992), einer buddhistischen Schrift, die Lehrreden des Buddha enthält, bezeichnet den Kernsatz einer psycho-somatischen Theorie: Jedesmal, wenn im Geist (Citta) etwas entsteht (Dhamma), manifestiert sich im Körper (Kāya) eine Empfindung (Vedanā). Die körperlichen Empfindungen sind die gesuchte Brücke zwischen Geist und Körper. Über das reine achtsame Beobachten der gewöhnlichen körperlichen Empfindungen wie Druck, Hitze, Schmerz, Kälte etc. kann umgekehrt der Geist beobachtet und damit die eigenen habituellen und unbewussten Handlungsweisen positiv verändert werden. Das vorherrschende Muster des Geistes ist, auf angenehme Empfindungen mit Gier und auf unangenehme Empfindungen mit Abneigung zu reagieren. Jedoch sind alle Empfindungen und geistigen Erscheinungen, egal wie intensiv, fein, angenehm oder unangenehm sie erscheinen, von ihrer Natur, ihrem Charakteristikum her, vergänglich (Anicca), substanzlos (Anattā) und nicht endgültig befriedigend, also leidhaft (Dukkha). Das heißt, es lohnt sich überhaupt nicht und schafft nur Leid, sich an sie zu klammern und bestimmte Empfindungen zu bevorzugen und andere abzuwehren. Sie verschwinden sowieso und wir wissen nicht vorab, was für neue Empfindungen sich nachfolgend manifestieren. Der Ausweg aus diesem Dilemma, dieser Konditionierung der Gier und Aversion aufgrund von Unwissenheit (Avijjā) um die Charakteristika (Anicca, Anattā, Dukkha) aller sinnlich erfahrbaren Phänomene besteht darin, jeglichen Empfindungen mit Gleichmut (Upekkhā) zu begegnen und nicht auf sie zu reagieren. Aus der Erfahrung entwickelt sich ein nicht-intellektuelles Wissen und Weisheit (Paññā) über die vergängliche Natur des Geistes und seiner Geistesinhalte (Solé-Leris, 1994). Dieses Wissen ist direkter Natur und in der tatsächlichen realen Erfahrung begründet. Dieses Wissen erwerben sich die Übenden durch intensive Praxis des edlen achtfachen Pfades (Scholz, 1992). Eine grundsätzliche ethische Lebensführung (Sīla) ist notwendig, damit der Geist überhaupt so ruhig ist, um natürliche Empfindungen spüren zu können. Dem schließt sich die Konzentration (Samadhi) durch die Technik des Ānāpāna-Sati an, damit der Geist sich für immer längere Zeiträume kontinuierlich und ohne Ablenkung auf das Fühlen dieser Empfindungen konzentrieren kann. Hierfür wird die Beobachtung des natürlichen Atems (Ānāpāna-Sati) genommen, der am Eingang der Nasenlöcher nur beobachtet und nicht manipuliert wird (im Gegensatz zum Pranayama des Yoga, siehe Iyengar, 1992). Der Atem ist das Instrument, um in das Unbewusste zu gelangen (Goenka, 1991). Der eigentliche Erwerb von Wissen und Weisheit erfolgt durch die Praxis von Vipassanā. Hierbei wird der Körper nach allen fühlbaren Empfindungen *gescannt* und jede Erfahrung mit Gleichmut akzeptiert. Die vergängliche Natur der Empfindungen — wie sie kommen und gehen — wird direkt beobachtet und nicht auf intellektueller Basis imaginiert. Diese Technik kann bei ernsthafter Arbeit innerhalb zehntägiger Intensivseminare (<http://www.dhamma.org>) unter kompetenter Anleitung erlernt werden.

Auf sehr hohen Stufen sieht es so aus, dass Expert/innen dieser Technik selbst im Alltag ständig in Kontakt mit ihren körperlichen Empfindungen und ihrer individuellen subjektiven Realität stehen. Dadurch bekommen sie

ein ununterbrochenes Feedback darüber, was in ihnen vor sich geht. Bleibt der Geist in Balance, dominieren nicht mehr schädliche Handlungstendenzen und Handeln ist immer im direkten Kontakt mit der situativ veränderlichen Realität. Entscheidungen werden leichter nach den tatsächlichen Erfordernissen getroffen. Die Errungenschaften dieser Technik werden als unzählbar beschrieben (Goenka, 1998).

Konkret macht sich die Praxis dieser Technik so bemerkbar, dass etwa beim Erlernen oder Umsetzen von etwas Neuem, dem eine Person gegenüber unbewusst heftige Abneigungen hat, ein geübter Praktizierender an den Empfindungen merkt, dass etwas in ihr/ ihm vor sich geht. Reagiert er oder sie nicht auf diese Empfindungen, werden diese Abneigungs- und Giermuster nicht multipliziert, sondern schwächer in ihrer Präsenz und verschwinden aufgrund ihrer Vergänglichkeit von alleine (Goenka, 1991). Dafür braucht nichts getan zu werden. Handeln wird zum Nicht-Handeln. Das direkte Wissen um die Vergänglichkeit bringt einen klaren Kopf, Neues kann aufgenommen werden, die Konzentration ist höher und die Aufmerksamkeitsspanne weitet sich aus. Neben positiven körperlichen Auswirkungen steht die größere Unabhängigkeit von negativen wie positiven Ereignissen im Vordergrund. Das heißt nicht, dass man sich an Positivem nicht erfreuen kann — beispielsweise wenn etwas gut klappt. Hört jedoch das positive Ereignis auf, sprich die Empfindungen ändern sich von positiv nach negativ, ist die vorherrschende Tendenz des Geistes, mit Aversion zu reagieren. Mit Vipassanā wird diese Reaktionskette unterbrochen. Die Geistesruhe und damit die Fähigkeit, konzentriert und entspannt zu arbeiten, zu lernen und zu lehren, wird zunehmend immer weniger beeinträchtigt. Neue Ideen machen keine Angst mehr, ebensowenig die Notwendigkeit, Neues auszuprobieren und die Praxis in unterschiedlichen Situationen zu wagen. Es tritt eine Kontinuität ein, Veränderungsprozesse schrittweise zu beobachten und damit unter optimalen Bedingungen arbeiten zu können.

Die Theorie-Praxis-Kluft ist nach diesen Aussagen minimierbar. Empirische Ergebnisse zu den positiven Folgen von Vipassanā kommen bisher besonders aus dem klinischen Bereich und der sozialen Rehabilitation straffälliger Mitbürger/innen (Marlatt et al., 2004; Studer, 1998; DTDV, 1999). Im Bildungssektor fehlen noch systematische Studien. Trotzdem hat die indische Regierung bereits geplant (Delhi Newslines, 2004), Ānāpāna-Sati flächendeckend in ihren Schulen einzuführen, um Konzentration, Lernen und den zwischenmenschlichen Umgang in Schulen zu verbessern. Die Beispiele sind sehr eindrücklich, da sie alle aus Bereichen stammen, in dem sich die mangelnde Umsetzung von Wissen besonders schnell bemerkbar macht.

Vergleichen wir das Vipassanā mit der Neurobiologie, ergeben sich erstaunliche Äquivalenzen (Studer, 1998) wie etwa die Ebene der Empfindungen, die als handlungsleitend angesehen wird und der inhaltliche Bezug zur Theorie somatischer Marker. Der Ansatz Gotamas ist insofern innovativ, da er eine radikale Umdeutung des Behaviorismus in den Menschen hinein darstellt. Konditionierungen finden statt, aber ausschließlich intra-personal. Sie erscheinen

als external steuerbar, weil wir Menschen wissen, welche Knöpfe wir drücken müssen, damit andere darauf reagieren (Höfner & Schachtner, 1995). Das Reagieren spielt sich jedoch nur innerhalb der Person auf der Empfindungsebene ab. Vipassanā ist hier gerade wichtig, da die Empfindungen die Basis für Kognitionen und Handlungen bilden. Wird auf dieser Ebene das Spektrum eingeschränkt, bleibt für alle kognitiven Prozesse nur eine reduzierte Basis übrig.

Durch die Praxis des Vipassanā wird das Problem der Wissensanwendung strukturell angegangen. Eine größere Freiheit von den eigenen habituellen Mustern wird erlernt. Im Alltag gilt es dies umzusetzen und statt eines Transfers wird erlebt, dass Situationen weniger voneinander getrennt, sondern vergänglich und von Umständen und multiplen Ursachen bedingt sind. Der situative Wechsel von der einen zu einer anderen wird als weniger bruchhaft erlebt. Situationen wandeln sich kontinuierlich. Diese Kontinuität ist letztlich die Aufhebung der Erfahrung der sprachlich notwendigen Interpunktion (s.o.). Vipassanā stellt in sich einen Burnout Präventionsschutz dar. Es scheint dringend angebracht, die positiven Auswirkungen dieser Technik im Alltag von Bildung und Lehre zu untersuchen. Hinzu kommt, die Rahmenbedingungen des Einsatzes von Vipassanā genau zu spezifizieren, damit Vipassanā in bestehende Programme integriert werden kann und nicht ein isoliertes Eigenleben führt.

## **6. Diskussion**

In diesem Artikel wurde versucht zu zeigen, dass Theorie und Praxis keine endgültige Kluft trennt. Als integral wurde die Rolle Subjektiver Theorien identifiziert. Diese sind durch die Ebene körperlicher Empfindungen hin zur bewussten Handlungssteuerung zu erweitern. Für die Entwicklung einer solchen über den Intellekt hinausgehenden Bewusstheit wurden die Techniken des Ānāpāna-Sati und des Vipassanā auf Basis einer ethischen Lebensführung vorgeschlagen. Das heißt aber nicht, dass die Praxis von Vipassanā alleine ausreichen könnte, um Wissen ständig umsetzen zu können. Sie bildet die Basis, um mit emotional-kognitiver Ungewissheit und Unbewusstheit umzugehen, sich zu öffnen und handlungsfähiger zu werden. Ihre Praxis eröffnet Möglichkeiten, ein schmutziges Gefäß zu säubern, von Dreck zu befreien und auf Hochglanz zu polieren. Dieses leere Gefäß möchte nun inhaltlich gefüllt werden. Dafür scheinen in der (Erwachsenen-)Bildung das langjährig erprobte, praxisorientierte Fortbildungskonzept des Kontaktstudium Erwachsenenbildung von Diethelm Wahl mit seiner durchdachten Basisstruktur des Sandwichprinzipes optimal geeignet. Hinzu kommen Ansätze *Wechselseitigen Lehren und Lernens* (WELL), die bei Huber in diesem Buch beschrieben sind. Durch diese Programme erhalten Dozent/innen Werkzeuge, die flexibel einsetzbar und kombinierbar sind, um an unterschiedliche Inhalte angepasst, optimiert und erweitert zu werden. Praktisch heißt das: Üben, üben, üben. Nur die konsequente Übung, die direkte Erfahrung von Praxis ermög-

licht, dass Theorie wirklich zur Praxis wird. Dies gilt uneingeschränkt für ein Dozent/innen-Training wie für Vipassanā. Aber ein solches Üben darf nicht mechanisch vor sich gehen und in einem leeren Ritual enden. Es muss im Kontakt mit dem Fühlen und mit den eigenen Emotionen sein. Ein Übender hat sich zu fragen: „Was macht das mit mir?“, „Was verändert sich dadurch in mir?“. Nur der konsequente Einbezug von Reflektionsprozessen erlaubt, Erfahrungen zu verbalisieren, emotional wie intellektuell zu erschließen und intersubjektiv mitteilbar zu machen.

## 7. Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1980). *Denken. Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Buchheld, N. & Walach, H. (2001). Achtsamkeitsmeditation in Vipassanā-Meditation und Psychotherapie. Forschungsstand und aktuelle Perspektiven. In W. Belschner, J. Galuska, H. Walach & E. Zundel (Hrsg.), *Perspektiven transpersonaler Forschung. Transpersonale Studien (Seite)*. Oldenburg: 3. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dalbert, C. & Brunner, E. J. (2000). *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes Irrtum — Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: Econ Ullstein List Verlag.

Delhi Newslines (2004). *Vipassanā to add value to school course*. New Delhi, India: The Indian Express Online Media (Pvt) Ltd. Online unter URL: <http://cities.expressindia.com/fullstory.php?newsid=72536> (Zugriff: 08.12.2004).

DTDV (Doing time, doing Vipassanā, 1999). *Dokumentarfilm über die Implementation von Vipassanā-Meditation in der indischen Bihar Haftanstalt*. Karuna Films.

Dürckheim, K. (1985). *Hara*. Bern: Scherz/ O.W. Barth.

Gehirn & Geist (2003). *Angriff auf das Menschenbild. Dossier*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

Gershon, M. (2001). *Der kluge Bauch*. München: Goldmann Verlag.

Goenka, S. N. (1991). *10-day Vipassanā meditation evening discourses. Recorded in Dhamma Mahāvāna, California (USA)*. Igatpuri, India: Vipassanā Research Institute.

Goenka, S. N. (1996). Moralische Lebensführung, Sammlung und Weisheit. In S. Bercholz & S. Chödzin (Hrsg.), *Ein Mann namens Buddha. Sein Weg und seine Lehre (S.123–150)*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Goenka, S. N. (1997b). Panna. In Vipassanā-Vereinigung e.V. (Hrsg.), *Vipassanā Newsletter: Informationen zur Vipassanā-Meditation*, 24, 3. Bad Herrenalb/ Triebel: Vipassanā-Vereinigung e.V.

Goenka, S. N. (1998). *Satipaṭṭhāna Sutta Discourses. Talks from a course in Mahā-Satipaṭṭhāna Sutta*. Condensed by Patrick Given-Wilson. Seattle: Vipassanā Research Publications.

Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.

## Der Einfluss von Körperempfindungen auf Handlungsautonomie

---

- Groebe, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten*. Tübingen: Francke.
- Groebe, N. & Scheele, B. (1996). Bewusstseinsstufen in sportlichen Lernprozessen. In V. Lippens (Hrsg.), *Forschungsproblem: Subjektive Theorien: Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen. Bericht über das Colloquium, Symposium am 7. Und 8. Oktober 1992 in Hamburg*. Köln: Sport und Buch Strauss.
- Hart, W. (1999). *Die Kunst des Lebens: Vipassanā-Meditation nach S.N. Goenka*. Frankfurt: Fischer.
- Höfner, E. & Schachtner, H.-U. (1995). *Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Huber, A. A. (2000). Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.139–154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, A. A. (2004). *Effektive Partner & Gruppenarbeitsmethoden für Schule & Erwachsenenbildung*. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Huber, A. A. (2003). Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34 (2), 133–145.
- Iyengar, B. K. S. (1992). *Light on Pranayama = Pranayama Dipika*. London: Aquarian/ Thorsons.
- Kelly, G. A. (1995). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lehr, U. (2000). *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Luczack, H. (2000). Das zweite Gehirn. Wie der Bauch den Kopf bestimmt. *GEO*, 11, 140–162.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. G. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Markowitsch, H. J. (2004). Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. *Spektrum der Wissenschaft Digest: Rätsel Gehirn*, 4, 52–61.
- Marlatt, G. A., Witkiewitz, K., Dillworth, T., Bowen, S. W., Parks, G. A., MacPherson, L. M., Lonzak, H. S., Larimer, M. E. & Blume, A. W. (2004). *Vipassanā-Meditation as a treatment for alcohol and drug use disorders*. Unveröff. Manuskript. University of Washington/ University of Texas at El Paso. Download des Berichts der vorläufigen Ergebnisse unter URL: <http://www.prison.dharma.org/amjarticle.pdf> (Zugriff: 08.12.2004).
- Meichenbaum, D. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81–97. (Online unter URL: <http://www.well.com/user/smalin/miller.html> (Zugriff: 08.12.2004).
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W., Schlee, J. & Wahl, D. (2002). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reich, W. (1997). *Charakteranalyse. 5. Auflage*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 041)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird? *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.

- Schlee, J. & Wahl, D. (1987). *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Schlee, J. (1992). Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung-Training-Supervision* (S.188–199). Weinheim: Juventa.
- Schlee, J. (1994). Kollegiale Beratung und Supervision. *Die Deutsche Schule*, 86, 496–505.
- Schlottke, P. F. & Wahl, D. (1983). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Verlag.
- Scholz, G. (1992). *Vipassanā-Meditation und Drogensucht. Eine Studie über den Ausstieg aus der Herrschaft der Attraktion Droge*. Unveröffentlichte Dissertation. Zürich: Philosophische Fakultät Zürich.
- Schumann, H. W. (1999). *Der historische Buddha. Leben und Lehre des Gotama*. München: Diederichs.
- Schumann, H. W. (2000). *Handbuch Buddhismus*. München: Diederichs.
- Solé-Leris, A. (1994). *Die Meditation, die der Buddha selber lehrte*. Freiburg im Breisgau: Spektrum.
- Studer, U. M. (1998). *Fallstudie des Suchttherapiezentrum für Drogenabhängige in Männedorf und Zürich im Zeitraum von 1992 bis 1998. Bericht für das Bundesamt für Justiz der Schweiz*. Zürich: StartAgain. Download der vollständigen Fallstudie unter URL: [http://www.startagain.ch/doc\\_pdf/Fallstudie\\_Vollversion.pdf](http://www.startagain.ch/doc_pdf/Fallstudie_Vollversion.pdf) (Zugriff: 08.12.2004).
- V.R.I. (Vipassanā Research Institute, 2000). *Pāli Tipiṭaka. Teachings of the Buddha. The entire Pāli Tipiṭaka in Roman script. Compiled and published by V.R.I. Igatpuri: V.R.I.* Online unter URL: <http://www.tipitaka.org> (Zugriff: 08.12.2004).
- Wahl, D., Weinert, F. & Huber, G. L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel.
- Wahl, D. (1987). Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen: KOPING. Ein von Subjektiven Theorien ausgehendes Konzept zur Veränderung menschlichen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.
- Wahl, D. (1991a). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (1991b). *Erwachsenenbildung konkret: mehrphasiges Dozententraining; eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. & Eckert, S. (1991c). Das Kontaktstudium Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. In S. Eckert & J. Gruchel (Hrsg.), *Das Kontaktstudium Erwachsenenbildung in Baden — Württemberg — Ein Orientierungsleitfaden zu Grundkonzeption und Variationen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF).
- Wahl, D. (2001). *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.

## **Teil III.**

# **Beispiele und Konzepte zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung**



# Von der Absicht zum Handeln — Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag

WOLFGANG MUTZECK

## 1. Problemstellung

Auf Grund der Rückmeldungen, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Seminaren bzw. Trainingskursen sich sehr zufrieden über die Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen äußern, wird häufig geschlossen, dass sie auch die Inhalte bzw. die Ergebnisse dieser positiven Lernsituation in ihren Berufsalltag übertragen und umsetzen. Dass diese Transferprozesse nur in einem eher geringen Maße stattfinden, wurde in den 70er und 80er Jahren untersucht und belegt (siehe ausführliche Darstellung in Mutzeck, 1988 und Wahl, 1991). Aber die Bedeutung und die Notwendigkeit des Transfers von Wissens- und Handlungskompetenzen in die Berufspraxis ist erstaunlicherweise erst seit etwa 1980 im deutschen Sprachraum thematisiert worden (Fatzer, 1980; Mutzeck & Pallasch, 1983b; Mutzeck, 1988; Wahl, 1991).

Ende des letzten und Anfang dieses Jahrhunderts wurde diese Thematik nachdrücklich erstmals in der pädagogischen Bildung gestellt (Wittwer, 1999; Mandl & Gerstenmaier, 2000; Besser, 2001; Pätzold & Wahl, 2002; Messner & Reusser, 2000; Mutzeck, Wahl & Schlee, 2002; Jäger, 2004). Sauter (1994) und Häcker (1999) haben den projektorientierten Handlungsansatz von Wahl (1991) aufgegriffen. Auch Wahl selbst hat sich dieser zentralen problematischen Aus-, Fort- und Weiterbildung Erwachsener immer wieder gewidmet (Wahl et al., 1995; Wahl, 2001, 2002, in Vorbereitung). Forschungsergebnisse liegen von Mutzeck (1988) und Wahl (1991) vor. Die heutige Nachhaltigkeitsdiskussion von Veränderungsprozessen, die auch in der Pädagogik und der Psychologie geführt wird, hebt erneut die Bedeutung des Transfers hervor (Wahl, 2001; Mutzeck et al., 2002; Schlee, 2004). Auch Bereiche außerhalb von pädagogischer und psychologischer Bildung, so z.B. die Wirtschaft und die Medizin haben die Problematik erkannt und widmen sich dem Transfer und

der Nachhaltigkeit in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in Beratung und Intervention (Mandl & Gerstenmaier, 2000; Bochmann, 2001; Wichter & Antos, 2001). Allerdings lassen sich auch immer wieder Trainingsmanuale finden, die diesen Lernbereich und Nachhaltigkeitsfaktor ignorieren (Lutzer, 2001).

## 2. Aspekte des Transfers in Fortbildung und Beratung

Lerntransfer in der Fort- und Weiterbildung und in der Beratung ist der Prozess, der die Übertragung des Gelernten in die beabsichtigte reale Praxis-, Alltags- und Berufssituation darstellt (Mutzeck, 1988; Lemke, 1995).

Die Komplexität und Vielschichtigkeit, die ein Transferprozess beinhaltet, lässt sich vereinfacht so beschreiben (Mutzeck, 1988):

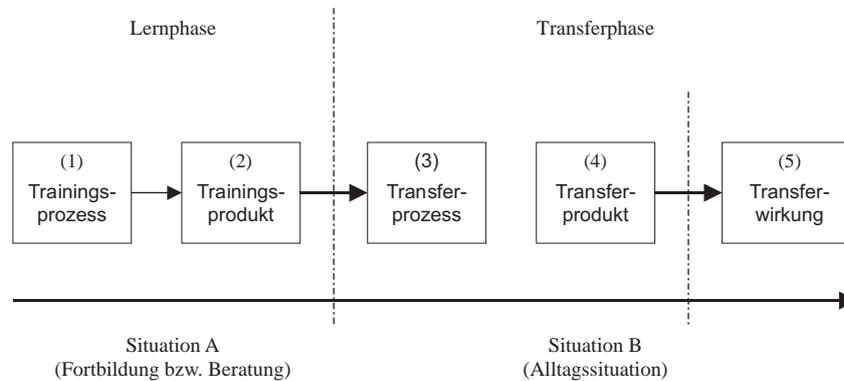
Das durch einen Lernprozess in einer Fortbildung oder Beratung erarbeitete Lernergebnis (Lernerfahrung), d.h. das Produkt, wird in einer beruflichen (oder persönlichen) Alltagssituation umgesetzt (angewandt, realisiert) und der Bewährung ausgesetzt. Der Transferprozess wird über die gewünschte Zeit hin aufrecht erhalten bzw. wiederholt (Persistenz, Nachhaltigkeit). Eine vollzogene Übertragung drückt sich als Ergebnis dieses Lernprozesses aus, d.h. als Transferprodukt. Dieses Ergebnis führt dann zur Transferwirkung.

Meist wird der Erfolg eines Transferprozesses nur an der Transferwirkung gemessen. Dieses als alleiniges Erfolgskriterium anzusehen, ist jedoch problematisch, da das Zeigen einer Transferhandlung von einer Person nicht automatisch ein erwünschtes Verhalten bei der anderen Person (z.B. Schüler) oder bei sich selbst bewirkt.

Ein Transfer soll daher schon als erfolgt (erreicht) betrachtet werden, wenn der Trainingsteilnehmer in der Realsituation sein erarbeitetes Vorhaben (seine Handlungsabsicht) umsetzt, unabhängig davon, ob sich daraus positive, negative oder keine Wirkungen (Konsequenzen) ergeben (Sieland & Schäuble, 1976).

Schematisch und vereinfacht, ohne die vielseitigen Wechselwirkungen des gesamten Prozesses von Personen und Situationen wiederzugeben, lässt sich der Ablauf einer Übertragung vom Training auf die Alltagssituation gemäß Abbildung 1 darstellen.

Aus dem Gesagten wird recht deutlich, dass die entscheidenden Bestimmungstücke (3) Transferprozess und (4) -produkt ausgeblendet werden, wenn eine Fortbildungs- bzw. Beratungskonzeption lediglich die Bestimmungstücke (1) Trainingsprozess und (2) -produkt berücksichtigt und dann den Erfolg an der (5) Transferwirkung misst. Die meisten Fortbildungs- und Beratungskonzeptionen bleiben sogar nur bei der Lernsituation stehen und überlassen die Alltagssituation mit den Umsetzungs- und Bewährungsproblemen dem Teilnehmer bzw. dem Ratsuchenden selbst. Es muss aber deutlich herausgestellt werden, „dass mit einem möglichst intensiven Lernprozess



**Abbildung 1.:** Schematische Struktur eines Lerntransfers (Mutzeck, 1988)

nur eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für den Transfer gegeben ist“ (Sieland & Schäuble, 1976, S.138; Fatzer, 1980; Antons & Voigt, 1982; Mutzeck, 1983a).

Diese in der Fort- und Weiterbildung inzwischen gängige Sichtweise ist in der Beratung bisher noch selten zu finden (Egan, 1993; Vicini, 1993; Mutzeck, 2002; Palm, 2001; Schlee, 2004). Für beide Bereiche besteht ein großer Forschungs- und Methodenbedarf. Bevor ein Beispiel einer Transfermethode dargestellt wird, die auf der Basis von Forschungsergebnissen entwickelt wurde (s. Punkt 3), sollen einige Literaturhinweise zu Transfermethoden und -bedingungen gegeben werden, um dem Leser seine Weiterarbeit zu erleichtern:

- Mehr theoretischer Art: Wittwer (1999), Mandl & Gerstenmaier (2000), Wichter & Antos (2001), Pätzold & Walzik (2002).
- Methodische Hinweise bzw. Beispiele: Sauter (1994), Lemke (1995), Mutzeck (2002), Messner & Reusser (2000), Thomas (2000), Wahl (2001), Besser (2001), Schlee (2004)
- Zu Transferwiderstand bzw. -blockaden: Häcker (1999), Burgheim (2000).

Ein Transferprozess umfasst sowohl eine (1) Inhalts- bzw. Sachebene, eine (2) Struktur-, Organisations- bzw. Managementebene und eine (3) Personen-, psychosoziale bzw. Subjektebene (Jäger, 2004).

Im Folgenden soll ein Beispiel gegeben werden, bei dem die Subjektmerkmale im Vordergrund stehen, da ohne die Beachtung dieser Personenebene ein Transfer weder in seiner Absicht noch in seiner Umsetzung erfolgreich

ist. Ferner ist die folgende Darstellung ein Beispiel für die Transfervorbereitung und -einleitung schon während einer Fortbildung bzw. Beratung. Diesem Zeitpunkt wird eine besondere Bedeutung beigemessen (Mutzeck, 1983a, 2004a; Jäger, 2004).

### **3. Den Transfer unterstützende und sichernde Methoden in Fortbildung (Training) und Beratung**

#### **3.1. Empirische Grundlagen**

In einer Untersuchung zum Fortbildungs-, Trainings- und Beratungstransfer (Mutzeck, 1986, 1988, 1992) wurde u.a. den Fragen nachgegangen:

- Wie ist der Ablauf eines Transferprozesses?
- Wie sehen Inhalte und Strukturen des Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesses eines Transfers aus?

Für beide Fragen war nicht die Außensicht von Fortbildnern oder Beratern Gegenstand der Untersuchung, sondern die Innensicht der Betroffenen selbst, der reflexiven Subjekte (Groeben & Scheele, 1977). Ihre Subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988; Dann & Wahl, 1985) waren Grundlage dieser Untersuchung. Da in diesem Beitrag nur auf die Ergebnisse dieser Erkundungsstudie eingegangen werden kann, sei hier auf die entsprechende Literatur verwiesen, in der die Menschenbildannahmen, wissenschaftstheoretische Grundlagen des Untersuchungsdesign, die entwickelten Methoden, etc. dargestellt sind (Mutzeck, 1988, 1992).

Die Untersuchung hat als Ausgangspunkt Lehrertrainings zum Erziehungsverhalten (Mutzeck, 1983a, 2004). Da auch in der Beratung von Lehrkräften ganz ähnliche Erfahrungen gemacht werden konnten (Mutzeck, 1993), können die folgenden Ergebnisse zumindest für Fortbildung und Beratung (einschließlich ihrer Varianten Supervision und Coaching) als relevant angesehen werden.

Zum Abschluss der o.g. Trainings formulierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu der erarbeiteten Bewältigungsstrategie ihres Unterrichtsproblems eine Handlungsabsicht. Über die anschließenden Transferversuche fertigten sie, soweit wie möglich, täglich Stichwortprotokolle an. Diese Verlaufsberichte bildeten eine Erinnerungshilfe zum einen für den Erfahrungsaustausch auf dem Nachbereitungsseminar drei Wochen nach Beginn der Transferphase und zum anderen bei den individuellen Gesprächen mit diesen Lehrern (Untersuchungspartnern).

Das Erfahrungswissen der Lehrer, ihre sog. Subjektiven Theorien (pragmatischen Alltagstheorien), wurde mit Hilfe der Methode des dialog-

konsensualen Rekonstruktionsinterviews erhoben und dann unter Anwendung qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet. Von einer Vielzahl der Ergebnisse können hier nur einige dargestellt werden. Ausgangspunkt des Modells ist die Handlungsabsicht ebenso wie der Handlungsplan, den sich ein Lehrer während eines Trainingskurses erarbeitet hat, um ein bestimmtes Problem zu lösen. Nach Beendigung des Kurses, schon auf der Fahrt nach Hause und später bei verschiedenen Gelegenheiten, laufen in ihm Gedanken und Gefühle ab, die seinen Umgang mit dem Vorhaben stabilisieren oder destabilisieren. Insbesondere während der Vorbereitung der Umsetzung, also gerade, wenn es gilt, den Plan weiter zu konkretisieren und ggf. Materialien und andere Hilfen zu erstellen, kommt es abermals zu Entscheidungsprozessen, die den weiteren Weg der Handlungsabsicht bestimmen. Selbst wenn bis hierhin die Motivation zur Realisierung des Vorhabens überwog, ist die tatsächliche Ausführung keine automatische Folge. Auch in der Zeit bis zur Umsetzung, also bis zum ersten Handlungsschritt, wird die Transferperson noch von vielen transferhemmenden, aber auch von transferfördernden Faktoren beeinflusst.

Die Rekonstruktion von Transferprozessen in natürlichen Situationen als Beispiel menschlichen Handelns in komplexen Umfeldern hat sich als ein sehr ergiebiges Potential von Erfahrungen erwiesen. Die qualitative Inhaltsanalyse zeigte, dass eine Transferhandlung nicht nur aus den Schritten Handlungsabsicht, Handlungsausführung und Handlungsfolge besteht, sondern differenzierter gesehen werden muss. Es konnten folgende pragmatische Phasen einer Transferhandlung ermittelt werden: Handlungsabsicht, Vorbereitung der Umsetzung, Zeit vor der Umsetzung, erster Handlungsschritt, weitere Handlungsschritte. Jede Phase ist begleitet von einem Entscheidungsprozess bzw. ein früherer Entscheidungsprozess hat noch einen ausreichenden Wirkungsgrad. Weiterhin konnte durch die Untersuchungsergebnisse aufgezeigt werden, dass die Umsetzung einer Handlungsabsicht (HA) nicht direkt durch die Umweltfaktoren, sondern in erheblichem Maße durch die individuelle intrapersonale Umgangsweise mit diesen bestimmt wird. Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Antizipationsprozesse spiegeln sich in den subjektiven psychologischen Theorien der Transferperson wieder und scheinen vor, während und nach der Umsetzung ihr Handeln zu leiten (siehe Abbildung 2).

Die Aussagen der befragten Lehrer machen auch deutlich, dass äußere Bedingungen des Transferprozesses zwar auf die Transferperson einwirken, ihr Handeln aber auf Grund der Ergebnisse der psychischen mentalen Verarbeitung dieser Bedingungen gesteuert wird. Allgemein gesprochen: Jeder Mensch konstruiert seine Wirklichkeit. Auf der Grundlage dieser subjektiven Welt- und Selbstsicht entwickelt und vollzieht er sein Handeln (siehe Handlungsmodell, Mutzeck, 2002).

Wie aber sehen die Inhalte und Strukturen solcher Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse aus?

Aus der Außensicht-Perspektive ist z.B. eine Unterlassung einer beabsichtigten Handlung oft unlogisch. Einige Lehrkräfte, obwohl auch sie für ihre

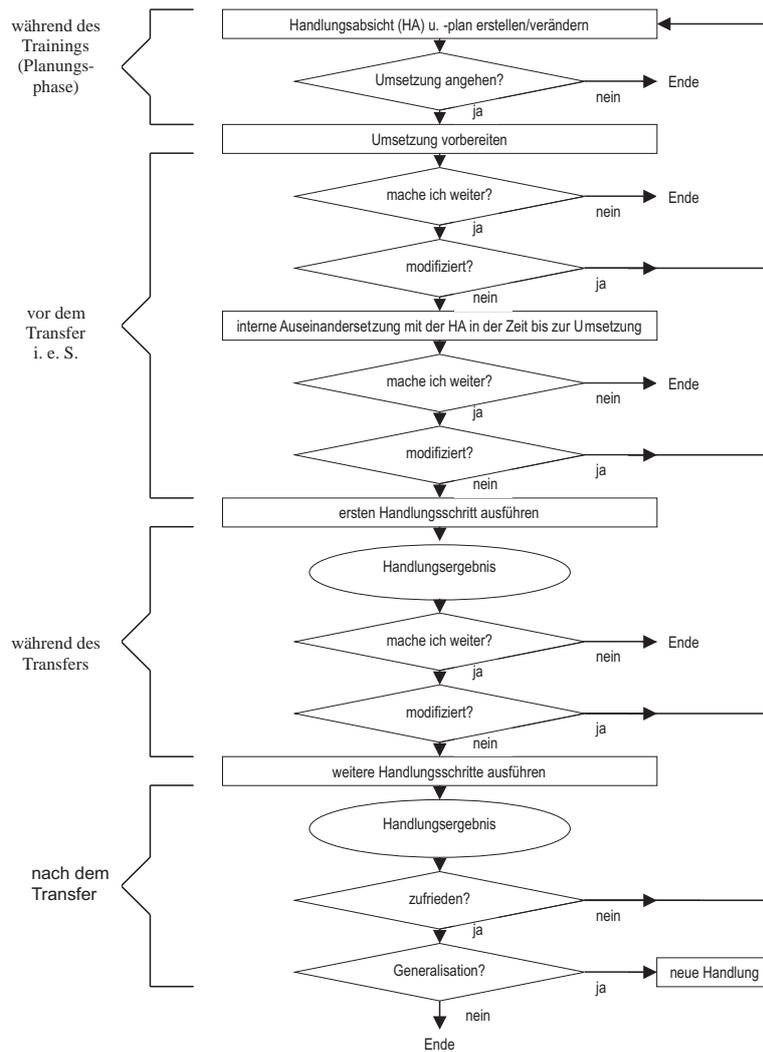


Abbildung 2.: Flussdiagramm des Transferprozesses (Mutzeck, 1988, S.347)

problematische Situation Handlungsschritte zu deren Bewältigung erarbeitet hatten und die bestimmte Situation tatsächlich eingetreten war, handelten nicht wie beabsichtigt.

Betrachtet man die Subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte, also die Aussagen, die die Innensicht wiedergeben, so zeigt sich ein komplexes und vielschichtiges Bild. Die Analyse zeigt, dass viele Handlungen bzw. deren Unterlassungen, die auf Grund der äußeren Gegebenheiten nicht folgerichtig, sondern eher abwegig erscheinen, in einer verstehend-erklärenden Zugangsweise aber sinnvoll sind und eine eigene Logik, eine Psycho-Logik aufweisen. So konnte festgestellt werden, dass bei den Teilnehmern nicht nur während des Fortbildungskurses, vor allem in den Phasen der Erarbeitung ihrer Handlungsabsicht und der Vorbereitung der Handlungsschritte, ein Entscheidungsprozess über die Umsetzung dieser Lernergebnisse ablief, sondern auch noch weitere Entscheidungsprozesse folgten (siehe Abbildung 2). Diese internen Argumentationen gleichen oft Abwägungen und Bilanzierungen. Zwei Beispiele sollen die internen Argumentationsprozesse in den unterschiedlichen Transfersituationen anschaulich beschreiben.

#### **Beispiel 1:**

Folgende Entscheidungsprozesse zum Transfer und zur Wirksamkeit liefen bei der Lehrerin (Interview-Nr. 14), hier *Frau Petersen* genannt, im Trainingskurs, zu Hause und im Unterricht ab:

#### **Während der Fortbildungskurse**

**Situation:** Die Lehrerin Frau Petersen formulierte zur Bewältigung ihres Problems unter anderem folgende Handlungsabsicht: „Wenn Udo wieder die Mitarbeit verweigert, dann will ich mit ihm nicht in dieser Situation darüber sprechen. Wenn er mitarbeitet (auch nur ansatzweise), dann will ich mich ihm zuwenden und auf seine Arbeit eingehen.“

Ihr gingen dabei u. a. folgende Überlegungen und Empfindungen durch den Kopf:

„Hier im Trainingskurs habe ich Zeit von meinem Problem etwas Abstand zu gewinnen, und ich kann mich bei der Betrachtung dieser Sache neben mich stellen, dann sehe ich das klarer, sachlicher und nicht so emotional und impulsiv.“ „Jetzt, wo ich meine Probleme durchgearbeitet habe, sehe ich die Situation anders als vorher.“ „Ich sehe das Fehlverhalten, die Störung nicht nur beim Schüler, sondern ich frage mich auch: Was hast du falsch gemacht?“ „Meine Erwartungshaltung dem Jungen gegenüber stelle ich in den Hintergrund und, dass ich ihm helfen will, in den Vordergrund.“ „Die Sachen, die ich hier im Kurs erarbeitet und geübt habe, erscheinen mir hilfreich und erfolgreich, die probiere ich aus.“

## Zu Hause

**Situation:** Drei Tage nach dem Fortbildungskurs. Frau Petersen sitzt abends an ihrem Schreibtisch. Sie hat die wichtigsten Sachen für den Unterricht kurz skizziert und überlegt, ob sie nun noch ihre Handlungsabsicht vorbereiten soll.

„Es wäre mir schon sehr nützlich, wenn ich mein morgiges Vorgehen kurz schriftlich festhalte und die Umsetzungshilfe vorbereite, dann fühle ich mich auch sicherer. Und ich habe ja auch Anregungen und Hinweise zur Umsetzung meiner Handlungsabsicht im Kurs erhalten, das ist mir schon eine Hilfe.“ „Aber vom Aufwand her steht das eigentlich in keinem Verhältnis. Die Sache ist mir lästig.“ „Beim Aufwand, den ich jetzt und morgen reinstecken muss, spielt nicht so sehr der zeitliche Aufwand, sondern die psychische Belastung eine Rolle.“ „Im Augenblick habe ich schulisch (Vorbereitungen des Betriebspraktikums) und familiär viel um die Ohren, da muss ich mich um so vieles kümmern, da kann ich mich eigentlich nicht noch mit meiner Handlungsabsicht kräftemäßig belasten.“ „Andererseits belastet mich das Problem mit Udo sehr, und ich wollte das Problem abbauen. Ich hatte mich entschieden, die Handlungsabsicht auszuprobieren, dann muss ich auch dahinterstehen, da fühle ich mich in die Pflicht genommen, auch den anderen aus dem Kurs gegenüber, denen ich ja berichten soll.“ „Wenn sich morgen die Gelegenheit bietet, dann packe ich das an. Aber vorbereiten brauch' ich das nicht weiter, das habe ich im Kopf.“

## Im Unterricht

**Situation:** Am nächsten Morgen, 3. Stunde, Deutschunterricht. Während sie eine Einführung zum Thema „Bewerbungsschreiben“ gibt, passt Udo meist auf, manchmal nicht, stört aber keinen Schüler.

Frau Petersen empfindet und überlegt:

„Ich hab' schon so eine Aversion gegen ihn entwickelt, da fällt es mir schwer, auf ihn persönlich einzugehen, da muss ich mich sehr überwinden.“ „Ich habe schon soviel Kraft durch meine Handlungsabsicht in den Jungen gesteckt, dann will ich nachher nicht enttäuscht werden, wenn ich auf ihn eingehe.“ „Auf Grund meiner früheren Erfahrungen bin ich skeptisch, ob das klappen würde.“ „Und jetzt fehlt mir der Boden für die Umsetzung meiner Handlungsabsicht, das wirklich echte Bedürfnis, ihm zu helfen.“ „Ich sehe Schuld bei ihm, er will sich nicht ändern, da muss ich mich sehr überwinden, meine Kraft zu investieren, um auf ihn einzugehen,

wenn er mal mitarbeitet.“ „Jetzt weiß ich nicht, was ich machen soll, hätt' ich mir's doch bloß zu Hause überlegt.“

Als Frau Petersen einen Arbeitsbogen austeilt, knüllt Udo diesen zusammen und grinst (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3.: Beispiel Frau Petersen

Auch der nächste Auszug aus einem Rekonstruktionsdialog einer Transferperson, hier jetzt in der komprimierten Form Subjektiver Theorien, zeigt, dass allein durch die Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens (der Außensicht) die Diskrepanz zwischen Handlungsabsicht und tatsächlichem Handeln nicht befriedigend zu erklären ist. Das aus der Außensicht-Perspektive unlogisch erscheinende Verhalten, das Nichtausführen einer erlernten, erfolgversprechenden Handlungsabsicht, wird erst verstehend erklärbar, wenn die Innensicht des Handelnden expliziert und betrachtet wird. Meist lässt sich eine plausible, psychologische Erklärung aufzeigen. Hierzu ein individuelles Strukturbild einer Entscheidungsfindung am Anfang eines Transferprozesses (Interview-Nr. 20 strukturierter Auszug).

„Die Handlungsabsicht (HA) ist formuliert. Die Entscheidung, ob ich die HA umsetze, geschieht unter folgenden Gesichtspunkten:

- Wenn ich sofort, also ganz spontan, von der HA überzeugt bin, dann treffe ich keine weitere Entscheidung.
- Wenn ich nicht spontan überzeugt bin, dass ich die HA umsetze, dann entscheide ich meist weniger vom Verstand, sondern mehr vom Gefühl.
- Vom Verstand her entscheide ich durch: Aufzählen und Abwägen von Kriterien.

- Ich rechne auf: wenn du das reingibst, was kommt da raus?
- Ich denke, ist was anderes jetzt wichtiger als dass ich da Kraft reinstecke?
- Ich überlege, was führt am schnellsten zum Ziel?“

Aus den dialog-konsensual validierten Subjektiven Theorien (N = 1084) der 21 untersuchten Transferpersonen konnten durch eine intersubjektive, qualitative Inhaltsanalyse 24 interindividuelle Merkmale herausgefiltert werden:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Problem/Belastung/Anlass                         | 14. Bedingungen, die andere Personen betreffen oder bieten                        |
| 2. Anspruchsniveau an sich selbst                   | 15. Umsetzungshilfen, Vorbereitungshilfen   |
| 3. Aufwand/Kraft                                    | 16. Vorgehensweisen   |
| 4. Handlungsergebniserwartung                       | 17. Handlungsdruck  |
| 5. Frühere Erfahrungen                              | 18. erster Schritt  |
| 6. Handlungskompetenz und persönliche Eigenschaften | 19. Erfolg  |
| 7. Inneres Befinden                                 | 20. Misserfolg  |
| 8. Persönliche Grundvorstellung                     | 21. Handlungskontrolle  |
| 9. Realisierbarkeit                                 | 22. Emotionale Stellung und Bewertung der HA, Vorbereitung und Umsetzung          |
| 10. Wichtigkeit                                     | 23. Nachdenken über die vorangegangene Umsetzung und Nachbereitung                |
| 11. Wille   | 24. Transferaussagen, die unabhängig von der speziellen HA und der Umsetzung sind |
| 12. Art und Struktur der HA                         |   |
| 13. äußere Rahmenbedingungen                        |   |

Diese Merkmale können im Wesentlichen wie folgt beschrieben werden: Eine mittlere Belastung durch das Problem wird als transferfördernd erlebt. Bei einer geringeren Belastung hingegen schwindet oft das Interesse, die Handlungsabsicht zu realisieren. Es werden Kalkulationen zum Kräfteaufwand angestellt. Die Transferpersonen fragen sich: Lohnt sich der Aufwand an Zeit und psychischer und physischer Energie, den ich investieren muss? Damit zusammenhängend laufen Gedanken zur Handlungsergebniserwartung ab: Welchen Erfolg wird die Umsetzung haben? Was kommt für mich dabei heraus?

Ferner kommen Gedanken und Gefühle auf, die Zweifel oder Sicherheit an der Machbarkeit des Vorhabens und an der eigenen Handlungskompetenz beinhalten. Die emotionalen und rationalen Einstellungen zur Handlungsabsicht und zur geplanten Vorgehensweise stellen ebenfalls intrinsische transferfördernde oder transferhemmende Faktoren dar. Hierbei scheinen die persön-

lichen oder pädagogischen Grundeinstellungen der jeweiligen Transferpersonen von besonderer Bedeutung zu sein. Wird eine Diskrepanz zwischen der pädagogischen Grundvorstellung und der auszuführenden Handlung festgestellt und kann diese nicht ausgeräumt werden, so führt das meist zur Aufgabe der neuen Handlung und die alte Verhaltensweise schlägt wieder voll durch. Beispiel: Eine Lehrerin, die die Absicht hatte, einen auffälligen Schüler zu loben, wenn dieser ein erwünschtes Verhalten zeigt, schaffte ihr Vorhaben nicht. Sie sagte: Wenn der Schüler dreimal vorher Mist gemacht hat und sich nun einmal ruhig verhält, dann kann ich ihn nicht loben. Dass passt nicht mit meinen pädagogischen Wertvorstellungen zusammen. Auch an diesem Beispiel wird deutlich, dass es notwendig ist, die Innensicht eines Menschen, seine Subjektiven, pragmatischen Theorien zu erheben und in eine Handlungsmodifikation einzubeziehen.

Wird die Umsetzung einer Handlungsabsicht als „wirklich wichtig“ empfunden, so wird sie am ehesten angegangen und dann meist recht schnell umgesetzt. Lässt die Bedeutung aber nach oder besteht nur eine geringe Wichtigkeit oder wird eine andere Sache als notwendiger erachtet, so flacht die Bereitschaft zur Umsetzung rapide ab.

Alle diese Überlegungen sind zwar auf den ersten Blick rein rationaler Art, es zeigte sich aber immer wieder, dass das innere psychische Befinden einer Person deren Gedanken und schließlich ihr Handeln beeinflussen. Nicht selten werden Gefühle wie Lust und Unlust auch als handlungsleitend beschrieben.

Neben diesen intrapersonalen Variablen wurde das Vorhandensein bzw. Fehlen von äußeren Bedingungen als transferfördernd bzw. -hemmend erfahren. So erwies es sich als sehr hilfreich, wenn die Handlungsabsicht konkret, eindeutig und einfach formuliert und das Vorgehen in kleine, überschaubare und alltagspraktische Handlungsschritte gegliedert und schriftlich fixiert war. Erstellte Erinnerungshilfen und andere, nicht aufwendige Umsetzungsstützen gaben handlungsmotivierende Impulse und wirkten aktivierend und stabilisierend.

Bei vielen Lehrern war die Zusammenarbeit mit einem Kollegen, der ebenfalls am Trainingskurs teilgenommen hatte, vertrauensvoll und kooperativ. Diese Stütze kam vor allem bei der gegenseitigen Verbindlichkeit der Vereinbarungen, bei den Supervisionsgesprächen und in schwierigen Situationen, in denen man nahe dran war, aufzugeben, zum Tragen (siehe auch Beitrag von Schmidt in diesem Buch). Die selbstverpflichtende Zusammenarbeit und das mit allen Teilnehmern und Trainern durchgeführte Nachbereitungsseminar wurde als notwendiger und, wie einige Teilnehmer es formulierten, „wohlwollender Handlungsdruck“ erlebt.

Wurden eine oder gar mehrere der genannten Transfererleichterungen nicht geschaffen oder fielen sie plötzlich weg, so wirkte sich dieses entsprechend der individuellen Verarbeitung, z.B. entsprechend der subjektiven Bedeutungsbeimessung, auf die Realisierung der Handlungsabsicht aus. Das konnte bedeuten, dass eine beabsichtigte Handlung oder das ganze Vorhaben aufge-

schoben oder gar aufgegeben wurde.

Anschließend sei noch auf einen grundlegenden psychischen Transferfaktor hingewiesen, die Handlungskontrolle. Erfolgreiche Transferpersonen berichteten von den positiven Auswirkungen nach selbstgegebenen Handlungsaufforderungen, Ermutigungen, Kontrollmöglichkeiten und Belobigungen oder anderen Formen der Verstärkung. Misserfolg scheint einherzugehen mit mangelnder Kompetenz zur Selbstkontrolle.

Die Ergebnisse sollten Anlass sein, Konzeptionen von Fortbildung und Beratung zu überdenken. Die Subjektiven Theorien der Fortbildungsteilnehmer oder Ratsuchenden sind ein entscheidender Faktor beim Transfer von Inhalten in den Schulalltag. Sie scheinen für die Wirksamkeit von Fortbildung und Beratung zu einem wesentlichen Teil verantwortlich zu sein.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen es als sinnvoll und wirksam erscheinen, dass die Trainingsteilnehmer ihre subjektiven Sichtweisen (Subjektive Theorien, pragmatische Alltagstheorie) zu ihrer erarbeiteten Handlungsabsicht und -strategie und deren Umsetzungsmöglichkeit explizieren und reflektieren. Ferner hat es sich als transferfördernd erwiesen, wenn die Handlungsabsichten als überschaubare, operationale und subjektiv bewältigbare Handlungsschritte formuliert werden. Es sollen Transferhilfen, insbesondere personenbezogener Art, geschaffen sowie Vorbeuge- und Abwehrmaßnahmen gegen mögliche Störungen und Erschwernisse vorbereitet werden.

### **3.2. Handlungspragmatische Umsetzung der Forschungsergebnisse: die Entwicklung und Erprobung der Einheiten „Transfervorbereitung und -begleitung“**

Die folgenden Trainingseinheiten „Entscheidungsfindung und Transfervorbereitung“ sind sowohl eine Fortschreibung des „Problemorientierten Lehrert Trainings“ (Mutzeck, 1993) als auch Bestandteil des weiterentwickelten Trainingskonzepts „Schwierige Situationen im Berufsalltag und Wege ihrer Bewältigung“ (Mutzeck, 2004a). Ferner ist dieser Transferansatz ein Element der *Kooperativen Beratung* (Mutzeck, 2002).

Um die Handlungsbezogenheit deutlicher werden zu lassen, wird die entwickelte Einheit in einer Formulierungsweise wiedergegeben, die einem Trainingsmanual ähnlich ist.

#### **Trainingseinheit: Entscheidungsfindung und Transfervorbereitung**

##### **Phase 1: Entscheidungsfindung**

**Ziel:** Sich für eine der Lösungsideen entscheiden

*Aspekte:* Zunächst wägt jeder Teilnehmer für sich alleine die Vor- und Nachteile und die möglichen Konsequenzen der verschiedenen Ideen zum Erreichen seines Ziels ab. Als Entscheidungshilfe erhält

er hierzu ein Arbeitspapier, auf dem Kriterien zusammengestellt sind, die oft verwendete pragmatische Alltagstheorien widerspiegeln (siehe Abschnitt 3.1). So stellt sich jeder Teilnehmer z.B. folgende Fragen:

1. Passt ein solches Handeln zu mir (zu meinen Wertvorstellungen, etc.)?
2. Wie sind meine Erfahrungen mit der Verwirklichung von Dingen, die ich mir vorgenommen habe?
3. Halte ich dieses Vorgehen für machbar (verwirklichbar)?
  - a) von der aufzuwendenden Kraft (Einsatz, Aufwand) her gesehen?
  - b) von den äußeren Bedingungen her, die ich in der Verwirklichungssituation (Schule, etc.) erwarte?
4. Ist mir dieser Handlungsweg wirklich wichtig?
5. Wie stark will ich ihn?
6. Was erwarte ich als Ergebnis meines Vorgehens?
7. Wie geht es mir, was fühle ich bei dem Gedanken, die Handlungsabsicht in meinem Alltag (in den nächsten Tagen) in die Tat umzusetzen?
8. Wie sehe ich meinen Handlungsweg, wie stehe ich dazu?

Diese *Prüfsteine* ermöglichen eine differenzierte und realistische Einschätzung. Dabei wirkt sich erstaunlicherweise die indirekte Konfrontation mit dem Berufsalltag (durch die pragmatischen Alltagstheorien) keineswegs lähmend aus.

Diesen Entscheidungsprozess trägt jeder Teilnehmer einem Gesprächspartner vor, teilt ihm seine Entscheidung mit und begründet diese. Durch dieses Vorgehen wird die Entscheidungsfindung vertieft und gefestigt. Das Ziel wird so zu einer *öffentlich erklärten* Handlungsabsicht und als solche schriftlich formuliert.

## **Phase 2: Vorbereitung der Umsetzung**

**Ziel:** Handlungsschritte erarbeiten

*Aspekte:* Der erste Teil dieser Phase ist in drei Arbeitsschritte gegliedert. Im ersten Arbeitsschritt geht es darum, die persönlich bedeutsame Handlungsabsicht in ganz klare und konkrete Handlungsschritte für den Berufsalltag umzuwandeln. Hierzu werden eine Reihe von Stützen zur Operationalisierung, Pragmatisierung und Ökonomisierung gegeben.

*Operationale Formulierung der Handlungsschritte:*

*Hinweis:* „Wenn wir nicht genau wissen, was wir wollen, müssen wir uns nicht wundern, dass wir die schwierige Situation nicht verändern und unsere Unzufriedenheit eher noch steigern. Darum müssen wir genau beschreiben, was wir in die Tat umsetzen wollen.“

*Kriterien:* Eine Handlungsabsicht sollte deshalb

- eindeutig,
- konkret (beobachtbare Tätigkeit) und
- sprachlich einfach und verständlich formuliert sein.

Ferner sollte folgendes beachtet werden:

- Es sind die Bedingungen (Fach, Situation, Person, etc.) anzugeben, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll.
- Aus der Formulierung sollte der Maßstab (Häufigkeit, Qualität, etc.) hervorgehen, wann die Handlungsabsicht erreicht ist.
- Die zu zeigende Verhaltensweise sollte neutral oder angenehm sein, mindestens aber langfristig keine (auch subjektiv) negativen Folgen haben.
- Die Handlungsabsicht sollte möglichst nur eine Verhaltensänderung beinhalten (also: kein doppeltes Ziel, nur eines zur Zeit).
- Das Anspruchsniveau und der Schwierigkeitsgrad der Handlungsabsicht sollten auf den Lehrer und seinen Interaktionspartner (Schüler, Kollege, etc.) abgestimmt sein.
- Die Handlungsschritte sind anhand der Entscheidungskriterien der Trainingsphase 1 zu überdenken.

Jeder Teilnehmer schreibt als Abschluss dieses Arbeitsschrittes seine Handlungsabsicht und die Handlungsschritte auf einen farbigen Zettel in Form einer Selbstverpflichtung („Ich will...“).

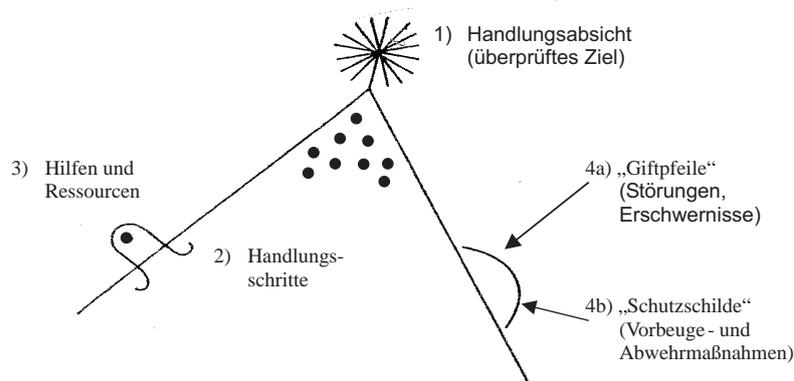
**Ziel:** Hilfen entwickeln

*Aspekte:* Im zweiten Teil werden Hilfen und Ressourcen personeller, materieller und situativer Art gesucht bzw. entwickelt. Damit soll das In-Angriff-Nehmen und das Durchhalten der Umsetzung erleichtert werden.

**Ziel:** Vorbeugungs- und Abwehrmaßnahmen erarbeiten

*Aspekte:* Zur weiteren Absicherung werden im dritten Schritt Vorbeugungs- oder Abwehrmaßnahmen („Schutzschilder“) für mögliche Störungen und Erschwernisse („Giftpfeile“) erarbeitet.

Der methodisch-didaktische Aufbau sieht folgendermaßen aus: In einer Einführung werden zunächst die drei Arbeitsschritte anhand des Schaubildes in Abbildung 4 dargestellt.



**Abbildung 4.:** Veranschaulichung der Arbeitsschritte einer Transfervorbereitung

Danach werden Bedeutung und Wichtigkeit dieser Vorbereitungsschritte besprochen. Manchmal meinen einige Teilnehmer: „Das krieg’ ich schon hin.“ Die Erfahrung hat aber meist das Gegenteil gezeigt, so dass diese Schritte für die Bewältigung der Erschwernisse im Alltag unerlässlich sind. Ferner werden in der Einführung Beispiele für jeden der drei Arbeitsschritte gegeben. Anschließend wird die Vorgehensweise anhand der Handlungsplanung eines Teilnehmers demonstriert. Den Hauptteil bildet wieder die Arbeit der Teilnehmer am eigenen Vorhaben. Seine Ergebnisse stellt jeder dann seinem Gesprächspartner dar und holt sich von ihm Rückmeldung zu den einzelnen Schritten.

**Ziel:** Kooperationsteam bilden

*Aspekte:* Ein Aspekt der Hilfen und Vorbeugungsmaßnahmen wird generell für alle Teilnehmer vollzogen: Die Bildung von Kooperationsteams, die aus je zwei Kursteilnehmer bestehen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, die Umsetzung der Handlungsabsicht aufzuschieben oder aufzugeben oder Anstrengungen und Schwierigkeiten auszuweichen, wesentlich geringer sind, wenn zwei Teilnehmer sich in der Praxis gegenseitig mit *Rat und Tat* stützen. Durch den Ausschreibungstext veranlasst,

nehmen mindestens zwei Kolleginnen/ Kollegen einer Schule an dem Fortbildungskurs teil, so dass eine mit wenig Zeit- und Kostenaufwand verbundene gegenseitige Praxisbegleitung (Supervision) möglich und machbar ist. Nach einer Einführung in die Möglichkeiten und Arbeitsweisen der gegenseitigen Supervision (Unterrichtsbeobachtung, Rückmeldung, Beratung, wohlwollende, selbstgewünschte Kontrolle, Telefonkontakte, etc.) erprobt das Kooperations-team seine Zusammenarbeit zunächst in dem o.g. Schritt der Rückmeldung zu den Vorbereitungsarbeiten und dann in der Supervision von Rollenspielen (siehe Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

**Ziel:** Den ersten Schritt der Handlungsabsicht und die Arbeit im Kooperations-team erproben

*Aspekte:* Diese Rollenspiele sind eine quasi reale Bewährungsprobe. In ihnen soll der erste Schritt des Vorhabens auf der Handlungsebene erprobt werden. Das methodische Vorgehen ist ähnlich dem psychodramatischen und subjektiv-reflexiven Rollenspiel des Trainingsprogramms „Schwierige Situationen im Berufsalltag und Wege ihrer Bewältigung“ (Mutzeck, 2004a). Die positive Rückmeldung ist hier das übergeordnete Ziel. Die Supervisionserfahrungen der Kleingruppe werden anschließend in der Gesamtgruppe ausgetauscht.

**Ziel:** Eine Selbstreflexion vorbereiten

*Aspekte:* Um den unbewussten Umgang mit den Erfahrungen bei der Umsetzung zu fördern, wird die Methode einer erkenntnisfördernden und strukturierten Selbstreflexion eingeführt und geübt. Dieses gelenkte Nachdenken dient insbesondere dazu, sich der inneren Anteile des Umsetzungsgeschehens gewahr zu werden, d.h. der handlungsfördernden und handlungshemmenden Gedanken und Gefühle und des Umgangs mit diesen. Zum Abschluss wird noch einmal versucht, deutlich zu machen, dass es bei der Realisierung des eigenen Vorhabens im Alltag weniger um Erfolg und Misserfolg, sondern mehr um das Experimentieren, Lernen und Verändern auf Grund von aufmerksam gemachten Erfahrungen geht. Jeder Teilnehmer kann dabei herausfinden, wie er bei der Veränderung unangenehmer, unerwünschter Zustände bzw. bei der Schaffung erwünschter, angenehmer Zustände am ehesten erfolgreich sein kann.

## 4. Abschließende Bemerkungen

Die anwendungsbezogene und manualähnliche Darstellung verleitet leicht zu einer vorschnellen Anwendung. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass für die Durchführung eines solchen Trainingskurses eine ausreichende Trainingserfahrung notwendig ist. Ein rezeptartiger Gebrauch dieses relativ bruchstückhaften Trainingsmanuals wird wahrscheinlich nicht den gewünschten Erfolg bringen.

Diese Trainingseinheiten sowie der Gesamtkurs „Schwierige Situationen im Berufsalltag und Wege ihrer Bewältigung“ (Mutzeck, 2004a) sind vom Ansatz her für unterschiedlichste Berufsgruppen konzipiert. Erfahrungen liegen vor mit Lehrern der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung und mit Lehramtsstudenten sowie mit Sozialpädagogen und Erziehern in Heimen, mit Psychologen, mit Ausbildern (Handwerksmeistern), mit berufsübergreifenden betriebsinternen Gruppen und mit Kursen für Fortbilder (Trainerausbildung). Ferner hat sich diese Transferorientierung in der Beratung (Mutzeck, 2002), der Supervision (Mutzeck, 1989, 2002), in der Fallarbeit (Mutzeck, 2004b) und in der Teamberatung (Mutzeck, 2004c) bewährt. (Trainingskurse siehe [www.kooperative-beratung.info](http://www.kooperative-beratung.info))

Ein weiterer wichtiger Aspekt sei abschließend hervorgehoben. Fortbildungsteilnehmer und Ratsuchende, die sich auf die dargestellte Weise, insbesondere durch die Rekonstruktion, Reflexion und ggf. die Veränderung ihrer Subjektiven Theorien auf die Umsetzung ihrer Handlungsabsicht im (Berufs-)Alltag vorbereiten, sind selbst aktiv handelnde und reflexive Subjekte; und die postulierten Menschenbildannahmen (siehe Abschnitt 3.2) werden realisiert.

## 5. Literaturverzeichnis

- Antons, K. & Voigt, B. (1982). Transferprobleme oder: Wie finde ich die selbst versteckten Ostereier? *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 33 (5), 189–195.
- Besser, R. (2002). *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bochmann, E. (2001). *Transferorientierte Erfolgskontrolle in der stationären neuropsychologischen Rehabilitation*. Frankfurt/ M.: Lang.
- Burgheim, J. (2000). Von Pawlow zur Transferdiskussion: Lerntheoretische Grundlagen und moderne Überlegungen zur Problematik des Lerntransfers im Rahmen der Fachhochschulausbildung. In A. Sterbling (Hrsg.), *Lern- und Wissenstransfer unter besonderer Berücksichtigung didaktischer und fachdidaktischer Fragen* (S.21–36). Rothenburg/ OL: FHSP.
- Dann, H.-D. & Wahl, D. (1985). Subjektive Theorien von Lehrern. Subjektive Theorien als Gegenstand und Forschungsprogramm der Psychologie. Diskussionsgruppe. In D. Albert (Hrsg.), *Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien* (S.739–742). Göttingen: Hogrefe.
- Egan, G. (1993). *Helpen durch Gespräch. Ein Trainingsbuch für helfende Berufe*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

- Fatzer, G. (1980). Evaluation und Transfer in der Arbeit mit Gruppen. In G. Fatzer & H.-H. Jansen (Hrsg.), *Die Gruppe als Methode. Gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren und ihre Wirksamkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Groebe, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungssystem Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Häcker, T. H. (1999). *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Frankfurt/ M.: Lang.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. IPN Blätter. Kiel: IPN, 21 (3), 3
- Lemke, S. G. (1995): *Transfermanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lutzer, B. (2001). *Das PR-Rezeptbuch für Bildungsinstitute und Trainer*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 3 (18), 277-294.
- Mutzeck, W. (1983a). Problemorientiertes Lehrertraining. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen* (S.117–135). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983b). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (1986). *Subjektive Theorien von Lehrern zur Umsetzung von Handlungsabsichten. Eine empirische Erkundungsstudie im Feld. Bericht zum 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg*. Göttingen: Hogrefe.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (1989). Kollegiale Supervision. Wie LehrerInnen durch reflektive Erfahrung, gegenseitige Beratung und Stützung lernen, ihren Berufsalltag besser zu bewältigen. *Forum Pädagogik*, 2 (4), 178-182.
- Mutzeck, W. (1992). Verwirklichung von Handlungsabsichten im Berufsalltag. Rekonstruktion Subjektiver Theorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6 (1), 115.
- Mutzeck, W. (1993). *Kooperative Beratung. Entwicklung und Evaluation einer Beratungs- und Weiterbildungskonzeption für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen*. Oldenburg: Universität.
- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2004a): Schwierige Situationen im Berufsalltag und Wege ihrer Bewältigung. In W. Mutzeck, W. Pallasch & K. Popp (Hrsg.), *Erziehungshilfe konkret. Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Praktische Modelle und Methoden*. 5. Auflage (S.64–86). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2004b). Kooperative Fallarbeit. In S. Kannevischer et al. (Hrsg.), *Verhalten als subjektiv — sinnhafte Ausdrucksform* (S.193–213). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2004c). *Kooperative Teambesprechung zur Vorbeugung und Bearbeitung von Teamkonflikten. Studienbrief Modul 4/5*. Hagen: FernUniversität.

## Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung in den Berufsalltag

---

- Mutzeck, W., Schlee, J. & Wahl, D. (2002). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz Deutscher Studienverlag.
- Palm, J. (2001). Wissenstransfer zwischen Experten und Laien in Beratungsgesprächen. In S. Wichter & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft* (S.347–364). Frankfurt/ M.: Lang.
- Pätzold, G. & Walzik, S. (2002). *Methoden- und Sozialkompetenzen — ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Theorien, Konzepte, Erfahrungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Sauter, W. (1994). *Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter. Handlungsorientierte Entwicklung von Führungskräften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sieland, B. & Schäuble, W. (1976). Training und Transfer. In M. Sader, W. Schäuble & W. Theis (Hrsg.), *Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik, Psychologische Grundlagen und pragmatische Strukturierungen* (S.129–169). Münster: Aschendorff.
- Thomas, R. (2000). Die Anwendung von Lernprinzipien in der Lehre. In A. Sterbling (Hrsg.), *Lern- und Wissenstransfer unter besonderer Berücksichtigung didaktischer und fachdidaktischer Fragen* (S.37–63). Rothenburg/ OL: FHSP.
- Vicini, S. (1993). *Subjektive Beratungstheorien. Bernische ErziehungsberaterInnen reflektieren ihre Praxis*. Bern: Lang.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl et al. (1995). *Erwachsenenbildung konkret*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum konkreten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 227–241.
- Wahl, D. (in Vorbereitung). *Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*.
- Wichter, S. & Antos, G. (2001): *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Frankfurt/M.: Lang.
- Wittwer, W. (1999). *Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde — Konzepte — Transferinstrumente*. Frankfurt/ M.: Lang.



# Lehrerfortbildung am Ende? Gedanken für einen Neuanfang am Beispiel der Umsetzung von Freiarbeit

SILKE TRAUB

## 1. Lehrerfortbildung am Ende

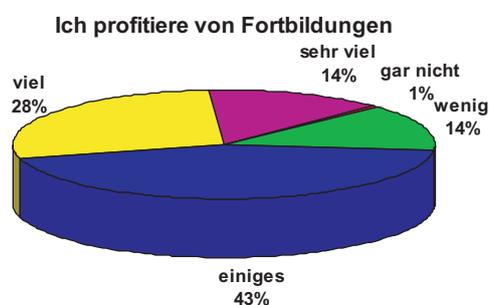
Die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates kennzeichnet das Berufsbild des Lehrers so:

„Lehrer und Lehrerinnen sollen unterrichten (lehren), erziehen, beurteilen, beraten und 'innovieren', das heißt kritisch aufnehmen und verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in ihr Blickfeld kommt“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S.217 ff.).

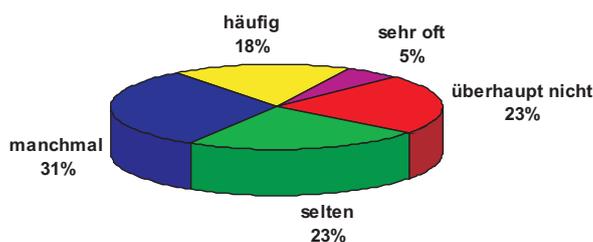
Dazu benötigen Lehrerinnen und Lehrer neben einer guten Ausbildung auch adäquate Fortbildungsangebote, die zum Erwerb von Handlungskompetenzen führen. Bisherigen Fortbildungsangeboten gelingt es aber eher wenig, Handlungskompetenzen zu entwickeln. Erworbenes Wissen wird nur unzureichend in professionelles Handeln umgesetzt (Mutzeck, 1988; Wahl, 1991; VBB, 1994; Wahl, 2001).

In einer im Oberschulamt Tübingen durchgeführten Befragung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Freiarbeit bestätigt sich dieses Bild (Traub, 1999). Der überwiegende Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer hat mindestens an einer oder sogar an mehreren Fortbildungen zum Thema Freiarbeit teilgenommen und dabei durchaus in ihrem subjektiven Verständnis von diesen Fortbildungen profitiert (siehe Abbildung 1).

Trotz dieser subjektiven Zufriedenheit mit den Fortbildungen setzt fast die Hälfte der Befragten Freiarbeit selten oder gar nicht im Unterricht ein (siehe Abbildung 2).



**Abbildung 1.:** Subjektiver Profitgewinn von Teilnehmenden bei Lehrerfortbildungen



**Abbildung 2.:** Umsetzungshäufigkeit von Freiarbeit im Unterricht der Lehrenden

Knapp 22 % der Befragten arbeitet häufiger mit Freiarbeit, die meisten in der Regel ein bis zwei Stunden pro Woche in den Hauptfächern. Dabei werden unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten von Freiarbeit praktiziert. Viele der genannten Formen entsprechen nicht dem theoretischen Verständnis von Freiarbeit und können deshalb auch nicht als Freiarbeit bezeichnet werden, so dass davon ausgegangen werden kann, dass weniger als 20 %, der an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer, Freiarbeit adäquat umsetzt.

Bisherige Lehrerfortbildungsmaßnahmen sind nur geringfügig erfolgreich. In der seither praktizierten Form sind die Fortbildungsmaßnahmen am Ende angelangt, sie lassen keinen Innovationsschub für die Schulpraxis erwarten. Durch die Untersuchungen von Jürgens werden diese Ergebnisse bestätigt (Jürgens, 1998).

## **2. Überlegungen für einen Neuanfang**

Lehrerfortbildungen sind bisher eher wenig wirksam. Deshalb müssen sie anders gestaltet werden. Sie müssen Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung von Freiarbeit unterstützen und ihnen diese Umsetzung ermöglichen. Die Vermittlung, was Freiarbeit heißt, genügt nicht, selbst dann nicht, wenn diese gut aufbereitet und dargeboten wird. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Handlungskompetenz für die Umsetzung von Freiarbeit in der Schule.

Eine Möglichkeit der Veränderung zeigt sich bereits, wenn man die Anzahl der besuchten Fortbildungen mit der Umsetzung von Freiarbeit vergleicht. Lehrkräfte, die drei oder mehr als drei Fortbildungen zum Thema Freiarbeit besucht haben, setzen prozentual gesehen häufiger Freiarbeit um als solche, die ein- oder zweimal an Fortbildungen teilgenommen haben. Fast die Hälfte dieser Gruppe setzt Freiarbeit im eigentlichen Sinne um. Es zeigt sich also, dass die mehrfache Teilnahme Einfluss auf die Umsetzung von Freiarbeit hat. Um die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zu steigern, müssen Lehrende häufiger eine solche Veranstaltung besuchen. Das kann damit zusammenhängen, dass eine Fortbildung nicht ausreicht, um die notwendigen Voraussetzungen für die Umsetzung von Freiarbeit zu schaffen, dass dafür mehr Zeit aufgewendet werden muss. Es kann aber auch einfach sein, dass es günstiger ist, sich mit der Umsetzung von Freiarbeit in Etappen zu befassen und bei jeder der Fortbildungen etwas für sich mitzunehmen. Sichergestellt ist bei mehrfacher Teilnahme auch, dass der von den Teilnehmenden so sehr gewünschte Erfahrungsaustausch eher vorhanden ist, weil sich Kolleginnen und Kollegen häufiger bei den Fortbildungen treffen, diese miteinander vergleichen und erste Umsetzungsprobleme miteinander besprechen können. Ein Einzelner kann überfordert werden, wenn ihm von einer eintägigen oder auch dreitägigen Fortbildung abverlangt wird, sich auf Freiarbeit einzulassen, sich die notwendigen Informationen zu beschaffen und dann auch noch Ideen für die Verwirklichung von Freiarbeit in der eigenen Klasse zu sammeln. Diese Überforderung führt häufig dazu, dass dem Teilnehmenden die Kraft und vor allem der Mut fehlt, sich auf eine solche neue Methode einzulassen. Nimmt er dann erneut an einer Veranstaltung teil, kommen ihm viele Dinge bekannt vor und er kann sich auf ganz bestimmte, für seinen Umsetzungsversuch wichtige Bereiche konzentrieren. Außerdem können Fragen geklärt, Probleme angesprochen und Erfahrungen ausgetauscht werden, was für die Umsetzung eine wichtige Hilfe bedeutet.

Die Ursachen für die Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln liegen auch in den handlungssteuernden Strukturen und Prozessen der Lehrpersonen. Lehrende greifen in Unterrichtssituationen auf bewährtes Alltagswissen zurück und weniger auf umfangreiches, in der Fortbildung erworbenes professionelles Wissen. Es genügt nicht, die an Fortbildungen teilnehmenden Lehrenden über den Sinn und die Möglichkeiten von Freiarbeit im Unterricht zu informieren. Bei der Umsetzung des Gelernten sind die Teilnehmenden überfordert und werden eher verunsichert. Neu erlerntes Wissen kann zwar

wiedergegeben werden, das Handeln aber verändert sich nicht. Für die Fortbildung bedeuten diese Erkenntnisse der psychologischen Handlungstheorie nach Wahl (1991), dass die theoretischen Fortbildungsinhalte schon während der Fortbildung gedanklich so umstrukturiert werden müssten, dass alle für das Expertenhandeln erforderlichen Formen von Verdichtungen im Gedächtnis des Akteurs durch individuelle Lernprozesse hergestellt werden können und damit für jeden Handlungszweck in optimaler Weise aktualisierbar sind. Um diesen Aspekten gerecht zu werden, muss der Lernprozess mehrschrittig angelegt werden. Vor allem deswegen, weil der Lernprozess komplex und hoch individuell abläuft. So müssen zunächst einmal umfangreiche Inhalte zu praktisch handhabbaren Informationseinheiten *gebündelt* oder *verdichtet* werden. Flankierende Maßnahmen sollen dafür Sorge tragen, dass der Lernprozess ungestört verlaufen kann. Dabei muss zunächst das Planungshandeln verändert werden, bevor das Interaktionshandeln umstrukturiert werden kann (Wahl et al., 1995; Wahl, 1991). Dazu sind *drei Lernschritte* notwendig:

- In einem *ersten Schritt* müssen die vorhandenen Theorien und Strukturen bewusst gemacht und aufgebrochen werden. Theorien, die bisher eher zu suboptimalen Handlungsweisen geführt haben, können modifiziert und ersetzt werden.
- In einem *zweiten Lernschritt* soll ein Prozess des individuellen und selbstbestimmten Umlernens in Gang gebracht werden. Dies geschieht zunächst außerhalb der pädagogischen Interaktion, damit der Akteur nicht unter Druck steht, sondern seine Handlungen in Ruhe verändern kann. Lehrende können durch die Entwicklung einer Problemlösestrategie schrittweise ihre Lehr- und Interaktionskompetenz steigern. Die Gedächtnisstrukturen müssen in einem selbstgesteuerten und bewussten Lernprozess umstrukturiert werden. Dazu ist auch professionelles Wissen wichtig, das in dieser Phase vermittelt werden soll.
- Im *dritten Lernschritt* soll die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln überwunden werden. Das Gelernte muss verdichtet werden, damit es in Handlung umsetzbar ist (siehe Wahl, 1991; Wahl, 2000; Wahl, 2001).

Diese Überlegungen des weiten *Weges vom Wissen zum Handeln* werden in einem Lehrerfortbildungskonzept aufgegriffen. Dieses Konzept wird zunächst beschrieben und Ergebnisse der Durchführung aufgezeigt. Anhand dessen soll dann anschließend überlegt werden, ob und wie ein solches Konzept einen Neuanfang für die Lehrerfortbildung darstellen kann.

### **3. Lehrerfortbildung erfolgreich gestalten: Das Beispiel Freiarbeit**

Sieht man Freiarbeit als Prozess an, den Lehrende und Lernende gleichermaßen bewusst durchlaufen müssen, dann muss auch die Lehrerfortbildung als Prozess angelegt werden. Die Lehrenden gehen gemeinsam auf einen Weg, auf dem sie unterstützt und begleitet werden.

Dabei müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer folgende Kompetenzen aneignen:

1. *Fachliche Kompetenz*: Auseinandersetzung mit bereits vorhandenem Wissen über Freiarbeit; Bewusstmachung der bisherigen Unterrichtsarbeit; Aneignen des notwendigen Wissens über Freiarbeit und Kennenlernen der Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis.
2. *Methodische Kompetenz*: Kennenlernen und Aneignen geeigneter Methoden der Umsetzung von Freiarbeit in den Unterrichtsalltag; Ausprobieren geeigneter Lehr- und Lernmethoden; Erprobung dieser Methoden im *Pädagogischen Doppeldecker* (Geissler, 1985) an sogenannten „Life“-Modellen.
3. *Soziale Kompetenz*: Vorbereitung und Simulation von Interaktionen zwischen Lehrer-Schüler, Lehrer-Lehrer und Lehrer-Eltern, die die Umsetzung von Freiarbeit betreffen.
4. *Persönliche Fähigkeiten*: Gewinnen von Vertrauen in die eigene Person, dass die Umsetzung machbar erscheint; gewinnen einer positiven Einschätzung zur Freiarbeit; Wunsch, Freiarbeit umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen.
5. *Verantwortung des eigenen Lernprozesses*: Schwierigkeiten auf sich nehmen und bewusst den Weg zur Umsetzung wählen. Diese Kompetenzen werden durch sechs Präsenzphasen mit dazwischen liegenden Tandem- und Kleingruppentreffen erworben.

Um ein schrittweises Verdichten neu gelernter Inhalte zu ermöglichen, werden folgende Methoden eingesetzt (siehe auch Wahl, 1991):

- *Bewusstmachung und Konfrontation* mit bisherigen Handlungsweisen. Hierfür werden Methoden ausgewählt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, über ihre bisher in der Schule eingesetzten Unterrichtsmethoden nachzudenken und darüber zu diskutieren. Außerdem werden hier auch innere Widerstände gegenüber Freiarbeit aufgebrochen.
- *Anwendung des Pädagogischen Doppeldeckers*: Eine Besonderheit in der Lehrerbildung ist die Doppelung von Lehr-Lern-Prozessen. Lernende in der Aus- und Fortbildung sind in der Schule gleichzeitig Lehrende.

Diese Doppelrolle, zugleich Lehrender und Lernender zu sein, wird auf Anregung von Geissler (1985) als *Pädagogischer Doppeldecker* bezeichnet. Mit Problemen des Transfers des einmal erworbenen Wissens in die Praxis ist zu rechnen, wenn Lehrende sich dieses Wissen nur rezeptiv aneignen. Die psychologische Trainingsforschung spricht in diesem Zusammenhang von *trägem Wissen* (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999). Es treten Störungen oder Probleme auf, wenn dieses Wissen praktisch genutzt werden soll. Vor allem können Lehrende nicht adäquat auf unvorhergesehene Begebenheiten reagieren, weil ihnen solche Situationen nicht bekannt sind und sie auf kein entsprechendes Wissen zurückgreifen können. Es gelingt ihnen nicht, sich in die Situation hineinzusetzen, wenn die angemessenen Lösungsstrategien fehlen. Deshalb müssen die in der pädagogischen Praxis Tätigen die Praxisrelevanz von theoretischen Konzepten bereits während der Ausbildung bzw. der Fortbildung konkret erfahren. Der Pädagogische Doppeldecker stellt eine Übersetzungshilfe zur Umsetzung neu erworbenen Wissens dar. Hier ist die Möglichkeit gegeben, das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig selbst zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen.

- *Reales Erproben*: Die Teilnehmenden an der Fortbildung nehmen sich bestimmte Dinge vor, die sie in der Praxis ausprobieren wollen. Diese Vorsatzbildungen werden nach und nach in die Praxis umgesetzt, wobei hier Tandempartner und Kleingruppe eine wichtige Unterstützung darstellen. Freiarbeit wird also Schritt für Schritt umgesetzt.

Für das *Flankieren des Lernprozesses* werden folgende Schutzschilde eingesetzt:

- *Vorsatzbildung*: Jede Person fertigt nach jeder Präsenzphase eine Vorsatzbildung an, in der sie dokumentiert, was sie sich bis zur nächsten Präsenzphase vorgenommen hat. Diese Vorsatzbildung erhöht die Verbindlichkeit.
- Jede Person wird selbst zum *Problemlöser*: Es werden Strategien vermittelt, die es jeder Person ermöglichen, individuell Freiarbeit umzusetzen (z.B. Erinnerungshilfen, Lerntagebücher für Lehrende und Lernende, Metakommunikation etc.).
- *Beratung* durch die Leiter der Fortbildung über Hospitationen.
- Die Fortbildung wird im KOPING-Verfahren durchgeführt, d.h. zwischen den Präsenzphasen treffen sich die Teilnehmenden in Tandems und in Kleingruppen. Dabei bilden immer zwei oder drei Tandems, die regional nicht so weit voneinander entfernt sind, eine Kleingruppe. Ein Tandem besteht aus zwei Kolleginnen und Kollegen einer Schule. Pro Schule werden immer nur Tandems zugelassen, um die Kontaktmöglichkeiten wie Kommunikation, gegenseitige Hospitationen und eine

gemeinsame Umsetzung zu erleichtern. Die Tandems treffen sich mindestens zweimal zwischen zwei Präsenzphasen, die Kleingruppe mindestens einmal. Ziel der KOPING-Phase ist die Unterstützung der Umsetzung der in den Präsenzphasen geleisteten Vorsatzbildungen (siehe auch Schmidt in diesem Buch).

- Dabei ergehen an das *Tandem* folgende Aufgaben:
  - Besprechung der Vorsatzbildung
  - Diskussion eventueller Probleme
  - Herstellung von FA-Materialien
  - Hilfen bei der weiteren Planung
  - Hospitation
  - Nachbesprechung der Tandemtreffen

Die *Kleingruppen* haben in der KOPING-Phase die folgenden *Aufgaben*:

- Bericht der Tandempaare über ihre Arbeit
- Vorstellen von Planungsergebnissen
- Vorstellen der hergestellten Materialien
- Besprechung von Problemen

Da die Umsetzung von Freiarbeit ein hoch komplexes Vorhaben ist, kann sie eigentlich nur in einem mehrphasigen und mehrschrittigen Lernprozess vollzogen werden. Der Mehrphasigkeit wird durch die Aufteilung in Präsenz-, Tandem- und Kleingruppentreffen Rechnung getragen, der Mehrschrittigkeit kommt der Aufbau des gesamten Fortbildungskonzepts entgegen, nämlich das *Aufbrechen alter Strategien*, das *Erlernen neuer Handlungsmöglichkeiten* und deren *Verdichtung*.

## **4. Evaluation der Fortbildung**

Dieses Lehrerfortbildungskonzept wurde im Oberschulamt Tübingen mit 32 Realschullehrerinnen und -lehrern durchgeführt und nach folgenden Fragestellungen evaluiert:

1. Wie bewerten die Lehrerinnen und Lehrer diese Art der Fortbildung?
2. Welchen Kenntnisstand und welche Sicht- und Handlungsweisen über Freiarbeit haben die Lehrenden am Ende der Lehrerfortbildung erworben?
3. Welche der erworbenen Kenntnisse, Sicht- und Handlungsweisen setzen die Teilnehmenden in ihrer Unterrichtspraxis um, d.h. welche Formen von Freiarbeit praktizieren sie nach der Fortbildung tatsächlich?



**Abbildung 3.:** Subjektive Bewertung der Effektivität der Fortbildung durch Teilnehmende

4. Wie gestaltet sich der Lernprozess über den Zeitraum der Fortbildung hinweg bei Einzelnen?

#### 4.1. Ergebnisse

1. Die Zufriedenheit mit dem Ablauf und dem Inhalt der Fortbildung war relativ hoch (deutlich über 90 %). Ebenso wurde der Erfolg der Fortbildung positiv bewertet (siehe Abbildung 3). Es gab während der einjährigen Fortbildung keine Abbrecher, d.h. alle 32 angemeldeten Teilnehmenden haben bis zum Schluss diese Fortbildung wahrgenommen. Dabei war die Teilnahme überaus homogen, die einzelnen Präsenzphasen waren gut besucht. Dies ist ein weiterer Beweis, dass alle die Fortbildung anerkannten und sie schätzten.
2. Bei der Erfassung des Kenntnisstandes sind die beiden Zeitpunkte Anfang (t0) und am Ende (t1) der Fortbildung ausschlaggebend. Zu beiden Zeitpunkten wurden in den jeweiligen Präsenzphasen Daten erhoben, die den momentanen Kenntnisstand der Teilnehmenden erfassten. Diese beiden Zeitpunkte konnten nun miteinander verglichen werden, um herauszufinden, ob sich der Wissensstand über Freiarbeit während und durch die Fortbildung verändert hatte.  
Der Kenntnisstand wurde an einer allgemeingültigen Definition von Freiarbeit gemessen. Folgende Definition wurde dabei zu Grunde gelegt:

Freiarbeit umfasst eine bestimmte Unterrichtszeit selbstgesteuerten Lernens, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Lernarbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. In dieser Zeit stehen ihnen Materialien zur Verfügung, die vom Lehrenden mehr oder weniger stark didak-

tisch aufbereitet wurden. Die Fachgrenzen sind in der Regel aufgehoben (Traub, 1997; Traub, 2000).

Dabei wurde dieser Definition ein Wert von zehn Punkten zugeordnet. Den Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer wurden nun ebenfalls bestimmte Werte in Form von Punkten zugeordnet. Dazu wurde die Definition in einzelne Kriterien für Freiarbeit aufgegliedert. Jedes Kriterium erhielt einen Punkt. Teilnehmende, die ein Kriterium in ihren Äußerungen nannten, das auch der gültigen Definition entsprach, erhielten hierfür einen Punkt. Je mehr Kriterien sie äußerten, umso mehr Punkte konnten sie erreichen. Die Höchstpunktzahl belief sich auf zehn Punkte, da damit alle wichtigen Kriterien der Definition von Freiarbeit genannt wurden.

Am Ende der Fortbildung verfügten fast alle Teilnehmenden über ein akzeptables Freiarbeitswissen und waren damit in der Lage, Freiarbeit auch in der Praxis umzusetzen.

- Ca. 60 % erweiterten ihr Wissen um mindestens drei Punkte, was doch einen erheblichen Zugewinn bedeutet. Einen solchen Zugewinn konnten vor allem die verzeichnen, die noch wenige Kenntnisse über Freiarbeit in die Fortbildung mitbrachten, aber auch diejenigen, deren Kenntnisstand noch nicht so weit ausgeprägt war.
  - Ca. 20 % konnten ihr Wissen immerhin noch um zwei Punkte verbessern.
  - Ca. 20 % stagnierten bei der Erweiterung der Kenntnisse. Dabei handelte es sich vor allem um Teilnehmende, die bereits ein relativ hohes Wissen in die Fortbildung mitbrachten, so dass dieses kaum mehr ausbaufähig war.
3. Der *Praxisstand der Teilnehmenden* wurde zu drei verschiedenen Zeitpunkten erhoben. Zu Beginn der Fortbildung (Zeitpunkt t0), am Ende der Fortbildung (Zeitpunkt t1) und im ersten Teil des neuen Schuljahres (Zeitpunkt t2). Dabei wurde ein Fragebogen eingesetzt, mit den Betroffenen Interviews durchgeführt und die Freiarbeitsstunden beobachtet. Damit entstand ein umfassendes Bild des jeweiligen Praxisstandes der einzelnen Teilnehmenden. Grundlage war hierbei das in der Fortbildung vermittelte Freiarbeitsverständnis und die damit zusammenhängende Weiterentwicklung der Freiarbeit in der Unterrichtspraxis. Diese Weiterentwicklung wurde in zehn Phasen eingeteilt:

- Phase 0: Einsatz von stark gelenkten Unterrichtsformen
- Phase 1: Einsatz von Methoden wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc.
- Phase 2: Bewusstes Training von Methoden-, Sozial-, und Gesprächskompetenzen

- Phase 3: Einsatz freierer Arbeitsformen wie Lernzirkel, Stationenarbeit, Wochenplan etc.
- Phase 4: Freiarbeit mit hohem Pflichtteil und noch starker Lenkung durch die Lehrperson
- Phase 5: Freiarbeit mit weniger Pflichtteil und geringerer Lenkung durch die Lehrperson
- Phase 6: Freiarbeit ohne Pflichtteil und ohne Lenkung
- Phase 7: Einsatz von Freiarbeit nach 6 über mehrere Stunden
- Phase 8 – 10: Prozentuale Erhöhung der Stundenanzahl und des Einsatzes von Freiarbeit in mehreren Klassen
  - Zum Zeitpunkt t0 setzten bereits ca. 25 % der Teilnehmenden Freiarbeit ein (ab Phase 4 wird der Unterricht im Sinne von Freiarbeit verstanden).
  - Diese Zahl erhöhte sich auf ca. 75 % zum Zeitpunkt t1 und steigerte sich dann sogar zum Zeitpunkt t2 auf ca. 78 %.

Hier zeigt sich bereits eine enorme Steigerung der Umsetzung von Freiarbeit zwischen dem ersten und zweiten Zeitpunkt. Nicht nur die Anzahl derjenigen war gestiegen, die Freiarbeit am Ende der Fortbildung durchführten, sondern auch die Stundenanzahl hatte sich deutlich erhöht, ebenso wie die Anzahl der Fächer und der Klassen, in denen Freiarbeit praktiziert wurde. Fast 80 % der Teilnehmenden setzten ab dem Zeitpunkt t1 Freiarbeit im richtigen Verständnis in mindestens einer Klasse mehrere Stunden pro Woche um. Viele der Teilnehmenden gaben an, Freiarbeit als festen Bestandteil in ihre Unterrichtsarbeit integriert zu haben und auf lange Zeit dabei bleiben zu wollen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Lehrerfortbildung tatsächlich wirksam war bezüglich der Umsetzung von Freiarbeit. Über zwei Drittel setzten ein sinnvolles Konzept von Freiarbeit um und behielten diese Umsetzung über einen längeren Zeitraum bei. Damit unterscheidet sich diese Fortbildungen von anderen dadurch, dass sie wirksamer gegenüber der Umsetzung von Freiarbeit ist und eine dauerhaftere Umsetzung erreicht wird (20 % Umsetzung bei anderen Fortbildungen, 80 % bei dieser Art der Fortbildung).

4. Zu Beginn der Fortbildung ließen sich folgende *Gruppen von Teilnehmenden* unterscheiden:
  - a) *Profis*: Wussten vor der Fortbildung, was Freiarbeit ist, setzten diese auch schon teilweise um. Profitierten von der Fortbildung dadurch, dass sie ihr Verständnis präzisierten und ihre Umsetzung verbesserten, so dass Freiarbeit auf höherem Niveau in mehreren Klassen stattfand. Dieser Fortschritt entwickelte sich vor allem durch die

mehrfachen Treffen, die Hospitationen und die Arbeit im Tandem bzw. der Kleingruppe. Nur durch den individuellen Lernprozess konnte diese Gruppe von der Fortbildung profitieren. Hätten sie den Prozess der Anfänger mitmachen müssen, wären die Experten wohl frühzeitig ausgestiegen. Manche der Profis behielten ihr Niveau bei und fühlten sich in ihrer Unterrichtsmethode bestätigt.

- b) *Theoretiker*: Sie wussten theoretisch bereits recht gut über Freiarbeit Bescheid, setzten diese Form bisher aber wenig in ihrem Unterricht um, weil sie die Methode nicht für realisierbar hielten, die Hemmschwelle zu groß war oder sie Angst vor dem Beginn hatten. Diese Gruppe profitierte vor allem von den mehrfachen Präsenzphasen, in denen sie ihr Wissen erweitern und sich über ihre Erfahrungen austauschen konnten. Dies war vor allem auch im Hinblick auf die Materialienfrage wichtig. Bedeutsam war für diese Gruppe auch die Arbeit mit einem Tandem vor Ort. Dadurch erhielten sie die nötige Motivation zum Weitermachen und überwinden ihre Hemmschwelle. Sie setzten relativ früh Freiarbeit in einem sinnvollen Verständnis um.
- c) *Anfänger 1*: Wussten noch wenig über Freiarbeit und setzten diese Methode im Unterricht bisher nicht ein. Im Laufe der Fortbildung erwarben sie Kenntnisse und fingen dann auch an, ihre Klassen in einzelnen Fächern auf Freiarbeit vorzubereiten (Phase 2 und 3). Sie begannen zum Zeitpunkt t1 dann auch mit Freiarbeit Phase 4 und kamen bis zum Zeitpunkt t2 auf Phase 5, führten also am Ende der Fortbildung Freiarbeit im eigentlichen Sinne durch. Sie profitierten von den Präsenzphasen, der KOPING-Phase und von den gegenseitigen Hospitationen. Sie nutzten auch viele Kontakte zu Teilnehmenden, die bereits Erfahrungen mit Freiarbeit hatten und diese gerne weiter gaben.
- d) *Anfänger 2*: Wussten wenig über Freiarbeit, setzten diese bisher nicht ein und taten dies auch im Laufe der Fortbildung nicht. Bei dieser Gruppe konnte zwar der Kenntnisstand erweitert werden, zur Umsetzung von Freiarbeit kam es allerdings während der Fortbildung nicht mehr. Diese Gruppe profitierte vor allem von den Präsenzphasen. Sie fingen zwischen Zeitpunkt t1 und t2 noch mit Phase 2 und 3 der Freiarbeit an, waren aber zu mehr noch nicht in der Lage. Dies lag häufig an gescheiterten Tandems (Schulwechsel einzelner Partner), mangelhafter Kleingruppenarbeit oder mangelhaften Kleingruppen (Schulen weit auseinander, keine Treffen möglich). Dies macht deutlich, wie wichtig für den Erfolg einer Lehrerfortbildung das KOPING-Verfahren ist (siehe auch Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

Zwei Beispiele aus diesen Gruppen möchte ich vorstellen:

**Beispiel 1:** (*Testperson gehört zu der Kategorie der Profis*)

Freiarbeitsverständnis der Testperson:

„Freiarbeit wird als eine Methode verstanden, in der die Schüler die Freiheit haben, aus einem festgelegten Arbeitspensum die Aufgabe (Reihenfolge), die Zeit und das Fach zu wählen. Dabei arbeiten die Schüler selbständig und eigenverantwortlich, was auch ihre Motivation erhöhen soll. Außerdem wird auch der Lehrer während dieser Zeit entlastet.“

Das Verständnis von Freiarbeit wurde dadurch eingeschränkt, dass sich die Freiheit nur auf ein vom Lehrer festgelegtes Arbeitspensum bezog. Der Lehrer gab also einen Rahmen vor, die Schüler konnten sich nur innerhalb dieses Rahmens entscheiden und mussten dabei viele Pflichtaufgaben erledigen.

Zum zweiten Zeitpunkt hatte sich dieses Verständnis dadurch verändert, dass der Lehrer nicht unbedingt ein Arbeitspensum vorgab, sondern dass die Schüler innerhalb der Freiarbeit das Fach, Thema, Arbeitsmaterial, Lerntempo, den Schwierigkeitsgrad, die Sozialform, etc. selbst wählen konnten. Die Schüler arbeiteten selbständig, eigenverantwortlich und kontrollierten sich selbst. Dadurch wurde auch die Sozial- und Methodenkompetenz gefördert.

Die zweite Definition wurde durch einige Punkte erweitert. Das Pflichtpensum wurde verringert und die Freiheit der Lernenden erhöht.

Trotz eines bereits fundierten Wissens über Freiarbeit konnte hier der Kenntnisstand deutlich erweitert werden, vor allem wurden Unsicherheiten hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Lernenden abgebaut.

Diese Veränderungen wirkten sich auch auf die Freiarbeitspraxis aus, diese sah zu Beginn der Fortbildung so aus:

- Eine Stunde Freiarbeit in einer Klasse und einem Fach pro Woche mit sehr vielen Pflichtaufgaben (Freiarbeit, Phase 3–4). Diese Pflichtaufgaben mussten von den Schülern auf alle Fälle bearbeitet werden, erst dann durften Wahlaufgaben gemacht werden.
- Am Ende der Fortbildung hatte sich die Praxis dann verändert:
- Eine Stunde Freiarbeit in einer Klasse und einem Fach pro Woche mit wesentlich höheren Freiheitsgraden. Freiarbeit in Phase 5–8 wurde eingesetzt.

Seine Veränderung beschrieb der Teilnehmer selbst sehr genau:

„Vor Beginn der Lehrerfortbildung habe ich die Freiarbeit fast ausschließlich als Freie Stillarbeit mit Pflichtmaterialien (FSA-Blätter) durchgeführt. Durch die Lehrerfortbildung wurde die Freiarbeit um zusätzliche Materialien, Spiele, Lernspiele, Zusatzaufgaben

und freiwillige Themen ergänzt. So wurde aus der Stillarbeit Freiarbeit mit tatsächlicher freier Wahl zwischen Pflichtaufgaben und frei wählbaren Arbeitsmaterialien. Für die Ruhe im Klassenzimmer wurden zusätzlich Regeln und Hinweise eingeführt. Mit den Kolleginnen und Kollegen wurde für das kommende Schuljahr Zusammenarbeit vereinbart.“

Die Freiarbeitspraxis zeigte dem Kollegen, dass er seinen Schülerinnen und Schülern mehr Vertrauen in ihre Arbeitsweise entgegenbringen konnte als er anfangs annahm und so entwickelte sich durch sein verändertes Freiarbeitsverständnis auch eine Veränderung der eigenen Freiarbeitspraxis. Außerdem wurde der Kollege darin bestärkt, mit Freiarbeit auf dem richtigen Weg zu sein und hier weiter zu machen. Dieses Mehr an Vertrauen ermöglichte es ihm, auch in Klassen ohne Freiarbeit mehr freiere Unterrichtsmethoden einzusetzen.

Bei seinem Lernprozess konnte sich der Kollege immer auf Tandem- und Kleingruppe berufen, sie waren also für die Entwicklung des Lernprozesses äußerst wichtig.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Tandem- und Kleingruppenarbeit eine wichtige Unterstützung darstellt, auch wenn der Teilnehmer bereits zu Beginn der Fortbildung als guter Theoretiker einzustufen war. Die Tandemarbeit wurde so positiv bewertet, dass der Teilnehmer bei seiner im Kollegium initiierten Freiarbeitsfortbildung auch im Tandem arbeiten ließ und das mit gutem Erfolg.

Für diesen Teilnehmer war die Fortbildung wirksam, hat er doch durch einen vollzogenen Lernprozess sowohl sein Wissen über Freiarbeit als auch seine Praxis verändert. Diese Veränderungen kamen durch Wissensvermittlung und Gespräche während und durch die Lehrerfortbildung zu Stande. Auch hier zeigt sich, dass die Fortbildung um einen Gesichtspunkt erweitert wurde: die Multiplikatorenfunktion.

**Beispiel 2:** (*Testperson gehört zu der Kategorie der Anfänger 1*)

Auch diese Testperson äußerte sich über ihren Kenntnis- und Umsetzungsstand zu den drei Zeitpunkten der Fortbildung. Diese Äußerungen dienten ebenfalls als Grundlage der Produktevaluation.

„Freiarbeit bedeutet für mich, dass Schüler Kenntnisse und Methoden erwerben können und dabei selbst entscheiden in welcher Zeit, in welcher Reihenfolge und in welcher Sozialform sie die gestellten Arbeitsaufträge erledigen.“

Die höhere Selbständigkeit der Schüler bewertete sie ebenfalls als wichtig. Sie stufte die Freiarbeit als eine Methode des Übens und Festigens ein.

Am Ende der Fortbildung sah sie auch die Wahl des Faches als wichtiges Kriterium der Freiarbeit an. Außerdem war sie der Meinung, dass in der Freiarbeit die Schüler ihre Aufgaben selbst kontrollieren sollten. Freiarbeit wurde für sie zu einem wichtigen Bestandteil des Unterrichts.

Ihren bereits recht fundierten Kenntnisstand konnte diese Kollegin durch die Teilnahme an der Fortbildung noch weiter ausbauen und um einige Kriterien ergänzen.

Auch ihre Praxis veränderte sich. Zu Beginn der Fortbildung setzte sie nur Partner- oder Gruppenarbeit ein sowie sonstige Formen, die noch wenig mit Freiarbeit zu tun hatten (Phase 2). Am Ende der Fortbildung führte sie folgende Formen der Freiarbeit durch: Freiarbeit in einer Klasse, in einem Fach zwei Stunden pro Woche (Phase 5). Außerdem führte sie eine bewusste Schulung von Methoden- und Sozialkompetenzen in einer weiteren Klasse durch (Phase 3).

Die Teilnehmerin beschrieb ihren Weg zur Freiarbeit als kontinuierliche Steigerung über die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen, über ein gezieltes Methodentraining in einer Klasse, über die Vorformen von Freiarbeit bis hin zur Umsetzung einzelner Freiarbeitskonzepte. Sie selbst gab an, in dieser Fortbildung sehr viel profitiert zu haben, was die Veränderung der Praxis verdeutlicht.

Die Leistung dieser Teilnehmerin fand ich besonders motivierend für diese Art der Lehrerfortbildung. Sie schaffte trotz widriger Umstände eine sinnvolle Umsetzung von Freiarbeit. Dabei konnte sie sich während der Fortbildung ganz auf ihren Tandempartner verlassen, auf die Kleingruppe weniger, da sich diese nicht so häufig traf. Im neuen Schuljahr war die Teilnehmerin zu Beginn ganz auf sich alleine gestellt, da der Partner die Schule wechselte und deshalb nicht mehr als Tandempartner in Frage kommen konnte. Trotzdem baute die Lehrerin ihre Freiarbeit weiter aus.

Diese Fallbeispiele verdeutlichen, dass die Lehrerfortbildung sich überaus positiv auf die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer und ihren Umsetzungsprozess auswirkte. Dabei konnte sich jeder Einzelne gemäß seines individuellen Kenntnis- und Praxisstandes weiter entwickeln. Dieses Kriterium des individuellen Lernprozesses ist sicher für Lehrerfortbildungen sehr wichtig, da dadurch alle heterogenen Gruppenmitglieder von der Fortbildung profitieren. Da die Heterogenität einer Gruppe oftmals einen erhöhten Erfahrungsaustausch zulässt, spricht die Möglichkeit des individuellen Lernprozesses für die Anwendung dieser Art von Lehrerfortbildung.

## 5. Schlussfolgerungen

Für zukünftige Lehrerfortbildungen ergeben sich meiner Meinung nach folgende Konsequenzen:

1. Es kann nicht nur neues Wissen vermittelt werden, ohne das bei den Teilnehmenden vorhandene Wissen zu berücksichtigen. Sie bringen ihr subjektives Wissen in die Fortbildung mit, was dem Einzelnen häufig gar nicht bewusst ist. Da es sich aber über lange Wege angesammelt

und verdichtet hat, wird zunächst einmal bei Planungen auf dieses Wissen zurückgegriffen. Um es durch wissenschaftliches Wissen zu ersetzen, muss zunächst das vorhandene Wissen und die damit verbundene Praxis bewusst gemacht werden. Erst wenn dies gelungen ist und die Person erkennt, dass sie ihr Wissen und ihre Praxis verändern möchte, kann mit einem Umlernprozess begonnen werden. Und erst dann kann neues Wissen vermittelt werden. Dieses muss gut strukturiert dargeboten werden.

2. Damit Lehrende das neu Gelernte auch tatsächlich aufnehmen und verarbeiten können, müssen erwachsenendidaktische Methoden zur Anwendung kommen wie Pädagogischer Doppeldecker, KOPING, Vorsatzbildungen, etc.
3. Da die Bewusstmachung, der Umlernprozess und das sich daran anschließende Verdichten des Wissens nicht von heute auf morgen vollzieht, muss die Fortbildung längerfristig angelegt werden. Verschiedene Fortbildungstage müssen über einen längeren Zeitraum gleichmäßig verteilt werden. Damit ist auch gewährleistet, dass sich Theorie- und Praxisphasen abwechseln. Dies ist notwendig, damit die Teilnehmenden ihr Wissen gleich in Handlung umsetzen können. Ohne diese Erprobungsphasen können sie nicht feststellen, ob es Probleme gibt und können damit keine Lösungssuche vornehmen.
4. Damit die Teilnehmenden nicht als Einzelkämpfer dastehen und bei den ersten Problemen aufgeben, benötigen sie auf dem Weg der Umsetzung Unterstützung und Begleitung. Dazu ist es hilfreich, dass sich immer das Tandem einer Schule auf den Weg zur Umsetzung macht, so dass die gegenseitige Unterstützung und Motivation gewährleistet ist.
5. Um jeder Person ihren individuellen Lernprozess zu ermöglichen, müssen in den Präsenzphasen individuelle Lernphasen eingebaut werden. Die Fortbildung muss so angelegt sein, dass jeder davon profitieren kann.
6. Fortbildungen dürfen nicht bei der Planung und Durchführung stehen bleiben. Sie müssen auch einer ständigen Evaluation unterliegen.

Dieses Lehrerfortbildungskonzept soll Mut machen, sich mit neuen Formen und Alternativen auseinander zu setzen, und allen Lehrenden die Chance geben, Handlungskompetenzen zur Bewältigung des Alltags zu erwerben.

## **6. Literaturverzeichnis**

Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.

- Geissler, K. A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft. Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen*. Tübingen: DIFF.
- Jürgens, E. (1998). Wege zu selbständigem Lernen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit, *Die Deutsche Schule*, 3, 321–332
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. (Forschungsbericht Nr. 60)*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilian-Universität.
- Traub, S. (1997). *Freiarbeit in der Realschule. Analyse eines Unterrichtsversuchs*. Landau: VEP.
- Traub, S. (1999). *Auf dem Weg zur Freiarbeit*. Unveröffentlichte Dissertation an der PH Weingarten. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verband Bildung und Erziehung (1994). *Zwischen Deformation und Reform. Gegenwart und Zukunft des Lehrerberufs*. Bonn: Weißenberger Verlag Kitzingen
- Wahl, D., Wölfling, W. & Rapp, G. (1995). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 2001, S.157–174.

# Mit Angehörigen kooperieren lernen — Ein Konzept zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in der sozialpädagogischen Ausbildung

WOLFGANG WIDULLE

## 1. Einleitung

### 1.1. Elternarbeit im Kontext stationärer Sozialpädagogik

Die Arbeit mit Eltern und weiteren Angehörigen gehört zu den unbestrittenen Kernaufgaben in der Erziehungshilfe und Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Die Vorgaben für die Erziehungshilfe sind eindeutig: Ob es um Rückkehr in die Ursprungsfamilie, Vorbereitung auf eine Pflegefamilie oder Verselbständigung von Jugendlichen geht, „Elternarbeit gilt in allen Zielsetzungen als wichtiger, während der Heimerziehung zu leistender Arbeitsbereich“ (Chassé, 1999, S.175). Angehörigenarbeit in der stationären Betreuung von Menschen mit Behinderungen als auf Dauer gestellte Kooperation mit Angehörigen hat die Gestaltung der Lebenswelt der Menschen mit Behinderung, wichtige Entscheidungen, die Unterstützung von Angehörigen bei Überforderung und die gemeinsame Arbeit an Entwicklungszielen zum Thema (Schroll-Decker, 1998). Für die Behinderten- wie die Erziehungshilfe gibt es deutliche Hinweise, dass eine professionelle Arbeit mit Angehörigen zu den Schlüsselfaktoren für Erfolg oder Misserfolg von Fremdunterbringungen gehört (Günder, 2000, S.208).

Gleichzeitig existieren deutliche Problem- und Spannungsfelder zur Angehörigenarbeit:

- Eine gefestigte Zusammenarbeit mit Angehörigen ist häufig erschwert durch deren prekäre materielle, gesundheitliche oder psychosoziale Lebensbedingungen.

- Institutionelle und personelle Ressourcen zur Angehörigenarbeit bleiben knapp bis ungenügend.
- Sozialpädagogen erschweren selbst eine konstruktive Zusammenarbeit: Sie erleben sich selbst als unsicher, Eltern als Konkurrenz, Elternkontakte als Störquelle ihrer Arbeit, oder Eltern als schädlichen Einfluss auf ihre Klienten (Günder, 2000, S.220; Conen, 1990, S.162).

## 1.2. Angehörigenarbeit und Probleme sozialpädagogischer Ausbildung

Diese strukturellen Spannungsfelder stellen die sozialpädagogische Ausbildung vor Herausforderungen, denen sie offenbar nicht immer gerecht wird: Ein Drittel ausgebildeter Fachkräfte der Heimerziehung fühlen sich nach Conen (1990, S.162) für Aufgaben der Elternarbeit nicht qualifiziert. Weitere Untersuchungen bleiben zur allgemeinen Handlungskompetenz von Fachkräften der Sozialen Arbeit sehr kritisch: Die Arbeit der Fachkräfte sei primär von biographisch erworbenen Kompetenzen und Alltagstheorien geprägt; es fehlten erkennbare Fachlichkeit, berufliche Identität und professionelle Handlungsorientierung (Ackermann & Seeck, 1999; Thole & Küster-Schapfl, 1997).

Die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten stehen der Bildung professioneller Handlungskompetenz skeptisch gegenüber: Ziel der Hochschulausbildung sei nicht die Produktion unmittelbar abrufbarer Berufskompetenzen und -fertigkeiten, sondern die Ausbildung wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit und professionsbezogenen Wissens (Schulze-Krüdener, 2002, S.88ff.). Der Anspruch, während der Ausbildung professionelle Handlungskompetenz in einem umfassenden und prägenden Sinn zu vermitteln, sei überzogen und irreführend (Sommerfeld, 2000, S.226) und die Trennung von Theorie und Praxis sei kein „sozialpädagogischer Sündenfall“, sondern „der unumgängliche Preis des erreichten Professionalisierungsniveaus der Sozialen Arbeit“ (Müller, 1994, S.12ff.).

Der folgende Beitrag fokussiert nicht auf Professionalisierungsprobleme oder Probleme von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit, sondern auf das Problem der Fachdidaktik Sozialer Arbeit: Auch in der sozialpädagogischen Ausbildung produzieren traditionelle Lernumgebungen *träges Wissen* (Gruber, 1999). Dies wird in beruflichen Kontexten nur ungenügend genutzt, und Kompetenzbildungsprozesse werden nur wenig unterstützt (Wahl, 2001). Dies gilt in besonderem Maße für die Pädagogik, die durch ihr *Technologiedefizit* (Luhmann & Schorr, 1979) und die hohen Anteile sozialen Handelns im Beruf auf komplexe Transformationsprozesse vom Wissen zum Handeln angewiesen ist.

Die im Folgenden vorgestellte Lernumgebung in der sozialpädagogischen Ausbildung wird als Chance zur Überwindung der Kluft von Wissen und Handeln verstanden: Voraussetzungen für ihren Erfolg sind

- Ein *Selbstverständnis von Ausbildung*, das sich zwischen Wissenschaft und Berufspraxis ansiedelt und für die Ausbildung geeignete, didaktisierte Wissensbestände bereitstellt (Gängler, 2002, S.22; Müller, 1993, S.47),
- Eine *Tätigkeit im Praxisfeld*, die das nötige Professionswissen generiert sowie
- *Lehr- und Lernformen*, wie von Wahl (2001) entwickelt, die eine Theorie-Praxis-Integration und handlungsorientiertes Lernen nachhaltig fördern.

Das Unterrichtsprojekt versuchte, bestehende Voraussetzungen an einer höheren Fachschule für Sozialpädagogik zu nutzen und die Handlungskompetenz von Studierenden in der Angehörigenarbeit nachhaltig zu fördern. Im Anschluss werden die Lernumgebung und das Unterrichtsprojekt, sowie erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Ausbildung skizziert.

## **2. Sozialpädagogische Arbeit mit Angehörigen als Handeln unter Druck**

Sozialpädagogik besitzt durch das oben erwähnte Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1979) einen Charakter struktureller Ungewissheit (Merten, 2002, S.68): Die Wirkungen sozialpädagogischen Handelns sind in z.B. in der Heimerziehung nur schwierig nachzuweisen. „Mandats- und Zielprobleme“ stellen strukturelle Dilemmata dar. Sie sind als „doppeltes Mandat“, d.h. als Spannung zwischen dem Respekt vor dem „Eigen-Sinn“ der Klienten und berechtigt eingreifendem Handeln bekannt (Finkel, 2001, S.448). Diese Strukturmerkmale der Sozialpädagogik sind handlungstheoretisch nicht restlos auflösbar. Überlegungen, insbesondere wie sie in Wahls Begriff des „Handeln unter Druck“ formuliert sind (Wahl, 1991, S.10), eröffnen aber interessante Perspektiven zur Reflexion und Anleitung sozialpädagogischen Handelns. Dies wird im Folgenden an der Arbeit mit Angehörigen konkretisiert.

### **2.1. Eine sozialpädagogische Annäherung: Elternarbeit im Heim als Handeln unter Druck**

Arbeit mit Angehörigen und Familien ist mit Gewinn als *Handeln unter Druck* beschreibbar. Strukturelle Ungewissheit und Dilemmata der Sozialpädagogik können so als konkretes soziales Handeln beschrieben und der reflexiven und modifikatorischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Handeln unter Druck in der Angehörigenarbeit zeigt sich folgendermaßen:

- Die Analyse von Familien ist strukturell und die Interaktion mit vielen Beteiligten kommunikativ von *hoher Komplexität* geprägt.
- Die Kommunikation innerhalb der Familie, zwischen Familie und Institution und innerhalb der Institution schafft strukturelle und kommunikative *Interdependenzen* und *Abhängigkeiten*.
- Die Prozesse im Hilfesystem und dessen Teilen erzeugen strukturelle wie kommunikative *Teilintransparenzen*.
- Die Vielzahl an Akteuren und Interessen macht *Polytelie* und *Zielkonflikte* zwangsläufig.
- *Eigendynamik* ist als grundlegende Eigenschaft von Systemen und kommunikativen Situationen auch in der Elternarbeit beobachtbar.
- *Knappe Entscheidungszeiten* beeinflussen Angehörigengespräche, vor allem als Moderationsproblem.

## 2.2. Anforderungen an sozialpädagogische Lernumgebungen

Um unter diesen Bedingungen kompetent zu handeln, benötigen Sozialpädagogen weit mehr als Fachwissen: Sie benötigen methodisches Können, Praxiserfahrung und zu einer professionellen Haltung sozialisierte Einstellungen und Verhaltensbereitschaften. Subjektive Theorien von Sozialpädagogen nehmen für die verschiedenen Komponenten von Handlungskompetenz eine Schlüsselfunktion ein. Als Konzepte größerer oder geringerer Reichweite mit internen Argumentationsstrukturen zur Problemlösung beziehen sie sich auf das Denken, Fühlen und Handeln, den Handelnden und seine Weltsicht (Wahl 1991, S.52). Sie bilden sich durch Integration wissenschaftlicher und Alltagstheorien und stellen hochverdichtetes und deshalb potenziell handlungsleitendes Wissen dar. Studierende kommen in jedem Fall mit ihren Subjektiven Theorien in die Ausbildung und sie entwickeln sie weiter — mit gelerntem Fachwissen oder an ihm vorbei. Als biographisch gebildete und fest verankerte Deutungs- und Verhaltensmuster sind Subjektive Theorien ausschließlich kognitiv nicht ausreichend modifizierbar (Dewe, 1992, S.88). Sie benötigen persönliche Lernarbeit und berufliche Sozialisationsprozesse. Für Lernumgebungen müsste es wichtig sein, Subjektive Theorien zu sozialpädagogischem Handeln als Werte, Einstellungen und Arbeitsregeln zu modifizieren. Im Sinne der psychologischen Handlungstheorie müssten sie auf höchsten Regulationsebenen zu handlungsleitenden Strategien verankert werden (Wahl, 2002, S.227ff).

Ziel des vorgestellten Unterrichtsprojektes zur Elternarbeit war es, einen solchen Versuch zu machen: Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln, Novizenstatus und geforderter Expertise, dilemmatischen Gesprächssituationen und geforderter Professionalität zu minimieren und Handlungsanleitung

jenseits simplifizierender Rezepte zu geben (Müller, 1993, S.64). Wie dies im Unterrichtsprojekt „Mit Angehörigen kooperieren lernen“ zu realisieren versucht wurde, wird im Folgenden beschrieben.

### **3. Sozialpädagogische Ausbildung als gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung**

#### **3.1. Die höheren Fachschulen für Sozialpädagogik in der Schweiz**

Die höheren Fachschulen für Sozialpädagogik in der Schweiz (HFS) bilden Sozialpädagogen in einer drei- bis vierjährigen Ausbildung für die stationäre, teilstationäre und ambulante Betreuung und Begleitung von Klienten aus. Die Ausbildung führt zum eidgenössischen Diplom „Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin HFS“ und beinhaltet Unterricht von mindestens 1600 schulischen Lektionen und 1600 Lektionen Praxisausbildung. Die Ausbildungsgänge pflegen im Fachunterricht eine hohe Praxisorientierung. Sie betonen die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen und gewährleisten eine intensive persönliche Begleitung der Studierenden. Der Unterricht ist meist in Klassen organisiert. Die Qualifikationssysteme orientieren sich am Aufgabenprofil der Praxis, meist der Erziehungs- oder Behindertenhilfe. Gemessen an Zugangsbedingungen, Ausbildungsinhalten und didaktischem Profil entspricht die HFS in der Schweiz der deutschen Fachschule für Sozialpädagogik, Jugend- und Heimerzieher oder Heilerziehungspfleger.

Dass die Ausbildung von Handlungskompetenz in der Sozialpädagogik nicht ohne berufliche Praxis erworben werden kann, gilt als unumstritten: Expertise verlangt langjährige intensive Auseinandersetzung (Gruber, 1999, S.10ff.). Umso mehr erstaunt es, dass im deutschen Sprachraum so selten berufsintegrierte Ausbildungen mit einer intensiven Theorie-Praxis-Integration angeboten werden. In der Schweiz ist das duale System der Ausbildung an höheren Fachschulen *und* Fachhochschulen ein bewährtes Ausbildungsmodell.

#### **3.2. Die Ausbildung bei Agogis HFS und im Unterrichtsprojekt**

Agogis HFS bildet in einer dreijährigen berufsbegleitenden Ausbildung ca. 120 Studierende pro Jahr zu Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus. Die Studierenden arbeiten überwiegend in der stationären Betreuung von Menschen mit Behinderungen, ein kleinerer Teil in Einrichtungen der Sozialpsychiatrie, Suchtkranken- und Erziehungshilfe. Die Strukturen und Bedingungen entsprechen den oben geschilderten Bedingungen für die höheren Fachschulen in der Schweiz. Im Projekt „Mit Angehörigen kooperieren lernen“ wurden die bestehenden Rahmenbedingungen bei Agogis HFS für eine gemäßigt-

konstruktivistische Lernumgebung genutzt. Das Konzept der Schule bietet dazu gute Voraussetzungen. Durchgeführt wurde das Projekt mit einer Klasse im dritten Ausbildungsjahr. Folgende Strukturen wurden zur Einrichtung einer gemäßigt-konstruktivistischen Lernumgebung genutzt:

- Die bestehende Unterrichtsstruktur mit zehn Wochen Blockunterricht pro Ausbildungsjahr und einzelnen Studientagen wurde als *große Sandwich-Architektur* (Wahl, 2000) gestaltet. Dies erlaubt mehrphasige Lernveranstaltungen, die durch regelmäßige berufliche Praxis der Studierenden unterbrochen sind.
- Die Präsenzphasen wurden als *kleines Sandwich* (Wechsel von Phasen der Instruktion und Aneignung von Wissen, Wahl, 2000) gestaltet. Dabei wurde besonders auf ein *positives Lernklima* geachtet, da das dritte Ausbildungsjahr die Studierenden mit Verantwortung in der Arbeitspraxis, Diplomarbeit und Diplomprüfung überdurchschnittlich fordert.
- Bereits existierende *Lerngruppen* und *-partnerschaften* wurden nach dem Modell der KOPING-Gruppen und Praxistandems eingerichtet (siehe auch Schmidt in diesem Buch), aus den obengenannten Gründen allerdings nicht reglementiert.
- Die *Unterrichtsinhalte* sind bereits in fachübergreifenden und berufsnahe Themenkreisen organisiert und wurden im von Wahl konzipierten Dreierschritt *Wissen bearbeitbar machen* → *neues Wissen hinzufügen* → *neues Handeln in Gang setzen* arrangiert (Wahl, 1991).
- Die Nutzung der Praxisausbildung liegt in der Verantwortung der Studierenden. Die Arbeit mit schulischem Wissen am Arbeitsplatz und echten Fallsituationen im schulischen Unterricht sollten eine verbesserte Theorie-Praxis-Integration und ein kasuistisches Verständnis von Wissen und Handeln unterstützen.
- Das Prinzip des *Pädagogischen Doppeldeckers* (Wahl et al., 1995, S.79), bei dem Studierende Unterricht als Modell und Erfahrungsbeispiel für praktisches Handeln erleben, wurde durch Skills-Training anhand echter Problemsituationen der Studierenden möglich.
- Ein hoher Anteil an *Team-Teaching* erlaubte die Kooperation mit Praxisreferenten aus Familienberatung und systemischer Sozialpädagogik oder die Zusammenarbeit zweier Dozierenden.
- *Praxisnahe Qualifikationselemente* sollen schließlich garantieren, dass nicht primär Fachwissen und Prüfungsperformanz, sondern die Handlungskompetenz der Studierenden geprüft wird (siehe auch den Beitrag von D. Bernhart in diesem Buch).

- Die Arbeit mit der persönlichen *Reflexion* von Erfahrungen, Einstellungen und Ressourcen, sowie die Arbeit mit Lernbedarf und *Vorsatzbildungen* war bereits bestehender Teil der Agogis-Ausbildung.

## **4. Das Unterrichtsprojekt „Mit Angehörigen kooperieren lernen“**

### **4.1. Ziele und Inhalte des Unterrichtsprojektes**

Die gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung stellt in der Lehrtätigkeit des Autors den Normalfall dar, das Unterrichtsprojekt war kein Ausnahmezustand. Ungewohnt war für die Studierenden allerdings die begleitende Praxisforschung und die Doppelrolle des Autors (Unterricht und Praxisforschung).

Das Unterrichtsprojekt erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Monaten im Verlauf des dritten Ausbildungsjahres. Für den Unterricht standen in drei Unterrichtswochen 80 Lektionen zur Verfügung.

Die angestrebten Kompetenzen im Themenkreis N „Arbeit mit Eltern, Angehörigen und weiteren Bezugspersonen“ waren fallbezogen und handlungsorientiert. Die Abschlusskompetenzen der Studierenden zielten auf ein zeitgemäßes und systemorientiertes Familienverständnis, auf Kompetenzen zu einer sozialpädagogischen Familiendiagnostik (Widulle, 2004) und auf die professionelle Gestaltung einer kooperativen Angehörigenarbeit.

### **4.2. Struktur des Unterrichtsprojektes**

**Unterrichtswoche 1 (November):** In der ersten Woche stehen Wissen, Bilder, Erfahrungen und subjektive Theorien zum Thema Familie im Zentrum. Die Funktion neuen Wissens zu systemischem Denken, Familiensoziologie und Grundbegriffen der Familienpsychologie ist, neben dem notwendigen deklarativen Wissen auch, Subjektive Theorien zu Familie („Familienmythen“) zu verunsichern und bearbeitbar zu machen. Die Themen der Unterrichtswoche sind

- Einführung in systemisches Denken in der Sozialpädagogik
- Soziologisches Wissen zum gesellschaftlichen Wandel von Familie
- Grundbegriffe und Funktionen von Familie

**Unterrichtswoche 2 (Februar):** In der zweiten Woche steht das Fallverstehen zu familiären Strukturen, Prozessen und Belastungen im Zentrum: Familienpsychologisches Wissen wird ergänzt durch eine systemorientierte sozialpädagogische Familiendiagnostik. Die Situation von Familien unter den Belastungen von psychischer Krankheit, Behinderung und

abweichendem Verhalten wird beschrieben und fallorientiert bearbeitet. In den Begriffen der Sandwichumgebung liegt in dieser Woche der Schwerpunkt in der Hinzufügung neuen Wissens. Dabei arbeiten Dozierende im Team-Teaching mit externen Referenten z.B. aus der Familienberatung oder Suchtkrankenhilfe, die familiäre Belastungssituationen authentisch und praxisnah vermitteln können. Die Themen der zweiten Woche sind

- Grundbegriffe der Familienpsychologie
- Familien in erschwerten Situationen: Sucht, Gewalt, Verhaltensstörung, Behinderung als familiäre Problematik
- Sozialpädagogisches Fallverstehen zu Familie

**Unterrichtswoche 3:** In der dritten Unterrichtswoche liegt der Schwerpunkt auf dem In-Gang-Setzen neuen Handelns in der Angehörigenarbeit: Die Erarbeitung von Handlungskonzepten, Methoden und Techniken der Arbeit mit Angehörigen gibt Anstöße und methodische Hilfen zur kooperativen Arbeit mit Angehörigen. Das Angebot multipler kontextueller Bezüge (Reinmann-Rothmeier, 2001, S.627ff.) zu den Feldern der Erziehungshilfe und Behindertenhilfe soll den Transfer und die situationsangemessene Nutzung erworbener Konzepte und Methoden unterstützen. Ein wesentlicher Teil der dritten Woche ist die Arbeit mit Rollenspiel und Videofeedback. Problemsituationen der Studierenden zu Angehörigengesprächen werden im Rollenspiel inszeniert, mit Videoanalyse Feedbacks erarbeitet und an Verbesserungen von Gesprächsstrategien und Moderationsmethoden gearbeitet. Die Lernumgebung versucht hier, Ansätze des „Cognitive apprenticeship“ (Gruber, 2000, S.145) aufzunehmen. Dozierende demonstrieren dabei modellhaft z.B. Elemente lösungsorientierter oder klientenzentrierter Gesprächsführung im Rollenspiel. Dies ist auch für Dozierende ungewohnt, für Studierende hingegen häufig lehrreich und gelegentlich auch erheiternd. Sich in der eigenen Handlungskompetenz — und nicht nur Fachlichkeit vor Studierenden zu exponieren, ist ein wesentlicher Beitrag sowohl zum Lernen im Sinne des „Cognitive apprenticeship“, wie auch zu einem fehlerfreundlichen Lernklima. Aber dies scheint eher selten zu sein, was Nachfragen des Autors unter Kollegen bestätigten. In einer zweiten Stufe spielen Studierende dozentengeleitet und mit Videofeedback vor dem Halbplenum, und in einer dritten Stufe in Kleingruppen von Spielern und Beobachtern, wobei die Anleitung der Dozierenden zunehmend reduziert wird („Scaffolding“ und „Fading“, siehe Gruber et al., 2000, S.146 bzw. Konrad in diesem Buch). So ist es möglich, einen Großteil von 24 Fallsituationen in einer Klasse *ins Spiel* zu bringen und Studierende sowohl in Moderations- wie in Klientenrollen Übungs- und Erfahrungsgelegenheiten zu geben. Die Themen der dritten Woche sind:

- Grundlagen und spezifische Konzepte der Angehörigenarbeit
- Lösungsorientierte Elternarbeit in der Erziehungshilfe
- Kooperative Angehörigenarbeit in der Behindertenhilfe
- Videotraining zur Gesprächsmoderation in der Angehörigenarbeit

### **4.3. Begleitende Evaluation und erste Erfahrungen**

Neben dem Unterrichtsprojekt wurden fünf Studierende in einer am *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (Groeben et al., 1988) orientierten begleitenden Evaluation auf Veränderungen in ihrem Handeln und Erleben in der Angehörigenarbeit untersucht. Die Untersuchung fand im November 2003 vor Beginn des Projektes und im April 2004 nach dessen Abschluss statt. Die Studierenden stellten sich freiwillig zur Verfügung, die Auswahl wurde nicht durch ein Sampling-Verfahren kontrolliert.

In einem Rollenspiel, ähnlich wie im Unterricht, wurde eine selbst erlebte Problemsituation aus der Angehörigenarbeit schriftlich vorbereitet, inszeniert und videographiert. Danach wurden die Studierenden im *Strukturierter Dialog* (Wahl, 1988, S.262ff) zur Situation befragt. Bedeutende Interaktionssequenzen wurden anschließend mit der *Weingartner Appraisal Legetechnik* WAL (Wahl, 1991, S.149ff) visualisiert, um Subjektive Theorien kürzerer Reichweite zu erheben (siehe Groeben, 1988, 17ff.). Strukturierter Dialog und WAL wurden durch Dialogkonsens abgesichert. Die Videoaufnahmen wurden parallel dazu einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die gespielten Situationen wurden im Unterricht nicht weiter verwendet, um direkte Lerneffekte aus den im Evaluationsprojekt verwendeten Fällen zu vermeiden.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Auswertung von Interviews, Strukturlegetechniken und qualitativer Inhaltsanalyse dargestellt und anhand einer der gespielten Episoden exemplarisch erläutert.

#### **Die gewählten Episoden aus der Angehörigenarbeit**

Die Studierenden wählten je eine Episode aus ihrem Arbeitsalltag, Problemsituationen mit Angehörigen und Teil von Elterngesprächen oder -kontakten, die zum Teil noch auf ihre Lösung warteten: Kontroversen um das Rauchen, schulische Leistungen, eine zu errichtende Beistandschaft, eine Sonderschulplatzierung und die Zimmerordnung der Klienten.

**Ein Fallbeispiel:** C., ein 15jähriger Jugendlicher in einem Kinder- und Jugendheim raucht regelmäßig und bekommt dafür vom Betreuungsteam regelmäßig Sanktionen gemäß der Wohnheimregeln. Dieser Prozess führt in einem Eskalationsprozess zu einer Situation, die den Jugendlichen sowie das Team auf das Rauchen, die Sanktionen, Verheimlichung und Ahndung der Regelverletzung reduziert. Die von der Leitung des Wohngruppenteams favorisierte Lösung ist, dass die Eltern

einen sogenannten Rauchervertrag unterschreiben: In diesem bestätigen sie, dass sie C. das für Jugendliche unter 16 Jahren verbotene Rauchen erlauben, wodurch der Regelverstoss-Sanktions-Teufelskreis durchbrochen werden könnte. Das Wohngruppenteam schlägt dem fallführenden Studierenden P. vor, als ultima ratio bei Verweigerung der Unterschrift durch die Eltern, diesen die bei den Sanktionen nötige Betreuung des Jugendlichen, in Rechnung zu stellen. Dies stellt eine Maßnahme dar, die unprofessionell, unrechtmäßig und unethisch ist. Sie widerspricht dem Grundsatz partnerschaftlicher Angehörigenarbeit, verstößt gegen Rechtsnormen der Heimfinanzierung, und droht ohne Notwendigkeit eines Eingriffs mit institutionellen Machtmitteln (Müller, 1994, S.110). Der Studierende steht im Elterngespräch mit dem Vater nun unter einem der oben erwähnten Dilemmata: Die vorbesprochene ultima ratio ist ihm suspekt. Er will aber im Gespräch mit dem Vater zu einem Ergebnis kommen, das die Sanktionsspirale im Heim unterbricht. Eine solche Situation ist unschwer als Handeln unter Druck zu kennzeichnen. Wie verhielten sich die Studierenden, wie verhielt sich P. in diesen Situationen?

### **Verhalten und Erleben der Studierenden im ersten Aufnahmeset**

Im ersten Set war eine Gesprächsvorbereitung der Studierenden kaum erkennbar, und wichtige Elemente einer gekonnten Moderation von Gesprächen fehlten weitgehend — dies trotz früheren Unterrichts in Kommunikation und Gesprächsführung. Eine eigentliche Nutzung der Wissensbestände zur Gesprächsführung war auch — von Handlungsdruck entlastet — in den strukturierten Dialogen nur im Ansatz erkennbar. In der Situationsauffassung wurden die Eltern häufig als „unkooperativ“ oder „uneinsichtig“ bezeichnet. Auffallend war bei allen Studierenden ein Gesprächsverhalten (beobachtbar wie auch in der subjektiven Handlungsauffassung geäußert), das primär Eltern von eigenen Positionen zu überzeugen suchte. Nur wenige der grundlegenden Techniken der Gesprächsführung wie empathisches Zuhören, echte Fragen, Metakommunikation wurden genutzt. In vier Fällen führte dies zu einer Konfliktstabilisierung oder -eskalation. Nur einer der Studierenden erreichte im Rollenspiel sein Gesprächsziel.

Die handlungsbegleitenden Gedanken und Gefühle der Studierenden waren gekennzeichnet von Hilflosigkeit, Gehemmtheit, Ärger und Nervosität. Positive Gefühle wurden selten geäußert. Dies sind zum Ausbildungsstand der Studierenden Mitte des letzten Ausbildungsjahres in einer berufsbegleitenden Ausbildung (!) durchaus ernüchternde Ergebnisse.

Im Elterngespräch zum Thema „Rauchen“ z.B. versucht der Studierende P., den Vater von C. mit Nachdruck vom Sinn des Rauchervertrags zu überzeugen. Als der Vater dem verschlossen bleibt, verstrickt P. sich in einer destruktiven Ja-aber-Spirale, bis er schliesslich die ihm suspekten Drohung des In-Rechnung-Stellens der Sanktionen benutzt. Der Vater stutzt, lenkt äußer-

lich ein und bittet — deutlich irritiert — um Bedenkzeit bis zum nächsten Gespräch.

### **Verhalten und Erleben der Studierenden im zweiten Aufnahmeset**

Im zweiten Set zeigten sich bei vier von fünf Studierenden deutliche Verbesserungen in der Gesprächsführung. Eine Studierende äußerte im Interview, ihr neues Handeln zwar vorbereitet und im Kopf gehabt zu haben, aber in der Gesprächssituation ihre Strategie nicht durchgehalten zu haben: Alle Studierenden nutzten die im Unterricht erarbeiteten Strategien zur Handlungsplanung im Elterngespräch. In vier der fünf Gespräche wurden Gesprächsstrukturen erkennbar und flexibel eingehalten. Gesprächsziele wurden am Anfang eher kooperativ ausgehandelt als von den Studierenden gesetzt und die Angehörigen durch Fragen und Gesprächsimpulse vermehrt einbezogen. In den Situationsprototypen wurden die Angehörigen häufiger als interessiert, engagiert für ihre Kinder oder als kooperativ bezeichnet. Die eigenen Handlungsprototypen wurden konstruktiver wahrgenommen, was sich mit den Analysen der Videodokumentationen deckt: Das Handeln der Studierenden veränderte sich deutlich, es wurden z.B. weniger Gesprächshemmer und öfters allgemeine Gesprächsförderer (Weisbach, 2003) benutzt oder Techniken aus der klientenzentrierten Gesprächsführung und Beratung (Weinberger, 1996) vermehrt verwendet. Die handlungsbegleitenden Gedanken und Gefühle der Studierenden wurden deutlich positiver („Freude über gemeinsame Lösung“, „Zuversicht für das Gespräch“, „positives Erstaunen“), Erleben von Druck wurde seltener geäußert. Die Ergebnisbewertung des Gesprächs ist bei vier der Studierenden positiv. Betont wurde dabei von den Studierenden der kooperative Gesprächsverlauf und erzielte Konsensentscheidungen.

Im Elterngespräch „Rauchen“ z.B. änderte der Studierende P. seine Gesprächsstrategie umfassend: Als Vorannahme zum Gespräch äußerte er, er würde nun das Machtmittel Kostenbeteiligung der Eltern an die Betreuung der Sanktionen von C. nicht mehr akzeptieren und auch ein Elterngespräch nur mit C. durchführen. In der Folge wurde das Rollenspielsetting angepasst und der 15-jährige C. als dritte Rolle besetzt. Der Studierende gewann Vater und Sohn für die Ziele des Gesprächs. Er hielt eine erkennbare Gesprächsstruktur ein. Dabei gelang es ihm, die Anliegen des Vaters ernst zu nehmen und ihn in seiner Vaterrolle als Erziehungsberechtigten zu fordern. Er brachte Vater und Sohn in ein konstruktives Gespräch über das Thema Rauchen und erreichte so das Gesprächsziel des Rauchervertrages, sowie mit C. eine Vereinbarung zum Rauchen. Dies stellt nach dem im ersten Set eskalierten und ergebnislosen Gespräch eine erfreuliche Entwicklung dar.

### **Erste Schlüsse aus der Auswertung des Materials**

Auch wenn die angedeuteten Entwicklungen nur beschränkt generalisierbar sind, sind die Veränderungen vom ersten zum zweiten Set doch ermutigend:

Die untersuchten Studierenden bereiteten sich besser auf Elterngespräche vor, sie zeigten einen erhöhten Willen zur Kooperation mit den Angehörigen und entwickelten mehr Verständnis für Situation und Anliegen der Eltern. Sie strukturierten die Gespräche klarer und erhielten die Gesprächsleitung auch in Störungssituationen besser aufrecht. Sie zeigten Ansätze zur Nutzung vor allem von Techniken aus der klientenzentrierten Gesprächsführung.

Befragt nach hilfreichen Wissen aus dem schulischen Unterricht nannten die Studierenden vor allem dies: Hilfen zur Gesprächsvorbereitung und Zielfindung im Gespräch, heuristische Regeln in der Gesprächsführung und die Erfahrung der Rollenspiele im Unterricht. Das deklarative Faktenwissen zum Thema „Familien in erschwerten Situationen“ oder zur Familienpsychologie wurde von den Studierenden in den Interviews kaum als habitualisierte Fachsprache genutzt, und nur sehr vereinzelt wurde in den Interviews explizit auf die gelehrten Wissensbestände Bezug genommen. Dies könnte als Transformation des Wissens in Subjektive Theorien, als Prozeduralisierung und Enkapsulierung des Wissens (Gruber, 1999, S.64) erklärt werden. Die Interviews hatten keinen dezidierten Schwerpunkt auf der retrospektiven Explizierung von schulischem Wissen. Möglich ist allerdings auch, dass Studierende der Sozialpädagogik Prozessgestaltung und pädagogische Haltung höher bewerten als Wissensbasierung ihres Handelns und ihr Lernen darum eher darauf ausrichten. Das Verschwinden des deklarativen Wissens bleibt ungeklärt und zur Nutzung von schulischem und Integration von Praxiswissen bleiben Fragen offen.

Zur Lernumgebung brachte die Evaluation einige interessante Aspekte: Etliche Studierende der Klasse äußerten, in der Praxis während dem Unterrichtsprojekt keine Gelegenheit gehabt zu haben, tatsächlich Elterngespräche in der Praxis zu führen, was für die Praxisausbildung einige Fragezeichen schafft. Die Nutzung der KOPING-Gruppen und Lerntandems wurde nicht speziell untersucht, etliche Studierende äußerten allerdings, diese eher für die Arbeit an Prüfungen und Qualifikationselementen oder insgesamt eher selten genutzt zu haben (zur Wirkung von KOPING-Gruppen und Tandems siehe Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

## 5. Schlussfolgerungen und Anschlussfragen

Diese gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung wurde von Diethelm Wahl für die Ausbildung von Lehrern und Erwachsenenbildnern konzipiert und hat ihre Wirkung in vielen Untersuchungen unter Beweis gestellt. Für die sozialpädagogische Ausbildung konnte sie als wirkungsvolle Lernumgebung genutzt werden. Durch eine Anpassung der Lernumgebung an die Besonderheiten der Sozialpädagogik könnte diese gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung zu einer kompetenzorientierten Fachdidaktik der Sozialpädagogik weiterentwickelt werden. Die Vielfalt der Arbeitsfelder und Aufgaben im sozialpädagogischen Beruf ist allerdings ungleich größer als im Lehrer-

beruf. Dem müsste bei der Anpassung der Lernumgebung an die sozialpädagogische Ausbildung entsprochen werden. Dies stellt ein noch nicht gelöstes Paradox dar, da Handlungskompetenz sich nicht in Schlüsselqualifikationen, sondern in funktionalen Kompetenzen beweist. Diese sind zum einen extrem domänenspezifisch (Gruber, 1999, S.22) und vermutlich nur schwer in der ganzen Breite des sozialpädagogischen Feldes zu vermitteln.

Einige Anregungen aus dem Unterrichtsprojekt zur Anpassung der Lernumgebung für die sozialpädagogische Ausbildung sollen am Schluss stehen:

- *Wissensbasierung* ist die Basis professionellen Handelns: Deklaratives Wissen darf gerade im sozialpädagogischen Handeln mit seinen alltagsnahen Kompetenzen auch in einer an berufspraktischen Kompetenzen interessierten Lernumgebung nicht vernachlässigt werden.
- *Praxiserfahrung* ist keine hinreichende Bedingung von Handlungskompetenz, wie die Eingangskompetenzen der Studierenden ernüchternd deutlich machen. Zur Praxiseuphorie in der sozialpädagogischen Ausbildung besteht kein Anlass, im Gegenteil: Praxisausbildung sollte eng mit der schulischen Ausbildung verzahnt werden, damit sie nicht isolierte Inseln des Professionswissens bildet, sondern in Prozesse umfassender Kompetenzbildung hineinwirkt.
- *Lernwegflankierende Maßnahmen* wie KOPING-Gruppen und Tandems benötigen Verbindlichkeit und Struktur, damit sie nicht primär der schulischen Prüfungsperformanz der Studierenden dienen.
- Die *Reflexivität, Fall- und Situationsbezogenheit* sozialpädagogischer Handlungskompetenz ist nicht durch quasi-technologische Wissensnutzung herstellbar: Deshalb muss fallbasiertes Lernen zentraler Bestandteil der sozialpädagogischen Ausbildung sein.
- Formen von „Skills-Trainings“ zum Interaktionshandeln von Sozialpädagogen wie Kommunikationstraining, Psychodrama oder Arbeit mit Videofeedback sollten Standardbausteine sozialpädagogischer Ausbildung werden.
- *Schulische Performanz* ist bei Studierenden ein starkes Motiv: Damit sie Kompetenzbildung nicht konterkariert, sondern unterstützt, sollten Qualifikationselemente kompetenznah gestaltet werden.

Die gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung zeigte im Unterrichtsprojekt „Mit Angehörigen kooperieren lernen“ ermutigende Ergebnisse zu einer Überwindung der Kluft von Wissen und Handeln. Durch den expliziten Bezug auf das Interaktionshandeln von Sozialpädagogen („Handeln unter Druck“) könnte sie dazu beitragen, die schwer veränderbaren Strategien sozialen Handelns zu modifizieren, was für sozialpädagogische Ausbildung essentiell ist. Die Integration von Alltags- und wissenschaftlichem Wis-

sen in Subjektive Theorien könnte wichtige Anregungen geben für eine Neubestimmung des in der Sozialpädagogik seit langem diskutierten Theorie-Praxis-Bezuges. Die Didaktisierung beider Wissensformen über die gemäßigt-konstruktivistische Lernumgebung könnte dazu beitragen, Ausbildungsinhalte nutzbarer zu machen, ohne die Differenzen zwischen disziplinären und professionellen Wissensbeständen zu unterschlagen: Und vielleicht könnte sie das lösen helfen, was Müller (1993, S.47) mit einem Blick vor allem auf die akademische Ausbildung von Sozialpädagogen (und einem Seitenblick auf die Hochschullehrer) das „Professionalisierungsproblem der Theoretiker“ nennt, dass

„TheoretikerInnen insofern unausweichlich als 'ihr Problem' am Hals haben, als sie *Lehrende* sind. Sie 'haben' das Problem, wenn und sofern sie ihre Tätigkeit nicht als Selbstzweck verstehen, sondern als professionell gekonnte, am Verhältnis ihrer Ansprüche zu ihren Wirkungen überprüfbare Dienstleistung für einen praktischen Zusammenhang, als Ausbildung, Fortbildung, Praxisberatung — oder was auch immer“ (ebd.).

Diethelm Wahl würde dies *nachhaltiges Lehren und Lernen* nennen.

## 6. Literaturverzeichnis

Ackermann, F. & Seeck, D., (1999). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Chassé, K. A. & von Wensierski, H.-J. (1999). Heimerziehung. In K.A. Chassé & H.-J. von Wensierski, (Hrsg.), *Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S.167–181). Weinheim: Juventa.

Conen, M.-L. (1990). *Elternarbeit in der Heimerziehung: Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe*. Frankfurt/M.: IggH.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.

Finkel, M. & Thiersch, H. (2001). Erziehungshilfen. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S.448–462). Neuwied: Luchterhand.

Gängler, H. (2002). "Nicht ohne einander": Disziplin und Profession im Prozess der Formierung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft. In H.-G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Mehr Wissen — mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (S.3–28). Hohengehren: Schneider Verlag.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*.Tübingen: Francke.

Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S.17–24). Tübingen: Francke.

Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.

- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Günder, R. (2000). *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. Freiburg/B.: Lambertus.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 345–365.
- Merten, R. (2002). Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Disziplin und Profession. In H.-G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Mehr Wissen — mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (S.29–80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, B. (1993). Wissenschaftlich denken laienhaft handeln? In T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E.Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S.45–66). Weinheim: Juventa.
- Müller, B. (1994). *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B.Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schroll-Decker, M. (1998). Angehörigenarbeit in Einrichtungen der Behindertenhilfe auf dem Prüfstand Eine Situationsanalyse aus dem Raum Regensburg. *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 3, 127–134.
- Schulze-Krüdener, J. & Homfeldt, H.-G. (2002). Mehr Wissen — mehr Können? Zur Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwischen Ausbildung, Wissenschaft und Praxis. In J. Schulze-Krüdener, H.-G. Homfeldt & R. Merten (Hrsg.), *Mehr Wissen — mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (S.88–124). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sommerfeld, P. (2000). Forschung und Entwicklung als Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession: Neue Formen der Wissensproduktion und des Wissenstransfers. In H.-G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen: Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S.221–236). Weinheim: Juventa.
- Thole, W. & Küster-Schapfl, E. (1997). *Sozialpädagogische Profis: beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wahl, D. (1988). Die bisherige Entwicklung des FST. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele, B. (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: DeutscherStudienVerlag.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J.Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155–168). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 2 (48), 227–241.
- Wahl, D., Wölfling, W. & Rapp, G. & Heger, D. (1995). *Erwachsenenbildung konkret Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

## *Wolfgang Widulle*

---

Weinberger, S. (1996). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe*. Weinheim Basel: Beltz.

Weisbach, C.-R. (2003). *Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Widulle, W. (2004). Sozialpädagogische Diagnostik lehren und lernen einige didaktische Überlegungen. In C. Schrapp (Hrsg.), *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.

# Das Konzept des Blended Learning in der betrieblichen Weiterbildung — Handlungsorientiertes Lernen und Neue Medien in der betrieblichen Bildung

WERNER SAUTER

## 1. Einleitung zu Blended Learning

*Blended Learning* ist ein integriertes Lernarrangement, in dem die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden und medien optimal genutzt werden. Dabei werden Wissensvermittlung und -verarbeitung über Web Based Trainings (WBT), Wissensmanagement, Projektlernen, Training, Tutoring und Coaching zielgruppengerecht miteinander kombiniert. Der Autor hat in den vergangenen Jahren im Hochschulbereich sowie in der betrieblichen Bildung eine Vielzahl von Blended Learning Konzepten entwickelt, realisiert und evaluiert. Beispiele dafür sind die Steinbeis Hochschule Berlin, die Siemens AG, die Citibank Privatkunden KG aA und die E.ON AG.

Diese Konzeption basiert in ihren zentralen Elementen auf der Grundkonzeption eines mehrphasigen Dozententraining von Prof. Dr. Diethelm Wahl. Im Rahmen des Projektes Erwachsenenbildung konkret, das der Autor ab 1989 in Zusammenarbeit mit Diethelm Wahl in einer Kooperation aus Landesgirokasse Stuttgart, IBM Herrenberg und der Pädagogischen Hochschule Weingarten durchführen konnte, wurde eine Trainingskonzeption entwickelt, die sich zwischenzeitlich sowohl in der betrieblichen Qualifizierung als auch im Hochschulbereich hervorragend bewährt hat. Nachdem *Neue Medien* zunehmend ihre Rolle in aktuellen Qualifizierungsprozessen erlangt haben, zeigt es sich, dass dieser Ansatz des selbstorganisierten und kooperativen Lernens durch eine Verknüpfung mit E-Learning und Wissensmanagement wei-

ter optimiert werden kann.

## 2. Trends in der betrieblichen Qualifizierung

Die Kompetenz aller Mitarbeiter, das heißt ihre Fähigkeiten sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurecht zu finden (Selbstorganisationsdispositionen), wird zum zentralen Wettbewerbsfaktor der Unternehmen (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003). Wissen wird immer schneller und in immer größerem Umfang gewonnen und weiter entwickelt, um Wettbewerbsvorteile zu erreichen bzw. zu erhalten. Neue Medien, wie z.B. Internet, Intranet und Extranet, digitale Produkte und Services oder der Handel über das Internet sowie die wachsende Zahl von Telearbeitsplätzen, aber auch der gestiegene formale Bildungsstand und die Mündigkeit der Beschäftigten, werden die Nachfrage nach neuen, vom Lerner auf Bedarf abrufbaren und innovativen Lernformen steigern.

Blended Learning setzt sich in der betrieblichen Bildungspraxis, wenn auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, nach und nach durch. Die Zeiten der einseitigen Orientierung auf Multimedia durch die Verbindung möglichst vieler Bilder und Animationen weicht zunehmend der Entwicklung von Lernszenarien mit hohen didaktisch-methodischen Ansprüchen. Zukünftige Qualifizierungssysteme erfordern einen problemorientierten Ansatz, der tendenziell Lernen und Arbeiten zusammenführt. Damit erweitert sich das Lernmanagement zum Kompetenzmanagement.

## 3. Anforderungen an betriebliche Qualifizierungssysteme

Die wesentliche Anforderung an ein bedarfsgerechtes, betriebliches Qualifizierungssystem ist die Vermittlung der Kompetenz, Probleme im Arbeitsleben zu lösen. Dagegen verliert die reine Vermittlung von Inhalten aufgrund ihrer sinkenden Halbwertszeit sowie der zunehmenden Verfügbarkeit des Wissens an Bedeutung.

Eine problemorientierte Lernkonzeption ist bewusst so zu gestalten, dass einerseits möglichst viel Lernzeit individuell gestaltet werden kann, andererseits aber sehr viel getan wird, um die Lerner in ihrem einzigartigen Lernprozess möglichst umfassend zu unterstützen. Der besondere Wert dieser E-Learning-Konzeption liegt also in zahlreichen Formen der Lernwegflankierung und Lernwegsicherung. Diese garantieren nach Erfahrungen mit Fernstudien- bzw. Selbststudien-Arrangements eine wirksame Stützung der Lernprozesse mit sehr hohen Erfolgsquoten.

Effektive E-Learning und Blended Learning Systeme werden somit durch folgende Elemente gekennzeichnet (Wahl et al., 1995, S.71ff.; Wahl 2001, S.6ff.):

- *Individuelles, selbstgesteuertes Lernen:* Die Lerner bearbeiten die WBT im eigenen Lerntempo. Ort und Zeitpunkt der Bearbeitung sind nicht vorgeschrieben, sondern werden von jedem Lerner selbstverantwortlich festgelegt.
- *Problemlösung statt Pauken von Wissen:* Der Lernprozess wird durch Trainingsaufgaben gesteuert, die sich an Problemstellungen aus der Praxis orientieren. Das erforderliche systematische und aktuelle Wissen wird kontextsensitiv zur Verfügung gestellt. Jeder eignet sich das neue Wissen an, das er benötigt.
- *Strukturierungshilfen für individuelles Lernen:* Für jede Selbststudienphase werden aus den WBT oder aktuell vom jeweiligen Experten Arbeitsaufgaben gestellt. Diese enthalten nicht nur die problemorientierten Trainingsszenarien und Wissensmodule, sondern geben auch Hilfen zur Lösung der Aufgaben.
- *Rückmeldungs-Strukturen:* Lernen ist dann besonders effizient, wenn die Lernenden laufend Rückmeldungen über ihren Lernprozess und Lernleistungen erhalten. Damit werden sie in die Lage versetzt, ihre Lernstrategien zu optimieren, Kompetenzdefizite zu erkennen und diese Lücken gezielt zu schließen.  
Neben Rückmeldungen aus standardisierten Aufgaben aus dem System, verbunden mit einem Credit Point System, spielen in offenen Aufgaben Feedbacks von Experten oder Lernpartnern eine große Rolle. Vergleichbare Rückmeldestrukturen gibt es auch zu den Partnerarbeiten und Kleingruppenarbeiten.
- *Vergleichsmaßstäbe:* Insbesondere beim Einzellernen fehlen die anderen Lernenden als Bezugsnorm. So kann die einzelne Person nur schwer die eigenen Leistungen mit jenen der anderen Teilnehmer vergleichen. Um hier Maßstäbe vorzugeben, können Arbeitsergebnisse anderer Personen netzbasiert zur Verfügung gestellt werden. Damit kann der Lerner sehen, wie weit er von den Leistungen anderer entfernt ist. In der Learning Community sowie in Workshops können Arbeitsergebnisse aus der Lerngruppe präsentiert und diskutiert werden. Vergleiche der Arbeitsergebnisse bieten sich daneben auch für Lerngruppen an (siehe auch Beitrag von Schmidt in diesem Buch).
- *Lernwegflankierung durch Lerntandems:* Soziale Flankierung ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. Eine besonders bewährte Form ist der Zusammenschluss zweier Lernender zu einem Lerntandem. Hierbei unterstützen sich die Lernenden in der Tandemarbeit emotional, motivational und lernstrategisch.  
Es treffen sich jeweils zwei Lerner (in Ausnahmefällen auch drei) regelmäßig und selbstverantwortlich zum Erfahrungsaustausch und zum gemeinsamen Bearbeiten der WBT und spezieller Tandemaufgaben. Die

Tandemtreffen können über Telefon, E-Mail oder auch über persönliche Treffen abgewickelt werden. Jedes Tandem bringt seine Arbeitsergebnisse in die jeweilige Lerngruppe sowie evtl. den Kurs ein. Zu den Ergebnissen gibt es wieder Rückmeldungen durch Experten und durch die Lerngruppe (siehe auch Beitrag von Schmidt in diesem Buch).

- *Lernwegflankierung durch Kleingruppen*: Untersuchungen haben gezeigt, dass Tandemarbeit alleine nicht ausreicht, um den Lernerfolg zu sichern (Wahl et al., 1995, S.82ff.). Wichtig ist eine weitere soziale Flankierung in der Kleingruppe, da Gruppen mehr Motivierungs- und Korrekturmöglichkeiten haben als Einzelpersonen.

Etwa drei bis vier Tandems schließen sich jeweils zu einer Kleingruppe zusammen. Für die Kleingruppen gibt es Arbeitsaufgaben, deren Ergebnisse sie entweder in der Learning Community oder beim Blended Learning Ansatz im Workshop präsentieren oder bearbeiten. Zu den Ergebnissen gibt es wieder Rückmeldungen durch Experten und durch Lernpartner.

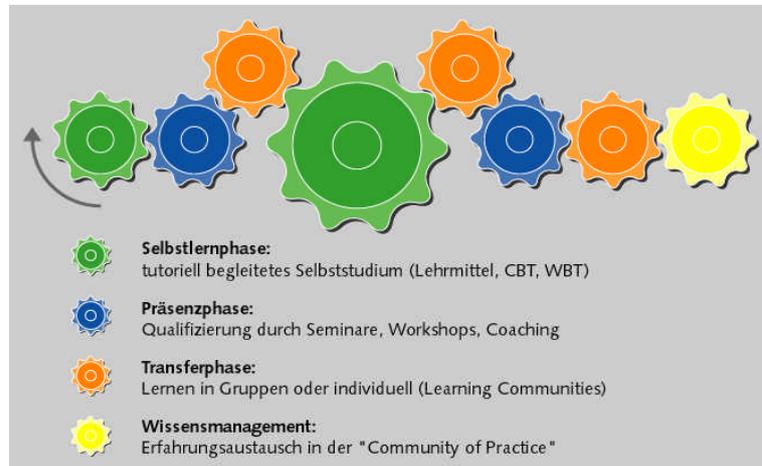
- *Blended Learning (Verknüpfung von E-Learning mit Präsenzlernen)*: Die Erfahrungen zeigen, dass E-Learning-Lösungen vor allem bei handlungsorientierten Lernzielen eine besonders hohe Lerneffizienz aufweisen, wenn sie in eine kombinierte Lernkonzeption aus Tandem-, Partner- und Workshoplernen eingebunden werden (A. Sauter et al., 2004, S.229ff.). In den Präsenzphasen dieser Blended Learning Konzepte können die Lerner ihr Wissen reflektieren und anwenden sowie ihre Handlungen trainieren. Weiterhin gibt es viele Sachverhalte, die idealerweise in Anwesenheit aller Lernenden geklärt werden.

#### 4. Blended Learning Lernen im Methodenmix

E-Learning-Ansätze sind insbesondere dann wirksam, wenn sie in das Konzept eines Lernarrangements eingebunden sind, welches neben computergestützten Elementen auch klassische Lernformen, wie bspw. Workshops, Fernlernen mit Studienbriefen oder Teamlernen, umfasst. Daher wird dieses System auch „blended“ genannt, woraus sich der Begriff „Blended Learning“ gebildet hat (A. Sauter, W. Sauter & Bender, 2004, S.15):

„Der Begriff *Blended Learning*, der vom englischen „Blender“ (= Mixer) abgeleitet ist, beschreibt bildhaft diese Komposition. E-Learning ersetzt damit nicht klassische Lernformen, sondern ergänzt und bereichert sie. Wird E-Learning in ein Arrangement aus diesen bedarfsgerechten Lernformen eingebunden, entsteht ein Blended Learning Konzept.“

Die Gesamtkomposition des Blended Learning verknüpft dabei Präsenzveranstaltungen, in Form von praxisorientierten Workshops, mit einer dar-



**Abbildung 1.:** Struktur des Blended Learning Prozesses

an anschließenden mehrwöchigen Phase des selbstgesteuerten Lernens mit Elementen des Praxistransfers und des Wissensmanagements (siehe Abbildung 1).

Der Lernprozess startet meist mit einer *Eröffnungsveranstaltung*, in der die Teilnehmer in das Qualifizierungssystem eingeführt, erste Lernstrategien vermittelt und das Konzept der netzbasierten Lernwegflankierung erläutert bekommen. Sie lernen sich in verschiedenen Sozialformen näher kennen, bilden Lern tandems sowie Lerngruppen und erleben ihre Trainer und Tutoren. Abschließend werden verbindliche Vereinbarungen für die kommende Selbstlernphase getroffen.

In der *Selbstlernphase* steuern die Lernenden ihren Lernprozess auf der Grundlage der Aufgabenstellung im Web Based Training sowie im Rahmen der Vereinbarungen aus der vorangegangenen Lernveranstaltung weitgehend selbst. Diese Prozesse werden innerhalb des KOPING-Konzeptes (Wahl, 1991, S.195ff.) durch Lernpartnerschaften, Lerngruppen und Tutoren flankiert. KOPING ist ein Kunstwort, das an das englische Wort „Coping“ (= bewältigen, mit etwas fertig werden) angelehnt ist. Gleichzeitig bedeutet der Begriff *Kommunikative Praxisbewältigung IN* Gruppen. In der Stressforschung hat der Begriff eine zentrale Bedeutung bekommen. Mit ihm werden jene Anstrengungen oder Bemühungen einer Person bezeichnet, die diese zur Bewältigung von Anforderungen, Belastungen oder Konflikten unternimmt. Somit gibt der Begriff exakt die Zielsetzung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen wieder, die im Rahmen des Kompetenzmanagements angestrebt wird, d.h. die Fähigkeit sich in offenen und unüberschaubaren komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurecht zu finden, Selbstorganisationsdispositionen zu entwickeln (Erpenbeck. & v. Rosenstiel, 2003).

Parallel wenden die Lernenden das erworbene Wissen in der Praxis oder in Projekten an. Auch hier kommt das KOPING-Konzept zum Tragen. Durch diese Verknüpfung wird der *Transfer* gefördert.

In den *Workshops* bringen die Lernenden offene Fragen ein und präsentieren ihre Lösungen, die sie z.B. in Lerngruppen erarbeitet haben. Es wird bei Bedarf weiterführendes Wissen vermittelt, vor allem zu aktuellen Inhalten oder in Bereichen, die sich über WBT nur schwer abbilden lassen. Darüber hinaus tauschen die Lernenden ihre Erfahrungen über das Lernen in den Selbststudienphasen aus. Sie erhalten weiterhin Hilfen für die Zeit des selbstgesteuerten Lernens. Schließlich kann auch die jeweils nächste Selbststudienphase organisiert werden.

Während des gesamten Lernprozesses lernen die Teilnehmer, eigene Erfahrungen und Eindrücke in der *Learning Community* zu einem gemeinsamen Wissenspool aufzubauen. Das Ziel besteht darin, sukzessiv die Kompetenz zum Wissensmanagement zu entwickeln, so dass die Teilnehmer nach Absolvierung der Qualifizierung in einer *Community of Practice* ihren Wissensaustausch selbstorganisiert weiter führen.

Aus diesen Elementen ergibt sich eine Gesamtkonzeption des Blended Learning, die vielfältige Lern- und Sozialformen, aber auch Medien zielgruppengerecht miteinander kombiniert. Methoden der *kooperativen Selbstqualifikation* der Mitarbeiter sind damit in Blended Learning Konzepten von zentraler Bedeutung.

Die Lernprozesse werden über Zielvereinbarungen, z.B. mit dem Tutor, gesteuert. Dies hat den Vorteil, dass der Lernende somit nach seinen individuellen Lerngewohnheiten vorgehen kann. Das System bietet ihm Hilfen und Hinweise, damit er die Problemstellungen selbstständig oder in Lernpartnerschaften bzw. -gruppen lösen kann. Die Lerninhalte sind in hohem Maße modularisiert und können über Suchsysteme bzw. über entsprechende Self-Assessments und Tests gezielt genutzt werden.

## **5. Web Based Trainings in Blended Learning Systemen — das große Missverständnis**

In vielen Köpfen besteht noch eine Vorstellung von E-Learning, die in hohem Maße von der vergangenen Offline-Phase mit CD-Rom geprägt ist. Dabei wurden Web Based Trainings als vorgegebene, solitäre Lernlösungen mit hoher Grafikanimation gesehen, die überwiegend durch standardisierte Aufgaben, z.B. Multiple Choice und Drag an Drop, in Verbindung mit Flash Animationen, Audio oder Video, gekennzeichnet sind. Damit sollte der Mangel ausgeglichen werden, dass Inhalte vollständig vorgegeben und Aktualität, Erfahrungsaustausch, Kommunikation oder die Integration von Praxisanwendungen kaum eine Rolle spielen konnten.

In Blended Learning Systemen, die der Forderung nach Selbstorganisation und Problemorientierung der Lernprozesse gerecht werden, übernehmen die

Web Based Trainings eine fundamental verwandelte Rolle. Damit verändern sich aber auch die Anforderungskriterien und die Gestaltungselemente.

*Web Based Trainings* strukturieren in Blended Learning Konzepten die individuellen Lernprozesse unterschiedlicher Lerner nach einem verbindlichen Raster.

Im Einzelnen erfüllen sie folgende Aufgaben:

- *Wissensvermittlung*: Der Lerner erarbeitet sich nach seinem persönlichen Bedarf, mit seiner individuellen Lernmethodik und -geschwindigkeit den feststehenden Lernstoff (explizites Wissen), den Fachexperten für ihn didaktisch-methodisch aufbereitet haben. In dieser Phase haben sich standardisierte Aufgabenformen als Lernlösungen mit hoher Effizienz erwiesen.
- *Wissensverarbeitung*: Über offene Aufgaben, die einzeln, mit Lernpartnern, in Lerngruppen oder in Workshops mit Experten bearbeitet werden, wird das erworbene Wissen in komplexen Aufgaben angewandt und damit gesichert.
- *Wissenstransfer*: Die Lerner übertragen das Erlernte auf ihre individuellen Lernsituationen am Arbeitsplatz oder im Kundengespräch. Damit dieser *Sprung* gelingt, sind erfahrungsgemäß folgende Elemente erforderlich:
  - *Zielvereinbarungen* und *regelmäßige Feedbacks* durch Tutoren und Coaches.
  - *Projekt- und Praxisorientierung*: Individuelle Vereinbarung der Transferaufgaben.
  - *Transfersicherung*: Flankierung der Prozesse durch den Aufbau von *Schutzschildern* gegen *Giftpfeile*, z.B. Widerstände der Kollegen oder Führungskräfte (Wahl et al., 1995).
- *Wissensmanagement*: Aktives Lernen ist dauerhaft nur dann möglich, wenn der Lerner selbst festlegt, was gelernt werden soll und welche Kompetenz er erwerben will. Deshalb werden Praxis- und Projekterfahrungen in den Lernprozess integriert.

Damit ist Blended Learning für grundsätzlich alle Themen geeignet, da die WBT primär die Aufgabe haben, die Präsenzveranstaltungen von der Wissensvermittlung und der individuellen Wissensverarbeitung zu entlasten. Damit steht die kostbare Zeit in den Präsenzveranstaltungen für Diskussionen, Übungen oder Rollenspielen zur Verfügung.

Dies kann am Beispiel der Führungskräfteentwicklung illustriert werden:

- Über die WBT und in Lernpartnerschaften erarbeiten sich die Führungskräfte das Wissen über Führungsmodelle und -systeme,

- In den Workshops präsentieren sie unternehmensspezifische Lösungsansätze und trainieren ihr Führungshandeln,
- In der Praxis und in Projekten transferieren sie ihr Wissen in die Arbeitswelt, sammeln Erfahrungen, die sie in der „Community of Practice“ austauschen und bauen damit einen gemeinsamen Wissenspool auf.

In solchen Qualifizierungsmaßnahmen mit handlungs- und kommunikationsorientierten Zielen kann die Präsenzphase mit Trainern nach den vorliegenden Erfahrungen bei mindestens gleicher Lerneffizienz auf ca.  $\frac{1}{3}$  reduziert werden.

## 6. Wirtschaftlichkeit und Lerneffizienz

Bildungsanbieter und Unternehmen suchen ein Optimum aus Kosteneffektivität und Lerneffizienz. Haben viele Projekte bereits bewiesen, dass die Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen mit E-Learning eine deutliche Verbesserung der Lerneffizienz erbrachte, waren bisher die relativ hohen Kosten der Entwicklung von Blended Learning Contents ein wesentlicher Hinderungsgrund für eine stärkere Verbreitung dieser Lösungen. Standardlösungen erfüllten dagegen nicht die Bedürfnisse nach unternehmens- und zielgruppenspezifischen Inhalten.

Die Lösung liegt in *individualisierten Standardlösungen*. Dabei werden erprobte Standard-Lernprogramme sowohl in Hinblick auf die Gestaltung („Corporate Identity“), aber insbesondere auch bezogen auf die Inhalte auf die jeweiligen Bedürfnisse angepasst.

## 7. Die Rolle der Tutoren und Trainer im Blended Learning

E-Learning-Lernumgebungen verlangen von den Lernenden weitaus höhere Kompetenzen, als dies in klassischen Lernumgebungen und auch in teilnehmerzentrierten Lernszenarien der Fall ist. Lernende sind es seit ihrer Kindheit gewohnt, die Steuerung von Lernprozessen den Lehrenden zu überlassen. Kommen sie in eine E-Learning-Lernumgebung, so müssen viele Funktionen, die bisher die Lehrenden gesteuert und überwacht haben, selbst gesteuert und selbst überwacht werden. Wichtig sind hierbei das Aufrechterhalten der Lernmotivation, die Aufmerksamkeitskontrolle während der aktiven Lernphasen, die Situationskontrolle am Lernplatz selbst, der Umgang mit den eigenen Gefühlen, das Planen und Überwachen des eigenen Lernprozesses oder die Entscheidung für passende Lernstrategien. Diese Fähigkeit kann aber in einem Prozess schrittweise gelernt werden, der jedoch der Flankierung bedarf.

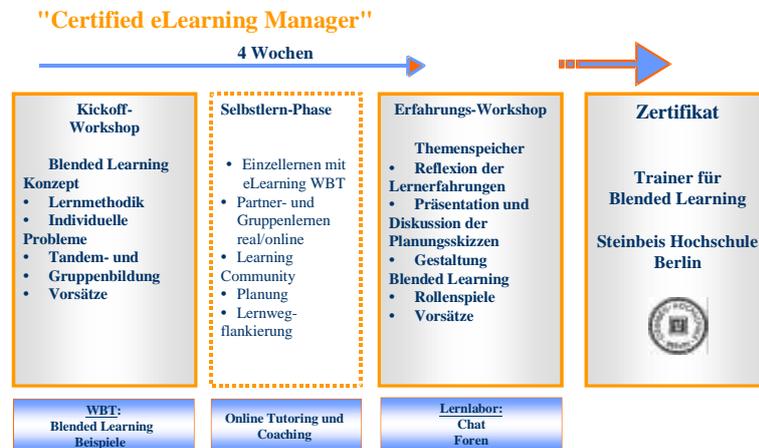
Die Flankierung von Lernprozessen ist ein kommunikativer Prozess, der insbesondere in den selbstorganisierten Phasen unter erschwerten Bedingungen abläuft. Die Trainer und Tutoren benötigen deshalb die Kompetenz, den Wissensaustausch mit den Teilnehmern und zwischen den Teilnehmern anzuregen. Dies erfordert die Fähigkeit, Eröffnungsveranstaltungen zu planen und zu moderieren und bei Kommunikationsstörungen gezielt einzugreifen. Sie müssen deshalb die Ursachen für Störungen in den Lernprozessen und Konflikte innerhalb der Tandems und Gruppen erkennen und beheben. Dies stellt besonders hohe Anforderungen an ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen (Wahl et al., 1995; Sauter, 1994, S.225ff.).

Die Kernaufgabe der Trainer und Tutoren ist die Flankierung der Lernprozesse. Sie begleiten die Lernprozesse der Teilnehmer von der Start-Veranstaltung über die Selbstlernphasen bis zum Abschlussworkshop. Als Lernbegleiter motivieren sie die Lernenden, geben Hilfestellungen bei Problemen und fördern die Kommunikation in der Gruppe. Sie steuern und überwachen die Lernprozesse der Teilnehmer und geben ihnen Rückmeldung. Parallel dazu evaluieren sie die Qualifizierungsmaßnahme. Aufgrund des engen Kontaktes zu den Teilnehmern und ihrer praktischen Erfahrung mit den jeweiligen Blended Learning Systemen übernehmen Tutoren und Trainer in der didaktisch-methodischen Planung und Weiterentwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen eine zentrale Rolle.

Der Erfolg von Blended Learning Systemen hängt wesentlich von der Kompetenz und dem Engagement der Trainer und Tutoren ab. Beherrschen sie das geforderte Wissen nicht ausreichend und besitzen sie die erforderliche didaktisch-methodische Kompetenz nicht, kann auch ein differenziert geplantes Blended Learning Konzept nur mit mangelndem Erfolg enden. Trainer und Tutoren werden damit zum Entwicklungspartner der Lerner, die ihnen helfen bisherige handlungssteuernde Prozesse und Strukturen entsprechend der Lernziele aufzubrechen bzw. zu verändern. Dafür benötigen sie eine umfassende Handlungskompetenz als Moderator und Coach, die im Einzelnen folgende Elemente umfasst:

- Erweiterter Handlungsspielraum durch die Beherrschung vielfältiger Methoden zur Aktivierung der Lernenden,
- Psychische Sicherheit und Risikobereitschaft im Umgang mit Lerngruppen,
- Zielgerichtetes Planungshandeln für Workshops, E-Learning-Phasen und Coachinggespräche,
- Die Fähigkeit, ein Klima zu schaffen, das die Eigenverantwortung der Lernenden fördert.

Trainingskonzeptionen für Blended Learning Experten haben letztendlich zum Ziel, die Handlungsweisen der Tutoren, Moderatoren und Coaches zu



**Abbildung 2.:** Beispiel einer Blended Learning Qualifizierung für e-Trainer und e-Tutoren (Sauter, 2004)

verändern (siehe Abbildung 2). Eine Veränderung der Handlungsweisen der Trainingsteilnehmer kann nicht in einem isolierten Seminar von wenigen Tagen erreicht werden. Deshalb baut eine bedarfsgerechte Blended Learning Qualifizierung auf einem Wechsel zwischen E-Learningphasen, Praxisblöcken, selbstgesteuerten Lerngruppen und Workshops auf. Die Qualifizierung von Blended Learning Experten erfolgt sinnvollerweise nach denselben Prinzipien, die die Blended Learning Systeme prägen.

Deshalb ist die Qualifizierung selbst als eine Form des Blended Learning zu konzipieren, damit die Teilnehmenden am eigenen Leibe erleben, wie Blended Learning Systeme subjektiv wirken. Sie lernen die Stärken, aber auch die Probleme dieser Lernkonzeption konkret kennen. In diesem pädagogischen Doppeldecker wird auf zwei Ebenen gelernt. Zum einen ist E-Training der Inhalt, zum anderen ist Blended Learning auch die Form (Wahl et al., 1995).

## 8. Blended Knowledge Prozesse in Lernenden Organisationen

Organisationales Lernen geht von der Grundannahme aus, dass die Fähigkeiten einer Organisation größer sind als die Summe der Fähigkeiten der einzelnen Lernenden. Dies setzt jedoch voraus, dass die möglichen Synergieeffekte in einer Organisation aktiv gefördert und genutzt werden. Grundlage dafür bildet ein Kreislauf, der von der Vision der Lernenden Organisation ausgeht und über das individuelle Lernen zum organisationalen Lernen führt (Senge,

1996).

Aus der Integration des Wissensmanagements in die Lernsysteme der Unternehmen ergeben sich für die Zukunft folgende Schlüsselfragen:

- Wie kann individuelles und organisationales Wissen strukturiert, genutzt und weiterentwickelt werden?
- Wie kann individuelles, implizites Wissen organisationsweit transparent gemacht und damit zu explizitem Wissen verwandelt werden?
- Wie kann relevantes Wissen dort bereitgestellt werden, wo es benötigt wird?
- Wie ist individuelles Expertenwissen zu identifizieren, zu speichern und unternehmensweit zu transferieren?

Die entscheidende Frage ist jedoch, wie die Denk- und Handlungsweisen der Lerner in Hinblick auf die Erfordernisse des Wissensmanagements verändert werden können. Da hier langjährig verfestigte Handlungsroutinen abgebaut werden müssen, setzt dies einen langfristigen Entwicklungsprozess voraus.

In Trainings- oder Ausbildungskontexten zeigt sich ein verblüffendes Phänomen: Teilnehmer, die über Jahre hinweg, angefangen in der Schule bis hin zur Karriere am Arbeitsplatz, gelernt haben, dass man Wissen besser für sich behält oder allenfalls im Beisein des Lehrers oder Vorgesetzten weitergibt, öffnen sich in den Foren der "Learning Community" nahezu vorbehaltlos und tauschen produktiv ihre Gedanken und Ideen aus, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind.

- Durch einen *Rahmen* an Meetings und Workshops mit persönlichem Austausch und Selbstverpflichtungen wird Verbindlichkeit geschaffen.
- Durch einen formellen Beginn und ein formelles Ende der *Rahmenmaßnahme* oder bestimmter Phasen werden die Communities zeitlich strukturiert und durch kleinschrittigere Ablaufplanungen *getaktet*.
- Durch die Ausdifferenzierung von Rollen (Dozenten bzw. Experten, Coaches und Tutoren, Teilnehmer bzw. Mitarbeiter) entstehen Handlungssicherheit, Flankierungsmöglichkeiten, Interventionschancen und Möglichkeiten der Rollenübernahme, durch die z.B. ein Mitarbeiter zum Tutor oder zum Experten wird.
- Durch die Gliederung der Community in Tandems und Gruppen entstehen stabile Beziehungen, Statusdifferenzierungen und soziale Prozesse zwischen Konkurrenz und Kooperation.

Damit kann die Learning Community dazu beitragen, in jedem Lernprozess auch die Kompetenz zum Wissensmanagement zu steigern. Lernen und Arbeiten wachsen dabei zusammen. Es wird nicht erst gelernt, um dann etwas

anzuwenden, sondern es wird erst und nur dann gelernt (auch im  *kreativen Sinn*), wenn Wissen tatsächlich angewandt werden muss, wenn sich also ein Problem stellt.

## 9. Ausblick

Kompetenzmanagement vernetzt *systematisch geplantes Lernen* mit *situativem Lernen*, das sich aus Problemlösungen in der betrieblichen Praxis ergibt, miteinander. Im *Wissens-Netzwerk* wird neben standardisiertem Lernwissen auch das Praxiswissen, das die Mitarbeiter in den *Communities of Practice* erarbeiten, gespeichert. Damit wächst der Wissensvorrat der Unternehmung permanent und ihre Chancen im Wettbewerb nehmen zu.

Doch auch hier gelten die Gesetze der Gruppenkonstitution, der Sicherung sozialer Sichtbarkeit und der Lösung des Verbindlichkeitsproblems, die aus der Blended Learning Konzeption bekannt sind. Ohne geeignete *Flankierungen* — sei es in Form von Workshops oder in Form der organisatorischen Festlegung bestimmter Funktionen, in Form von Anreizsystemen für konkurrierende oder kooperierende Gruppen, wird das Kompetenzmanagement keine Schubkraft gewinnen, die ausreicht, es neben den derzeit dominierenden Strukturen zum Tragen zu bringen.

Kompetenzmanagement auf der Basis von Blended Learning bietet damit wesentliche Vorteile für die betriebliche Bildung:

- *Permanenter Prozess der Wissensentwicklung*: In allen Qualifizierungsmaßnahmen lernen die Teilnehmer, aktives Wissensmanagement zu betreiben. Damit wird die Akzeptanz und Kompetenz für organisationales Lernen in einem sukzessiven Prozess gesteigert.
- *Kosteneffizienz*: Alle Mitarbeiter entwickeln die Lerninhalte in einem permanenten Prozess weiter. Durch Einsatz individualisierbarer Standardcontents und ASP-Lösungen (ASP = Application Service Providing) werden die Kosten für Blended Learning Maßnahmen deutlich gesenkt. Gleichzeitig wird die Abwesenheit vom Arbeitsplatz erheblich reduziert.
- *Lerneffizienz*: Die Lerninhalte werden zunehmend aus der Praxis heraus entwickelt. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernprozesse besonders effizient sind, wenn sie in eine kombinierte Lernkonzeption mit Tandem-, Partner- und Workshoplernen eingebunden werden.
- *Bedarfsgerechtes, selbstgesteuertes Lernen*: Die Lerner arbeiten mit dem Lernsystem bei Bedarf im eigenen Lerntempo. Ort und Zeitpunkt der Bearbeitung sind nicht vorgeschrieben, sondern werden von jedem Lerner selbstverantwortlich festgelegt.

- *Problemlösung statt Pauken von Wissen*: Der Lernprozess wird durch die Problemstellungen in der Praxis sowie Trainingsaufgaben gesteuert, die sich an Aufgaben aus dem Arbeitsleben orientieren. Das erforderliche systematische und aktuelle Wissen wird kontextsensitiv zur Verfügung gestellt. Jeder eignet sich das neue Wissen an, das er benötigt und bereichert den Wissensvorrat durch eigene Erfahrungen und Eindrücke.
- *Lernerfolgssicherung durch Lernwegflankierung*: Soziale Flankierung über Lerntandems und Kleingruppen sowie Tutoring sind eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse.

Innovative Qualifizierungssysteme, die diesen Anforderungen gerecht werden, werden zukünftig die betriebliche Bildungslandschaft prägen.

## 10. Literaturverzeichnis

Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Sauter, A., Sauter, W. & Bender, H. (2004). *Blended Learning — Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. 2. Auflage. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

Sauter, W. (1994). *Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter — Handlungsorientierte Entwicklung von Führungskräften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sauter, W. (2004). Vom Lern- zum Kompetenzmanagement. In: K. H. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2001). *Grundkonzeption für die Ausbildung zum Teletrainer*. Unveröffentlichtes Manuskript. Weingarten: Pädagogische Hochschule.

Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1995). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. 3. Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag Verlag.



# Entwicklung und Analyse eines Schulentwicklungskonzeptes für eine Grundschule im Rahmen der Schulcurriculumsgestaltung

ANNETTE BERNHART

Mit der Einführung der neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg erhalten die Einzelschulen einen bisher nicht gekannten Gestaltungsspielraum, der individuell von den Schulen gefüllt werden muss. Nach Verlautbarungen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport soll dies folgendermaßen aussehen: Zwei Drittel der Inhalte sind weiterhin durch ein Kerncurriculum vorgegeben, ein Drittel dient der Schwerpunktsetzung im Rahmen eines Schulcurriculums und fällt daher in die Selbstverantwortung der Einzelschule (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg, 2004, S.8). Dieser Profilbildungsprozess ist langwierig und kann Jahre dauern (Philipp & Rolff, 1999).

Die Fachliteratur zum Thema *Schulentwicklung* ist vielseitig und schlägt hierzu verschiedene Modelle und Vorgehensweisen vor (Bastian, 1998; Philipp & Rolff, 1999; Klippert, 2000). Fast immer bildet eine *Steuergruppe* (Philipp & Rolff, 1999) ein *Innovationsteam* (Klippert, 1998) oder eine *Initiativgruppe* (Bastian, 1998) die Basis, um den Prozess zu organisieren, Ideen zu entwickeln und diese dem gesamten Kollegium zur Diskussion zu stellen. An anderen Schulen starten interessierte Teams mit der Umsetzung von Schwerpunkten, die profilbildend sind, in ein oder zwei Jahrgängen um das Konzept dann in einem nächsten Schritt in einer Art Schneeballsystem an die anderen Kolleginnen und Kollegen heranzutragen („Entwicklungsteam“ beim „Markdorfer Modell“ nach Hepting, 2004; siehe hierzu den Beitrag von Hepting in diesem Buch; für interessierte Lehrergruppen siehe Schnebel, 2003). Beide Modelle schließen sich gegenseitig nicht aus, d.h. eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrer kann den Prozess lenken und gleichzeitig selbst mit der Veränderung des eigenen Unterrichts beginnen.

Zwei wesentliche Punkte fallen in der Schulentwicklungsliteratur auf:

1. Alle diese Konzepte richten sich vor allem an große Schulen und gehen

davon aus, dass man einen Schulentwicklungsprozess nicht mit einem gesamten Kollegium gleichzeitig durchführen kann — Bremser, organisatorischer Aufwand u.v.m. werden hier als Gründe genannt. Was aber ist mit den vielen kleinen Schulen? Kann man bei acht Kolleginnen und Kollegen mit einer Art Steuergruppe arbeiten? In der hier beschriebenen zweizügigen Grundschule wurde der Versuch unternommen, einen Schulentwicklungsprozess gemeinsam mit dem gesamten Kollegium in die Wege zu leiten.

2. Hat sich ein Kollegium auf den Weg gemacht und — wie es an dieser Schule der Fall war — relativ schnell Profilschwerpunkte gefunden, dann beginnt das eigentliche Problem: Das Kollegium sollte sich gemeinsam weiterbilden, um eine gemeinsame Basis hinsichtlich des Wissens und der Fertigkeiten zu schaffen. In der Fachliteratur zur Schulentwicklung finden sich keine konzeptionellen Vorschläge, wie sich die Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer über Lehren und Lernen ändern können bzw. wie das erworbene Wissen in professionelles Handeln umgesetzt werden soll, mit Ausnahme der Arbeiten von Traub (1999) und Schnebel (2003), deren Konzepte auf den Grundlagen von Wahl (1991) basieren.

„Bleiben Lehrerfortbildungsprogramme oft auf der Wissens-ebene stehen, findet sich in der aktuellen Unterrichtsentwicklungsliteratur eher der umgekehrte Fall, dass direkt auf der Handlungsebene angesetzt wird, ohne die übergeordneten Ebenen handlungsleitenden Wissens und situationsübergreifender Zielperspektiven mit den Lehrkräften zu bearbeiten“ (Schnebel, 2003, S.173).

Manche Vorschläge bleiben auf der Rezeptebene (Klippert, 2000) und führen nicht zur Umstrukturierung handlungsleitender Kognitionen, d.h. nachhaltige Lernprozesse können so nicht entstehen.

**Die Frage lautet daher:** Wie muss eine schulinterne Fortbildung aussehen, dass sich die Qualität im Unterricht tatsächlich verbessert und das schulische Handeln der Lehrkräfte nachhaltig und langfristig verändert?

In diesem Artikel soll weniger auf den organisatorischen Schulentwicklungsprozess (wie kam es zur Profilbildung, welche Schritte waren notwendig, ...) eingegangen werden als vielmehr auf den schulinternen Weiterbildungsprozess, der von mir ein Schuljahr lang geleitet und begleitet wurde.

Zunächst werden die dem Konzept zugrunde liegenden theoretischen Grundlagen dargestellt. In einem nächsten Schritt soll das von mir entwickelte Konzept erläutert und die Vorgehensweise an der begleiteten Grundschule beschrieben werden. Erste Ergebnisse der noch nicht abgeschlossenen Evaluation werden im Anschluss daran vorgestellt.

## 1. Theoretische Grundlagen

Nach Wahl (2000, S.156) können

„Aus-, Fort- und Weiterbildungsdesigns [...] nur dann als wirksam gelten, wenn sie die handlungssteuernden subjektiven Theorien der Teilnehmenden verändern. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, greift man ja damit in die unhinterfragte als subjektiv »richtig« erlebte Handlungsgestaltung ein, die ihrerseits wiederum lebensgeschichtlich erworben wurde“.

Wahl (1991, S.185) unterscheidet in seinen Forschungsergebnissen Subjektive Theorien großer und Subjektive Theorien kurzer Reichweite.

Die *Subjektiven Theorien großer Reichweite* kann man sich als semantische Netzwerke denken, in die neue Wissensinhalte ohne größere Widerstände eingebaut werden können, da sie nicht direkt mit dem Handeln verbunden sind (Schnebel, 2003, S.172). So kommt es nach Traub (1999, S.281) zum Theorie-Praxis-Dilemma:

„Die Lehrperson sieht keine Verbindung zwischen der Theorie und dem tatsächlichen Handeln in der Praxis. Das neue Wissen ist nicht mit den alten Strukturen vernetzt worden. Es ist zwar vorhanden, kann aber nicht in Handlungen umgesetzt werden.“

Demgegenüber stehen die *Subjektiven Theorien kurzer Reichweite*, die Handlungen steuern und vor allem beim Handeln unter Druck zum Einsatz kommen. Ein bereits fertiges Spektrum an Situationstypen mit entsprechenden Reaktionstypen steht zur Verfügung und kommt unreflektiert zum Einsatz (Wahl, 1995, 2000). Diese Subjektiven Theorien sind für Lehrerinnen und Lehrer für die Bewältigung des Alltags von großer Bedeutung und deshalb von hoher Stabilität (Wahl, 1991, S.184).

Aufgrund dieser Annahme scheitern Lehrerbildungsmaßnahmen, wenn sie (wie bisher üblich) vor allem die Subjektiven Theorien großer Reichweite erweitern, in dem sie neues Wissen vermitteln. Vielmehr sollten erfolgreiche Weiterbildungskonzepte es sich zur Aufgabe machen, die Subjektiven Theorien kurzer Reichweite zu erreichen, aufzubrechen und umzustrukturieren, um handlungsrelevantes Wissen zu vermitteln. Dazu ist nach Wahl (1995, S.70) eine langwierige und persönliche Begleitung notwendig .

Im Folgenden werden in einem kurzen Überblick die Schritte vorgestellt, die Wahl (1995) zum Aufbrechen bzw. Verändern Subjektiver Theorien vorschlägt. Die daraus entstandenen mehrphasigen und mehrschrittigen Veranstaltungen wurden seit 1985 im Rahmen des *Kontaktstudiums Erwachsenenbildung* der PH Weingarten (Schmidt, 2001) sowie im Rahmen verschiedener Trainings bzw. wissenschaftlicher Arbeiten erprobt. Auf dieser Grundlage erarbeitete Silke Traub ein Konzept für eine schulübergreifende Fortbildungsreihe zum Thema *Freiarbeit* (Traub, 1999) und Stefanie Schnebel entwickelte ein

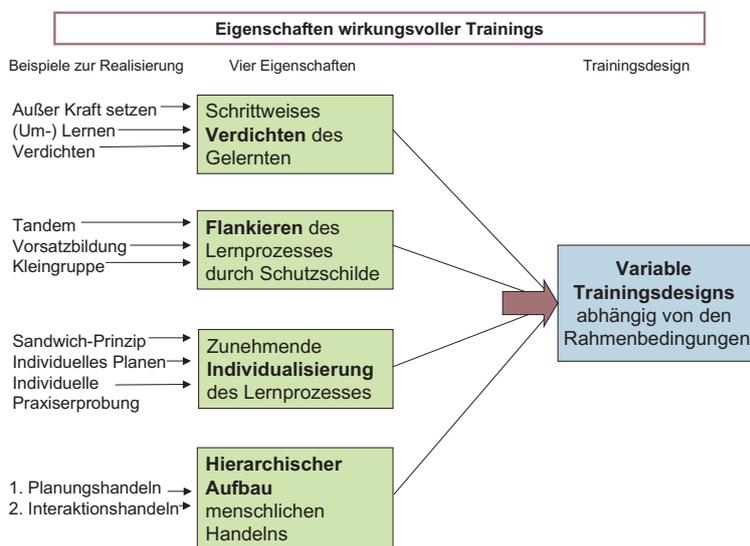
Training zur Unterrichtsentwicklung im Bereich *Kooperatives Lernen* für das Lehrerteam einer Schule (Schnebel, 2003).

### 1.1. Eigenschaften wirkungsvoller Trainings

Die folgenden vier Eigenschaften wirkungsvoller Trainings (Wahl, 1995, 2002, siehe Abbildung 1) können abhängig von den Rahmenbedingungen (z.B. Teilnehmerzahl, zur Verfügung stehender Zeitraum) in verschiedene Trainingsdesigns eingebettet werden.

Die einzelnen Bausteine werden bei der Darstellung meines eigenen Konzepts näher beschrieben, insofern sie für den Schulentwicklungsprozess relevant sind.

Die dargestellten Eigenschaften bewegen sich auf verschiedenen Ebenen, von eher allgemeinen Hinweisen (z.B. mit der Modifikation des Planungshandelns beginnen) bis zu konkreten methodischen Vorschlägen (z.B. Vorsatzbildung). Ein wirkungsvolles Weiterbildungskonzept sollte Elemente aus allen vier Grundeigenschaften enthalten. Im Gegensatz zu den anderen wissenschaftlichen Arbeiten (s.o.) wurde für die im Folgenden beschriebene Schule versucht, ein Konzept zu entwickeln, das zum einen Eigenschaften wirkungsvoller Trainings beinhaltet und bei dem zum anderen das gesamte Kollegium teilhaben kann.



**Abbildung 1.:** Eigenschaften wirkungsvoller Trainings auf der Grundlage von Wahl (1995, S.72)

## 2. Konzept der begleiteten Grundschule

### 2.1. Rahmenbedingungen

Die Grundschule Griessen ist eine zweizügige Schule mit 180 Schülerinnen und Schülern sowie 8 Kolleginnen und Kollegen. Das Kollegium setzte sich zu Beginn des Schuljahres 2003/ 04 folgendermaßen zusammen (siehe Tabelle 1).

bis ... Jahre	30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	> 60
weiblich	•••		•	•	
männlich				•••	

**Tabelle 1.:** Geschlechtsspezifische Altersstruktur der Grundschule im September 2003

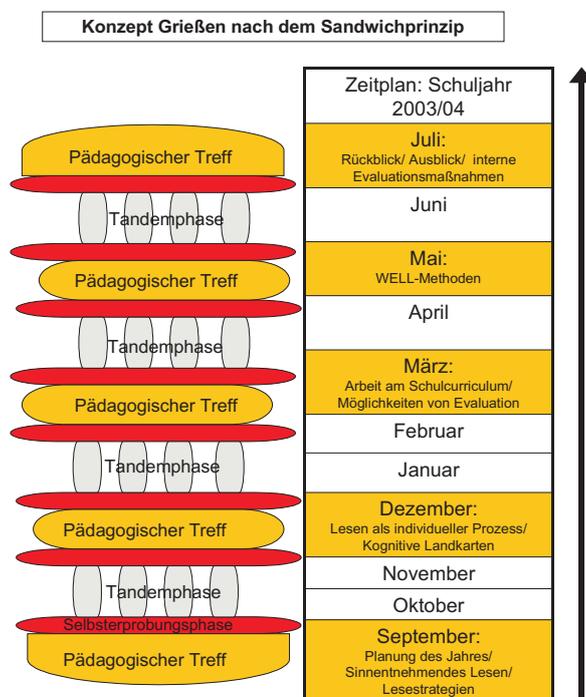
Personell war es für die Grundschule ein sehr turbulentes und schwieriges Jahr. Bedingt durch zwei Schwangerschaften kam es zu Unterrichtsausfällen, die nicht durch eine Krankheitsvertretung angemessen abgedeckt werden konnten. Dies ist auch der Grund, warum in der Auswertung nur sieben Lehrkräfte zum Tragen kommen. Zudem wird der Rektor zum Halbjahr 2005 pensioniert, so dass zum Schuljahresbeginn 2004/ 05 drei neue Lehrkräfte erwartet wurden.

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass mit diesem starken Wechsel ein kontinuierlicher Schulentwicklungsprozess nur schwer möglich ist. Trotzdem hat sich das Kollegium auf den Weg gemacht und ein beachtliches Schuljahr 2003/ 04 hinter sich. Dieses wird im Folgenden näher beschrieben.

### 2.2. Vorgehensweise: Von der Profilfindung zur konkreten Umsetzung

Acht Kolleginnen und Kollegen wagten sich im Mai 2003 auf den Weg Richtung Schulcurriculum — ein oder mehrere Profilschwerpunkte sollten gefunden werden. Nach einer eingehenden Bestandsaufnahme stimmten die Lehrerinnen und Lehrer am Ende eines pädagogischen Tages überein, dass sie in den Bereichen *Lesekompetenz* und *projektorientiertes Arbeiten* in Zukunft Schwerpunkte setzen wollten. Der Bereich *Lesekompetenz* sollte als erster Entwicklungsschwerpunkt angegangen werden. Es wurde vereinbart, dass sie bei diesem Prozess ein Schuljahr lang von mir begleitet werden und das Kollegium mir im Gegenzug Daten für meine Arbeit liefert.

Im September 2003 einigten wir uns gemeinsam auf das vorliegende Konzept (siehe Abbildung 2) und besiegelten dieses vertraglich. Damit konnte die gemeinsame Arbeit beginnen. Wir trafen uns in regelmäßigen Abständen zu so genannten *Pädagogischen Treffs* (= PTs), die halb- oder ganztägig angelegt



**Abbildung 2.:** Schulentwicklungskonzept an der Grundschule Gießen nach dem Sandwich-Prinzip

waren und von mir moderiert wurden. Die Agenda der Pädagogischen Treffen waren immer nach demselben Prinzip aufgebaut:

1. Punktauswertung erfüllter Vorsätze (z.B. ""Markieren: 2mal im Unterricht erprobt)
2. Mündliche Feedbackrunde über gemachte Erfahrungen
3. Neuer Input durch mich (gestaltet mit dem kleinen Sandwich bzw. dem Pädagogischen Doppeldecker)
4. Vorstellen weiterer Lesetechniken und -strategien durch einzelne Lehrkräfte
5. Vorsatzbildung

Zwischen den Pädagogischen Treffs sollten die Lehrkräfte das neu erlernte Wissen in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen (*Selbsterprobungsphasen*) und gemeinsam mit einem Tandempartner Unterricht vorbereiten bzw. gegenseitig hospitieren und sich Rückmeldung geben (*Tandemphasen*). In der Spalte *Zeitplan* von Abbildung 2 werden die jeweiligen Schwerpunkte der Pädagogischen Treffs stichpunktartig aufgezeigt.

Der Entwicklungsschwerpunkt *Lesekompetenz* wurde weiter eingeschränkt auf *inhaltliches Lesen* und dabei auf Techniken und Strategien, die inhaltliches Lesen unterstützen und fördern sollten. Da parallel der Schulentwicklungsprozess vorangetrieben werden musste (Einigung auf Schwerpunkte, Einbeziehen der Eltern, Planung des weiteren Vorgehens, Evaluationsmöglichkeiten), konnten nur ausgewählte Techniken und Strategien behandelt werden, auf die in diesem Rahmen jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

### 2.3. Beschreibung der einzelnen Elemente des Konzepts

In der nun folgenden Tabelle 2 werden die konkreten Elemente der Umsetzung des Konzepts näher beschrieben. Hierbei wird versucht, diese den Eigenschaften wirkungsvoller Trainings nach Wahl (siehe Abbildung 1) zuzuordnen.

**Tabelle 2.:** Eigenschaften nachhaltigen Trainings und das Konzept des Schulentwicklungsprozesses an der Grundschule Griesen 2003/ 04

Eigenschaften	Konzept
<b>1. Verdichtung</b>	Bisherige Subjektive Theorien müssen entbündelt und bewusst gemacht und neu Erlerntes muss verdichtet werden.
⇒ <b>Außer Kraft setzen</b>	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i> Jede Lehrkraft wurde von mir zu Beginn und am Ende des Schuljahres in einer "Lesestunde" besucht. In der Nachbesprechung wurden einige Lesesituationen herausgegriffen und mit einem <i>Strukturierten Dialog</i> besprochen (Huber, 1993, S.41; Wahl, 1991, S.72-80). Hierbei wird nach einem freien Bericht der Unterrichtenden (ungelenkte Introspektion) in einem zweiten Schritt gezielt nach der Situations-, Handlungs-, und Ergebnisauffassung gefragt (gelenkte Introspektion). Die <i>Konfrontation</i> mit dem Feedback aus der <i>Außenperspektive</i> des Beobachtenden führte zu einem Bewusstmachen bisheriger Vorgehens- und Denkweisen. <i>Tandemphase:</i> Konfrontation mit der Außenperspektive durch die/den Tandempartner/in.
⇒ <b>(Um)-Lernen</b>	Durch <i>Impulsreferate</i> oder Textarbeit zum „inhaltlichen Lesen“ wurde neues Wissen vermittelt. Diese wurden im Anschluss diskutiert und reflektiert. Gemäß dem <i>kleinen Sandwich</i> (siehe unten) bekamen die Lehrkräfte immer die Möglichkeit, Neuerlerntes in ihre eigene Struktur zu übersetzen.

Eigenschaften	Konzept
⇒ <b>Verdichten</b>	<p>Im <i>Pädagogischen Doppeldecker</i> (Wahl, 1995, S.76) wurden die neu erlernten Lesestrategien von den Lehrkräften selbst durchlebt. Die Lehrkräfte wendeten hierfür die vermittelten Strategien selbst so an, wie sie es später von den Schüler/innen erwarteten (z.B. selbst zum Text eine Mind-Map anfertigen). In dieser <i>Doppelrolle</i> als Lehrende und Lernende kann der Weg vom Wissen zum Handeln einfacher überwunden werden. Vor- und Nachteile werden am eigenen Leib erfahren. Außerdem werden die Fortbildner zu <i>Life-Modellen</i> (Wahl, 1995, S.80; Traub, 1999, S.288), die zeigen, wie eine Einführung oder eine Arbeitsanweisung gelingen kann. Auf einer <i>Metaebene</i> werden die gemachten Erfahrungen reflektiert. Durch diese Selbsterfahrung kann das Erlernte besser für die eigene Klasse modifiziert werden.</p> <p><i>Reales Erproben</i> (Wahl, 1995, S.81): In den <i>Selbsterprobungsphasen</i> konnte das neu erlernte Wissen in einer Art „Schutzraum“ in der eigenen Klasse umgesetzt und erprobt werden. Durch das Feedback des/r Tandempartners/in konnten Tipps und Hinweise in die eigenen Verhaltensweisen mit eingebaut werden.</p>
2. <b>Flankierende Maßnahmen</b>	<p>Verschiedene <i>Schutzschilder</i> (Wahl, 1995, S.82) sorgen dafür, dass der störungsanfällige Lernprozess ungestört verlaufen kann</p>
⇒ <b>Vertrag</b>	<p>Zu Beginn des Schuljahres wurde ein <i>Vertrag</i> vom Kollegium und mir unterzeichnet. Hierin wurden z.B. die Elemente „regelmäßige Teilnahme an den PTs“, „Arbeit mit einer/m Tandempartner/in“ und „Selbsterprobungsphasen“ verpflichtend für alle Teilnehmenden festgeschrieben.</p>
⇒ <b>Vorsatzbildung</b>	<p>Am Ende jedes PTs legte jede Lehrkraft schriftlich fest, was sie bis zum nächsten Termin im Unterricht ausprobieren wollte. Diese Vorsatzbildung durfte als <i>Erinnerungshilfe</i> behalten werden. Am Ende des Schuljahres schrieben die Lehrkräfte <i>Briefe an sich selbst</i> (Wahl, 1995, S.85), in denen sie ihre Vorhaben für das kommende Schuljahr konkretisierten. Diesen Brief erhielten die Teilnehmenden nach Schuljahresbeginn 2004/ 05, um sie an ihre Vorhaben zu erinnern.</p>
⇒ <b>Tandem</b>	<p>In der <i>Tandemphase</i> zwischen den Pädagogischen Treffen arbeiteten alle Lehrkräfte mit einer/m Tandempartner/in zusammen. Aufgabe der Tandems war es, zusammen Unterricht mit den neu erlernten Strategien vorzubereiten und sich mindestens einmal vor dem nächsten PT gegenseitig zu besuchen und sich gegenseitig Rückmeldung über die Umsetzung zu geben.</p>
3. <b>Individueller Lernprozess</b>	<p>Lernprozesse laufen hochindividuell ab. Den Lernenden muss Zeit gegeben werden, das neu Erlernte in eigene Strukturen zu übersetzen.</p>
⇒ <b>Kleines Sandwich</b>	<p>Jeder Pädagogische Treff wurde nach dem <i>kleinen Sandwich-Prinzip</i> geplant. Dies bedeutet, dass den Lehrkräften nach kollektiven Phasen (z.B. mit Advance Organizer, Impulsreferat) in individuellen Phasen Zeit gegeben wurde, das Erlernte in eigene Strukturen zu übersetzen (z.B. mit der Struktur-Lege-Technik).</p>

Eigenschaften	Konzept
⇒ <b>Zunehmende Individualisierung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gemeinsame Unterrichtsplanung mit Tandempartner/in</li><li>• Umsetzung des Gelernten in der eigene Unterrichtsplanung</li><li>• Umsetzung in konkretes Unterrichtshandeln</li></ul>
<b>4. Hierarchischer Aufbau</b>	<p>Hier liegt die Annahme zu Grunde, dass man, um menschliches Handeln zu verändern, erst das leichter zugängliche Planungshandeln und erst später das Interaktionshandeln verändern kann.</p> <p>Beim Verändern von Lesestunden handelt es sich um das leichter zugängliche Planungshandeln:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Bewusstmachen bisheriger Planungsroutinen (z.B. durch Unterrichtsbeobachtung)</li><li>2. Information über alternative Planungsprinzipien (z.B. durch Sandwich-Prinzip und Pädagogischer Doppeldecker)</li><li>3. Individuelle Versuche, alternative Planungen zu entwickeln und diese zu erproben.</li></ol>

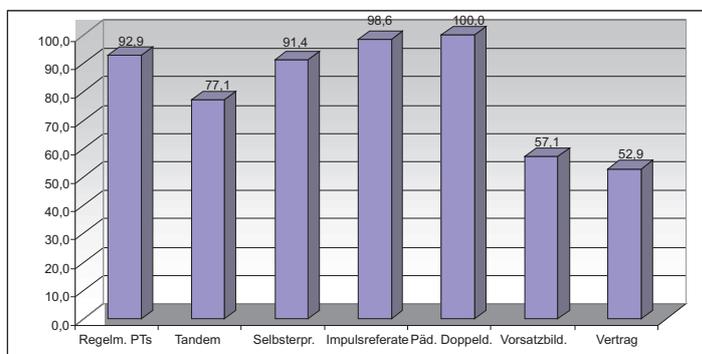
### 3. Erfahrungen mit dem durchgeführten Konzept

Untersucht werden soll, ob ein Schulentwicklungskonzept mit einer ganzen Schule durchgeführt werden kann und welche Bausteine hierfür unterstützend eingesetzt werden können. Für eine erste Einschätzung werden hier exemplarisch einige Komponenten des beschriebenen Konzepts herausgegriffen und die durchschnittliche Bewertung durch das Kollegium bzw. eigene Erfahrungen beschrieben. Obwohl prozentuale Durchschnittswerte bei sieben Personen wenig aussagekräftig sind, zeigen sie hier doch Tendenzen, die durch Aussagen der geführten Interviews unterstützt werden (siehe Abbildung 3).

Insgesamt sehr effektiv wurden von den Lehrkräften die einzelnen Elemente des Sandwich-Prinzips (großes Sandwich) im Schulentwicklungskonzept eingeschätzt (regelmäßige Pädagogische Treffs (92.9 %), Selbsterprobungsphasen (91.4 %), Tandemphasen (77.1 %)). Sehr deutlich wird das in folgender Aussage:

„Wichtig war, wenn du gekommen bist und uns immer wieder einen Input gegeben hast. Genauso wichtig war, das auch immer wieder umzusetzen. Und letztendlich waren dann auch die Tandems, wenn man auch immer wieder darüber gestöhnt hat, im Nachhinein persönlich für die freundschaftlichen Beziehungen aber auch für den schulischen Bereich einfach wichtig.“

Damit kann die prozesshafte Grundstruktur mit dem Wechsel zwischen Theorieeinheiten und Praxisphasen positiv bewertet werden. Als Prozessbegleiterin war es mir dadurch möglich, theoretische Inhalte fortlaufend mit prakti-



**Abbildung 3.:** Durchschnittliche Bewertung einzelner Komponenten des Konzepts (von 0–100 % „wichtig“ für den Schulentwicklungsprozess)

schen Erfahrungen zu verknüpfen und damit die Implementierung neu erlernter Lesestrategien zu begleiten (siehe hierzu den Beitrag von Schmidt in diesem Buch über die Effektivität von Tandems und Kleingruppen).

Die *Tandemphasen* wurden allerdings von den einzelnen Tandems sehr unterschiedlich bewertet. Dies erscheint vor allem abhängig von der/m jeweiligen Tandempartner/in. *Gleiche Klassenstufe, Sympathie* und *gegenseitiges Vertrauen* werden als Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit genannt:

„Mein Tandempartner und ich haben gleiche Erziehungsziele und wir verstehen uns ausgezeichnet und in sofern war es eigentlich eine angenehme Sache. War überhaupt kein Problem, dass einer beim anderen mitmacht.“

„Also, positiv ist sicherlich der Austausch gewesen, aber ich hätte es auch sinnvoller gefunden, hätte ich einen Tandempartner in der Parallelklasse gehabt.“

Der *organisatorische Aufwand* (eigene Klasse musste zum Teil parallel mit betreut werden), die *zeitliche Mehrbelastung*, *zu wenig Kompetenz* und *mangelndes Vertrauen* wurden als hinderlich angesehen:

„Vielleicht sind wir auch zu wenig offen, dass der eine dem anderen zu wenig sagt. Da sind wir, glaube ich, auch zu wenig kompetent, also, dass man den anderen kritisiert in der Weise, dass man ihm aushilft, dass man sagt, hier, das könnte besser zu machen sein, das war nicht der Fall.“

„Negativ war für mich jetzt einfach, dass man halt wenig Zeit hatte, von der Organisation her. Wenn man mehr Zeit gehabt hätte,

hätte man mehr machen können.“

Als hochwirksame Unterstützung des Konzepts erwies sich die Vorgehensweise nach dem kleinen Sandwich während der Pädagogischen Treffs. In *Impulsreferaten* (98.6 %) wurden den Lehrkräften neue Inhalte mit entsprechendem theoretisch-wissenschaftlichen Hintergrund präsentiert. In individuellen Phasen bekamen die Lehrkräfte dann die Gelegenheit, das neue Wissen in eigene Strukturen zu übertragen. Durch die Vorgehensweise nach dem *Pädagogischen Doppeldecker* (100 %) konnten die Lehrkräfte eigene Erfahrungen im Umgang mit den neuen Inhalten (z.B. Lesestrategien) sammeln, positive Unterstützung erfahren bzw. Schwachstellen aufdecken. So konnten durch einen kontinuierlichen Wechsel zwischen Theorie und Praxis die Elemente untereinander in Beziehung gesetzt und für die Praxis der Grundschule gegebenenfalls modifiziert werden. Dieser Effekt wurde unterstützt durch die Feedbackrunden am Anfang jedes Pädagogischen Treffs, in denen es zu einem regen Austausch von Unterrichtserfahrungen, Subjektiven Theorien und neuem Wissen kam.

Als bedingt wirksam wurden die flankierenden Maßnahmen Vorsatzbildung (57.1 %) und der gemeinsame Vertrag (52.9 %) von den Lehrkräften eingeschätzt. Dies entspricht zwar meiner ursprünglichen Vermutung, keineswegs aber meiner Wahrnehmung. Nach dieser wurde dem Vertrag ein hoher Stellenwert beigemessen. So kam es im Verlauf des Jahres beispielsweise zu der Situation, dass ich mich erstaunt darüber äußerte, dass die Tandems noch zusammen arbeiten und die Lehrkräfte mir antworteten, so stünde es schließlich im Vertrag (siehe hierzu Schmidt in diesem Buch über den notwendigen Verpflichtungscharakter von Tandems und Kleingruppen).

*Zusammenfassend* lässt sich sagen, dass die Eigenschaften wirkungsvoller Trainings nach Wahl in einem umfassenden Schulentwicklungskonzept ebenfalls ihre positive Wirkung zeigen und entscheidend zur Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen. Dies zeigte sich unter anderem eindrucksvoll in einer veränderten Unterrichtspraxis. Obwohl inzwischen auch die oben genannten Schulentwickler kollegiale Unterstützungssysteme als notwendig ansehen (z.B. gegenseitige Hospitation, Information aller betroffenen Zielgruppen, siehe Klippert, 1998, S.59), fehlt bei den vorhandenen Vorschlägen ein durchgängiges Konzept bzw. bleiben diese Ideen auf der Ebene von freiwilligen Anregungen.

Meiner Meinung nach war es — nicht zuletzt auch aufgrund des überzeugenden Konzepts — möglich, diesen Prozess über ein Schuljahr mit dem gesamten Kollegium durchzuführen.

*Problematisch* war hierbei, dass die Vorgehensweise einen hohen verpflichtenden Charakter hatte und von der außerschulischen Begleitung abhängig war. Die Dreifachrolle als inhaltliche, moderierende und forschende Prozessbegleiterin hätte frühzeitig entschärft werden müssen, indem z.B. die moderierende Rolle abwechselnd von den Lehrkräften ausgeführt worden wäre.

Dies hätte zudem den positiven Nebeneffekt gehabt, dass das Kollegium besser auf die Zeit nach der Prozessbegleitung vorbereitet worden wäre. Insgesamt wären mehr Zeit und organisatorische Entlastungen für die Lehrkräfte hilfreich gewesen. Welche Rollen die bisherige Zusammenarbeit im Kollegium oder z.B. der Schulleiter im Prozess spielten, muss anhand der Daten geprüft werden.

#### **4. Ausblick auf die weitere Entwicklung der Grundschule Griefsen**

Es wird spannend sein, zu beobachten, wie die Grundschule Griefsen den begonnenen Schulentwicklungsprozess fortsetzen wird.

Fehlende Prozessbegleitung, fehlende Verbindlichkeiten und ein großer Wechsel im Kollegium sind hier nur einige Komponenten, die die gemeinsame Weiterarbeit erschweren werden. In aufwändiger Vorarbeit hat sich das Kollegium daher im März 2004 auf das am Ende dargestellte Schulcurriculum für das Schuljahr 2004/ 05 (siehe Abbildung 4) geeinigt. Es wird deutlich, dass durch die gemeinsame Arbeit im Bereich *Lesekompetenz* auch die Teamarbeit ein wesentliches Element des Schulcurriculums geworden ist. Trotz der erwähnten Schwierigkeiten, will das Kollegium weiter in Tandems arbeiten, ein entsprechender Stundenplan und eine extra hierfür eingerichtete wöchentliche Teamstunde sollen organisatorische Erleichterungen bringen.

Den von mir vorgeschlagenen Möglichkeiten der formativen Selbstevaluati-on zur Begleitung und Verbesserung des weiteren Vorgehens, stand das Kollegium skeptisch gegenüber, so dass zum jetzigen Zeitpunkt über deren Einsatz nur spekuliert werden kann.

#### **5. Übertragungsmöglichkeiten auf größere Schulen**

Das beschriebene Konzept hat sich für eine kleine Schule als gut geeignet herausgestellt. In einem nächsten Schritt müsste überlegt werden, wie sich das Konzept auf größere Schulen übertragen ließe.

Meinen persönlichen Erfahrungen zufolge, zeigen hierbei bisherige Vorgehensweisen mit einem ausgewählten Team folgende Schwierigkeiten auf: andere Lehrkräfte fühlen sich ausgeschlossen und die Übertragung in einer Art Schneeballsystem auf das gesamte Kollegium erweist sich als schwierig. Meines Erachtens müsste eine Lösung gefunden werden, bei der möglichst viele Lehrkräfte einer Schule teilnehmen können. Als flankierende Maßnahme müsste als weitere Ebene zumindest die Arbeit in Kleingruppen (z.B. in Fachgruppen oder Jahrgangsteams) eingebaut werden. Außerdem halte ich eine Begleitung von außen für unersetzlich.

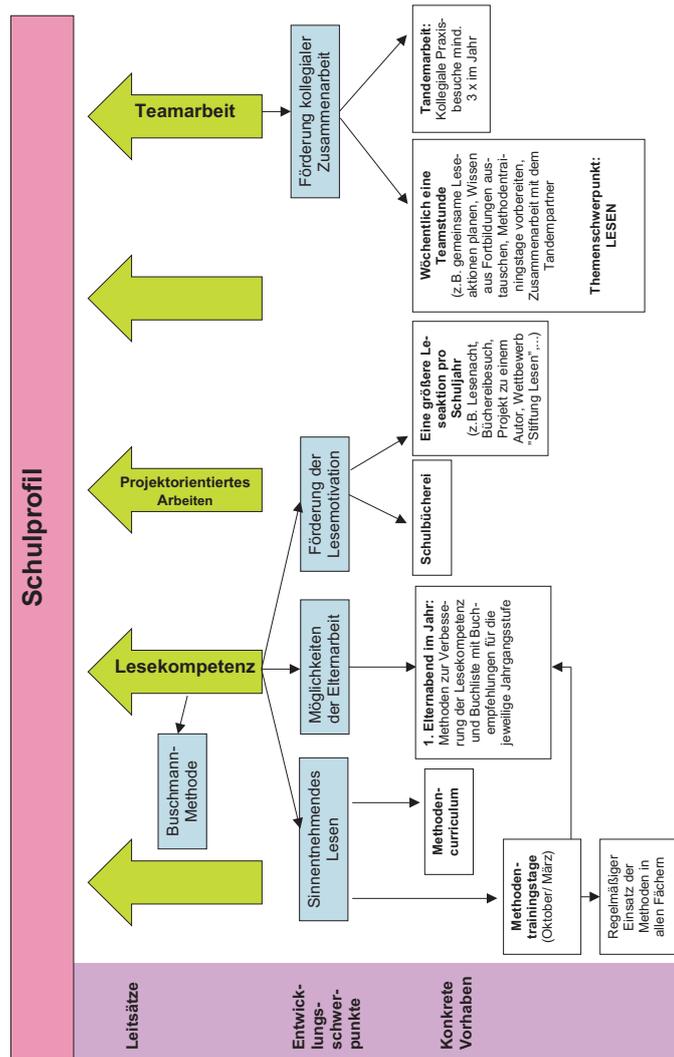


Abbildung 4.: Schulcurriculum der Grundschule Griesen für das Schuljahr 2004/ 05

## 6. Literaturverzeichnis

- Bastian, J. (Hrsg.) (1998). *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hepting, R. (2004). Unterrichtsqualität verbessern. Das Schulentwicklungsprojekt Markdorfer Modell. *Schulmanagement*, 1, 28–29.
- Huber, A. (1993). *Der Ansatz subjektiver Theorien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Tübingen: Universität Tübingen.
- Klippert, H. (1998). Schule entwickeln, Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung Schulprogramm und Evaluation* (S.45–60). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg: *Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule*. Download: [http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/realschule/rs\\_vorspann.pdf](http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/realschule/rs_vorspann.pdf) (Zugriff: 30.08.04).
- Nold, B. (1998). *Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerausbildung*. Tübingen: Medien Verlag Köhler.
- Philipp, E. & Rolff, H.-G. (1999). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schmidt, E. M. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln: Die Wirkung Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Aachen: Shaker Verlag.
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr- Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Traub, S. (1999). *Auf dem Weg zur Freiarbeit Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenzen für Freiarbeit in der Sekundarstufe*. Unveröffentlichte Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (1995). Grundkonzeption. In D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (1995), *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. 4. Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag Verlag.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert, E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155-168). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.

# Das Markdorfer Modell — Ein erfolgversprechender Weg zur Implementation zeitgemäßer Lehr- und Lernformen im Unterricht

ROLAND HEPTING

Im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wurde die Forderung nach einer Verbesserung der Unterrichtsqualität laut. Es geht dabei um eine Abkehr vom belehrenden oder instruierenden Unterricht, in dem der Lehrende die ganze Klasse in einem gemeinsamen Lerntempo zu seinen Lernzielen führt. Gefordert wird eine Individualisierung des Unterrichts, in dem die Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Schülers (stärker) berücksichtigt werden, besonders jedoch das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler. Diese Forderungen können in kooperativen Lern- und Arbeitsarrangements besser erreicht werden, die in die Lernstruktur des sog. *Sandwichprinzips* integriert sind.

Mit dem „Markdorfer Modell“ wurde nun der Versuch unternommen, diese Forderungen im Schulalltag in einer ausgewählten Klasse zu erfüllen. Wie dieses Schulentwicklungsprojekt vorbereitet und umgesetzt wurde und welche ersten Erfahrungen und Ergebnisse erzielt werden konnten, wird in diesem Beitrag beschrieben.

## 1. Grundsätzliche Überlegungen zum Markdorfer Modell

Im Oktober 2000 haben Huber et al. (2001) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten mit dem Forschungsprojekt „Lernen durch wechselseitiges Lehren“, abgekürzt mit „WELL“, begonnen. Unter dieser Bezeichnung werden kooperative Lern- und Arbeitsformen verstanden, die in drei Phasen verlaufen, nämlich einer *Aneignungsphase*, einer *Vermittlungsphase* und einer *Verarbeitungsphase* (Huber et al., 2001, S.34). Wesentliches Merkmal dieser Form des kooperativen Lernens ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg

zu ihrer Wissensbildung sowohl in die Rolle des Lehrenden als auch in die des Lernenden schlüpfen. In der Rolle des Lehrenden sind sie Experten für ein Stoffgebiet, in der des Lernenden Novizen. Von dieser Form des Lernens erwarten Huber et al. (2001, S.35; siehe ebenfalls den Beitrag von Huber in diesem Buch),

„positive Auswirkungen auf den Wissens- und Kompetenzerwerb der Lernenden, auf die Selbstregulation, auf die Lernmotivation, das Selbstwirksamkeitserleben und das Selbstwertgefühl sowie die sozialen Beziehungen und das soziale Klima.“

Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL) sind etwa das Partner- und Gruppenpuzzle, das Lerntempoduell und die Strukturierte Kontroverse, die im unterrichtlichen Einsatz in das sogenannte *Sandwichprinzip* integriert sind. *Sandwichprinzip* bezeichnet eine Unterrichtsstruktur, in der ein Wechsel zwischen individuellen, partnerschaftlichen und kollektiven Lernphasen stattfindet (siehe auch Herold & Landherr, 2001).

Die Forschungsgruppe, zu der ich im Herbst 2001 dazugestoßen bin, verfolgt das Ziel, die Wirkungen der WELL-Methoden auf Schülerinnen und Schüler empirisch zu überprüfen. In dem von mir entwickelten *Markdorfer Modell*, das an der Realschule im Bildungszentrum Markdorf während des Schuljahres 2002/ 03 in einer ausgewählten siebten Klasse durchgeführt wurde, geht es darum, ein Verfahren zur Implementation dieser und anderer innovativer Lernformen zu entwickeln.

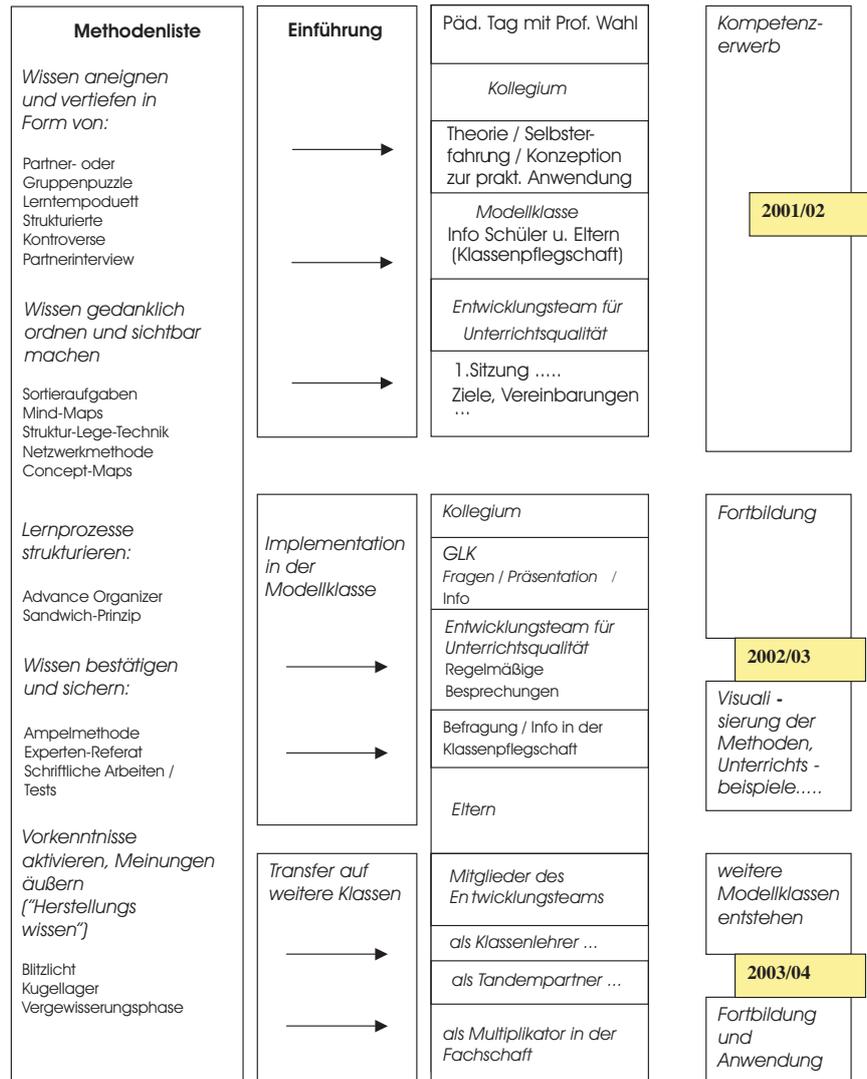
## 2. Beschreibung des Markdorfer Modells

Ziel war es, um eine siebte Klasse unserer Realschule herum ein Team von Lehrenden zu bilden, die alle bereit waren, mit zeitgemäßen Lehr- und Lernmethoden, insbesondere jedoch mit WELL, zu unterrichten. Die Lehrenden mussten in hohem Maße fortbildungswillig sein, um für sich persönlich die notwendige Methodenkompetenz zu erlangen.

In direkten Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen konnte ich problemlos die Lehrenden für mein Vorhaben gewinnen, die vorbehaltlos ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erklärten. Selbstverständlich wurde auch das ganze Kollegium in unseren Schulversuch involviert, wie anschließend aus der Übersicht zu entnehmen ist.

Über die Beschreibung der Wirkungen der neuen Lehr- und Lernformen auf die Schülerinnen und Schüler hinaus, verfolgt das *Markdorfer Modell* (siehe Abbildung 1) das Ziel, einen erfolgversprechenden Weg zur Implementation dieser zeitgemäßen Unterrichtsformen in den Klassen aufzuzeigen. Am Beispiel einer Schulklasse und des Zeitraums von einem Jahr habe ich deshalb unsere Erfahrungen gesammelt und kritisch reflektiert. Soviel sei jetzt schon gesagt: Unsere gewonnenen Ergebnisse sind vielversprechend. Dies zeigt sich

in den Äußerungen aller Beteiligten, das sind die Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.



**Abbildung 1.:** Phasen der Implementation von Formen „Wechselseitigem Lehren und Lernens“ (WELL) im Markdorfer Modell — ein Schulentwicklungsprojekt

Im Rahmen verschiedener Publikationen (Hepting, 2003, 2004a, 2004b,

2004c) gehe ich ebenfalls auf die Ergebnisse unseres Schulentwicklungsprojekts ein.

Abbildung 1 zeigt in der Übersicht die Phasen der Implementation dieser neuen Lehr- und Lernformen. Entsprechend dem Aufbau erfolgte die Vorbereitung, Durchführung und der weitergehende Transfer auf andere Klassen.

### 3. Vorbereitung auf das Projektjahr

Der Einstieg in unser Vorhaben erfolgte an einem Pädagogischen Tag, an dem das gesamte Kollegium in Erkenntnisse zeitgemäßen Lehrens und Lernens eingeführt wurde (siehe Abbildung 1). Diethelm Wahl ging dabei besonders auf das Lernen durch wechselseitiges Lehren ein, eine besondere Form kooperativen Lernens. Bei diesen Arbeitsformen sind die Schüler in einem hohen Maße aktiv und konstruktiv, sie arbeiten aufgrund der klaren Strukturen zielbezogen und mit hoher Lernzeitnutzung und gelangen schließlich durch Verwendung günstiger Lernstrategien zu einem vertiefenden Verstehen (Huber et al., 2001, S.34).

Die Eltern unserer ausgewählten Klasse wurden im Rahmen einer Klassenpflegschaftssitzung über unsere Absichten informiert, gleichzeitig habe ich die Bitte vorgetragen, dass sie unser Unterrichtsprojekt mit schriftlichen Rückmeldungen auf die von mir vorgelegten Fragen unterstützen.

Die Schüler unserer Modellklasse wurden zum Schuljahresende auf die WELL-Methode *Partnerpuzzle* vorbereitet, ebenfalls auf die Methode *Struktur-Legen*, indem ich Texte aus dem Erdkundebuch behandelt bzw. zugrunde gelegt habe.

Das die Klasse unterrichtende Lehrerteam hat sich zum Schuljahresende zu einer *konstituierenden* Sitzung getroffen. Dabei wurden Ziele und Absichten formuliert, insbesondere jedoch die Bedeutung der Besprechungsstunde jeweils am Freitag definiert.

## 4. Erfahrungen und Erkenntnisse während des Projektjahres

### 4.1. Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer

Schon in der ersten Schulwoche haben wir uns in der auf freitags vereinbarten Besprechungsstunde getroffen und erste Eindrücke ausgetauscht. Als Schwerpunkt unserer unterrichtsdidaktischen Arbeit einigten wir uns auf das Sandwichprinzip als Unterrichtsstruktur und haben das Partnerpuzzle als erste WELL-Methode integriert. Mit den Schülern begannen wir mit Begriffskarten zu arbeiten, die jeder in seinem persönlichen Wörterkasten abgelegt hat. Begriffsnetze wie *Mind-Map* und die Methode *Struktur-Lege-Technik* fanden Anwendung in der Unterrichtsarbeit.

In den Sitzungen des Lehrerteams konnte ich feststellen, dass jeder mit viel Eigeninteresse und getragen von einem Fortbildungs- und Qualifizierungswillen die Gruppenarbeit bereicherte, so dass konstruktive Gespräche zustande kamen. Die *Freitagsgruppe* gab sich schon nach kurzer Zeit — und dies auf eigenen Wunsch! — den Namen „Qualitätsteam für Unterrichtsentwicklung“.

Im Rahmen meiner ersten Lehrerbefragung nach vierwöchiger Unterrichtszeit bekam ich hinsichtlich der *Bedeutung unseres wöchentlichen Treffens* beispielsweise folgende Rückmeldungen:

„Nachdem wir alle mehr oder weniger noch in der Anfangs- und Ausprobierphase stehen, sind die Treffen hilfreich. Wichtig ist in jedem Fall ein regelmäßig stattfindender Erfahrungsaustausch.“

„Sehr sinnvoll; vor allem in dieser Anfangsphase absolut notwendig.“

„Das Qualitätsteam unterstützt den Austausch unter den Kollegen, durch welche Möglichkeiten aber auch Probleme dieser Lern- und Arbeitsformen aufgezeigt werden. Diesen Austausch empfinde ich als sehr positiv, z.B. indem man erfährt, dass die Kolleg/innen ähnliche Erfahrungen machen. Man wird angeregt, die Methoden des Lernens durch wechselseitiges Lehren in den unterschiedlichsten Varianten auszuprobieren und bestärkt, sie auch bei Problemen weiterhin einzusetzen.“

Durch die unterschiedliche Einstellung der einzelnen Lehrer/innen zu diesen Lern- und Unterrichtsformen erhält man ein relativ objektives Ergebnis für die Praktikabilität dieser Arbeitsformen im Unterricht für das gesamte Kollegium.

Bei den Treffen erhalte ich neue Ideen und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie man die Methoden umsetzen kann. Für unser Unterrichtsprojekt empfinde ich die Treffen des Qualitätsteams als notwendig und effizient.“

„Informativ, wichtig um die eigene Unsicherheit in den Griff zu bekommen. Austausch mit Kollegen ist sehr wichtig.“

Diese vorbehaltlose Zustimmung zur Arbeit im Team drückte sich schließlich auch darin aus, dass über das ganze Schuljahr hinweg die Präsenz und das Engagement jedes Einzelnen sehr hoch war.

Interessiert hat mich auch der Prozess der Umstellung der Kolleginnen und Kollegen auf die neuen Lehr- und Lernformen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, konkret:

Bedeutet die Anwendung unserer neuen Lehr- und Unterrichtsmethoden für Sie aufwändige Mehrarbeit bei der Vorbereitung?

„Die Ausarbeitung, Durchführung und Vorstellung eines Unterrichtsvorhabens stellt einen zeitlich sowie medialen hohen Aufwand dar, da ja nur wenig auf vorhandene Unterlagen zurückgegriffen werden kann.“

„Ja unbedingt, auch wenn auf Texte aus dem Buch zurückgegriffen wird muss ich mich viel intensiver mit der Planung der Stunde auseinandersetzen.“

„Ja, ich benötige fast soviel Zeit wie am Anfang meiner Lehrertätigkeit.“

Auch die anderen, hier nicht zitierten Lehrerantworten bestätigen die zeitliche Mehrbelastung bei der Unterrichtsvorbereitung, nicht nur zu Schuljahresbeginn, sondern auch fortgesetzt über das ganze Schuljahr hinweg. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden auch die positiven Wirkungen ihrer zeitlichen Investition erkennen können, für die sie dann im Unterricht entschädigt werden. In der Fragestellung, die ich zum Schuljahresende gestellt habe, kommt dies sehr überzeugend zum Ausdruck; die Frage war:

Unterscheidet sich Ihre Unterrichtsarbeit in der Modellklasse im Vergleich zu der in ihren anderen Klassen? Wie fühlen Sie sich als Lehrperson?

Eine Kollegin antwortete:

„... Die Unterrichtsstunden selbst verlaufen entspannter als in vergleichbaren anderen Klassen, da vielmehr die Schüler gefordert sind und nicht die Lehrer.

Interessanterweise habe ich im Laufe der letzten Monate beobachtet, dass beim Einsatz dieser Methoden in anderen Klassenstufen die Unterrichtsstunden ruhiger, konzentrierter und damit auch effektiver verlaufen ....“

Eine Junglehrerin berichtete über folgende Erfahrungen:

„... Die Methoden des Lernens durch wechselseitiges Lehren schaffen Freiräume für den Lehrer und sorgen somit für Entlastung.

Bei diesen Arbeitsformen ist die Rolle des Lehrers nicht mehr nur die des Vermittlers, sondern der Lehrer schafft indessen für den Schüler den Raum und die Möglichkeit selbstständig zu lernen, hierbei dient er der Unterstützung.

Neuestens habe ich zum ersten Mal das Gefühl erlebt, dass es nicht immer leicht fällt die Rolle des Vermittlers aufzugeben, denn es ist auch manchmal schön, derjenige zu sein, der den Schülern etwas Neues zeigt und dass die Schüler dabei Begeisterung zeigen. Dieses Gefühl erleben bei den neuen Unterrichtsformen die Schüler, deren Lernmotivation somit steigt, was mich wiederum freut.“

Schließlich noch ein Ausschnitt aus der Antwort der Klassenlehrerin, die formulierte:

„Die Unterrichtsarbeit unterscheidet sich insofern, dass ich in der Modellklasse viel häufiger die diskutierten Lernmethoden anwende, zum einen wegen unserer Vereinbarung, zum anderen aber auch, weil das Unterrichten mit diesen Methoden in der Klasse geübt und bekannt ist. Anweisungen, die noch zu Beginn notwendig waren, erübrigen sich. Die Kinder kennen die genaue Abfolge der einzelnen Schritte und sind daher viel selbständiger geworden. Das entlastet den Lehrer spürbar.“

Auf die hier erwähnte Entlastung des Lehrers im Unterrichtsgeschehen gehen auch Zipfel und Hebel (2003) in ihrem Beitrag „Entlasten Sie sich!“ ein. Die beiden Autoren sehen sogar eine positive Wirkung unserer Unterrichtsmethoden und der dadurch veränderten Lehrerrolle auf die Situation von Burnout belasteten Lehrern. Wenn auch diese Erkenntnis sehr plausibel ist, so ist doch die Realisierung zeitgemäßer Methoden im Schulalltag eine sehr große Herausforderung bzw. noch keine Selbstverständlichkeit.

#### **4.2. Die Schülerinnen und Schüler der Modellklasse**

Die in unseren Schulversuch eingebundenen Schülerinnen und Schüler habe ich mit zwei Tests zu Schuljahresbeginn und zum Schuljahresende befragt, konkret mit dem „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4 – 8)“ von Eder und Mayr (2000) und dem „Lern- und Verhaltensinventar (LAVI)“ von Keller und Thiel (1998). Eine Auswertung konnte ich bis heute aus zeitlichen Gründen noch nicht vornehmen. Ich erhoffe mir aber, dass auf der Individualebene einzelne Dimensionen wie Mitsprache, Leistungsdruck, Lernbereitschaft, etc. eine positive Entwicklung erfahren haben.

Über zwei interessante und überraschende Ergebnisse kann ich jedoch berichten. Das eine ist der Verhaltensbereich der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts, das andere der Leistungsbereich, der sich im Notendurchschnitt der Klasse niederschlägt.

Nachdem von Lehrerseite berichtet wurde, dass die Schülerinnen und Schüler ein positives Lernverhalten zeigen, soziale Kompetenzen entwickeln und sich in den kooperativen Lernarrangements auch selbst organisieren können, habe ich mir zum Schuljahresende die Klassenbücher unserer fünf Klassen der Jahrgangsstufe 7 vorgenommen. In der Rubrik Bemerkungen werden in der Regel negative Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern dokumentiert. Diese habe ich für unsere Modellklasse wie auch für die anderen vier Parallelklassen erfasst und in der Summe zusammengestellt. Die gewonnenen Zahlen drücken Erstaunliches aus (siehe Tabelle 1).

Klasse	Einträge am Ende der Klassenstufe 7
7a	24
7b	27
7c	1 <sup>a</sup>
7d	23
7e	6

**Tabelle 1.:** Klassenbucheinträge Klassenstufe 7

<sup>a</sup>wegen fehlender Hausaufgaben

Zur Klasse 7e, die ebenfalls noch positiv in Erscheinung tritt, kann gesagt werden, dass der Klassenlehrer sich ebenfalls ein Team von Kolleginnen und Kollegen zusammengestellt hat. In dieser Klasse ging es damals um den verstärkten Computereinsatz im Unterricht.

Bezogen auf unsere Modellklasse scheint es so zu sein, dass eine Korrelation zwischen schüleraktiven Unterrichtsformen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht besteht. Schülerinnen und Schüler, die in hohem Maße aktiv in das Unterrichtsgeschehen involviert sind, neigen weniger zu Unterrichtsstörungen als dies im lehrerzentrierten, fragend-entwickelnden Unterricht der Fall ist. Konsequenterweise werden somit die Lehrenden durch verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler bei ihrer Unterrichtsdurchführung weniger gefordert, was einer Entlastung im Sinne der Behauptung von Zipfel und Hebel (2003) gleichkommt. Was ich durch die Lehreraussagen schon vermutet habe, wird somit über die Auflistung der Klassenbucheinträge eindrucksvoll dokumentiert.

Hinsichtlich des Leistungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler war es mir möglich, auf der Grundlage der Klassenlisten und der darin enthaltenen Einzelnoten der Schüler den Klassendurchschnitt zu erfahren. Wieder habe ich alle fünf 7ten Klassen zu Schuljahresbeginn, genauer gesagt die Notenschnitte am Ende der Klasse 6, und zum Schuljahresende von Klasse 7, am Ende der Schuljahre 2001/ 02 bzw. 2002/ 03 gegenübergestellt (siehe Tabelle 2).

Sehr überzeugend kommt in der Veränderung über ein Schuljahr hinweg zum Ausdruck, dass sich ausschließlich unsere Modellklasse positiv entwickelt hat, die anderen sich dagegen im Notenschnitt verschlechtert haben. Auch hier lautet wieder der *vorsichtige* Erklärungsansatz, dass die von unserem Lehrerteam in der Klasse eingesetzten kooperativen — und insbesondere WELL-Methoden zu diesem Leistungszuwachs geführt haben.

Worin könnte es begründet sein, dass die Schülerinnen und Schüler unserer Modellklasse sowohl bessere Leistungen als auch ein besseres Sozialverhalten zeigen? Es ist naheliegend zu vermuten, dass unsere Lernprozesse, in denen unsere Schülerinnen und Schüler in hohem Maße aktiv eingebunden sind, zu

17. Juli 2002	Note ( $\bar{x}$ )	Rang	16. Juli 2003	Note ( $\bar{x}$ )	Rang	Veränderung (+/-)
6a	2.89	5	7a	2.95	4	- 0.06
6b	2.68	2	7b	2.95	4	- 0.27
6c	2.74	4	7c	2.56	1	+ 0.18
6d	2.52	1	7d	2.64	2	- 0.12
6e	2.72	3	7e	2.74	3	- 0.02

**Tabelle 2.:** Vergleich Notenschnitte Klassenstufe 6 und 7 (Ende 2001/ 02 bzw. 2002/ 03)

diesen positiven Wirkungen führen.

Ein konkretes Beispiel ist mir noch sehr gut in Erinnerung: Der Schüler Marco ist uns Lehrern zu Schuljahresbeginn nicht nur wegen seiner körperlichen Größe aufgefallen, sein Verhalten innerhalb der Klasse war auch sehr belastend. Unterrichtsstörungen durch dauerndes, unaufgefordertes Reden, Spielereien und das Bevormunden der Mitschüler, etc. waren für uns ein Ärgernis. Jedoch, schon nach drei bis vier Wochen, als unsere Schülerinnen und Schüler unter anderem mit der Methode Partnerpuzzle arbeiten konnten, legten sich die anfänglichen Probleme mit Marco. Er fiel durch häufige Wortmeldungen und qualifizierte Beiträge auf, in der Partnerarbeit zeigte er sich sehr umgänglich und engagiert. Wir Lehrerinnen und Lehrer hatten den Eindruck bekommen, dass er sich nun im Unterricht gefordert fühlte und seine Begabungen entfalten konnte. Lernen bereitete ihm nun Freude, weil er seine Lernprozesse selbst konstruieren konnte, eigenverantwortlich und im Kontakt mit seinen Mitschülern.

Dies ist ein markantes Fallbeispiel; ähnlich gelagerte haben wir auch noch erfahren. Ganz besonders sind mir einige anfänglich ruhige und zurückhaltende Schülerinnen und Schüler im Gedächtnis, die dann in unseren kooperativen Lernarrangements mit überzeugenden Wortbeiträgen aufgefallen sind.

Im Folgenden die Rückmeldungen der Eltern, die ich ebenfalls mit Fragebogen über Beobachtungen, Äußerungen und Verhaltensweisen ihrer Kinder im familiären Umfeld befragt habe.

### 4.3. Beobachtungen und Berichte der Eltern

Wie schon erwähnt, wurden die Eltern vor Beginn des Schuljahres auf unser Projekt vorbereitet. Ausgehend von der Meinung, dass Kinder zuhause i.d.R. über Besonderheiten des schulischen Tagesgeschehens berichten, habe ich die Eltern zu verschiedenen Zeiten im Schuljahresablauf darüber befragt. Letztlich sind Aussagen der Kinder für deren Eltern auch ein gewisser Gradmesser

über das schulische Wohlbefinden. Nicht unbegründet habe ich wieder mit offen gehaltenen Fragestellungen befragt, um den Eltern einen breiten Raum für persönliche Formulierungen zu ermöglichen.

Etwa zwei Monate nach Schuljahresbeginn haben die Eltern folgende Fragestellung bekommen:

---

Zum Ende des vergangenen Schuljahres habe ich Sie im Rahmen einer Klassenpflegschaftssitzung über unsere Absicht informiert, in der zukünftigen bzw. jetzigen Klasse 7c den Unterricht mit neuen Lern- und Arbeitsformen zu gestalten. Zum jetzigen Zeitpunkt interessiert mich nun, ob und ggf. wie ihre Tochter bzw. ihr Sohn zuhause auf unseren Unterricht reagiert in Schilderungen, Bewertungen ... . Auf welche Teile des Unterrichts geht Ihr Kind ein, ... hebt es hervor, ... ist besonders wichtig oder unwichtig ...; gibt es (überhaupt) Veränderungen im Lernen im Vergleich zum letzten Schuljahr? Ich bitte Sie deshalb nachfolgend um Rückmeldung (ggf. auf der Rückseite). Sollten Sie noch wörtliche Aussagen Ihres Kindes in Erinnerung haben, so bitte ich Sie um Angabe als Zitat.  
Vielen Dank für die Beantwortung und Unterstützung.

---

Die Mutter des Schülers Marco, dessen Verhalten und positive Veränderungen ich vorhin schon geschildert habe, schreibt:

„Mein Sohn Marco hat mir noch nicht sehr viel erzählt. Er findet aber die neuen Lern- und Arbeitsformen gut, weil der Unterricht interessanter ist und er sich den Stoff besser merken kann. Die Gruppenarbeit findet er sehr gut. Negative Äußerungen hat er bisher keine gemacht ...“

In mehreren Elternantworten kommt auch überzeugend zum Ausdruck, dass Schule plötzlich Spaß macht, die Kinder gerne dorthin gehen, z.B.:

„Als Eltern stellen wir fest, dass K. seit Schuljahresbeginn sehr gerne zur Schule geht und insgesamt einen fröhlichen und ausgeglicheneren Eindruck macht.“

oder:

„Insgesamt gesehen kommt unsere Tochter seit Beginn des neuen Schuljahres und damit seit Beginn der neuen Lernmethoden wesentlich ausgeglichener und fröhlicher nach Hause als dies im vergangenen Schuljahr der Fall war.“

Die Mutter eines Jungen listet sehr detailliert verschiedene Wertungen auf, die einerseits aus der Sicht der Eltern und andererseits aus der Sicht des Schülers formuliert sind. Auch bei ihr steht das positive Erleben der Schule im Vordergrund, mit dem sie in ihrer Beantwortung beginnt, konkret:

*Aus der Sicht des Schülers*

- „Schule macht mehr Spaß — von Grund auf besser,
- Methoden kommen gut an — wurden verstanden,
- man lernt viel mehr — weniger Hausarbeit nötig,
- Unterricht wurde strenger — Lehrer bemühen sich besonders,
- Gruppenarbeiten ist mit den richtigen Mitschülern gut,
- lernen auch von den Mitschülern,
- mehr Akzeptanz und Verständnis von den Mitschülern.“

*Aus Sicht der Eltern*

- „Mitarbeit im Unterricht wird jetzt aktiv gefördert — früher gefordert,
- Lehrer/-innen mit großem Einsatz und ein wenig Verunsicherung bzgl. der neuen Lernmethoden,
- in allen Fächern gut akzeptierte Lehrer,
- beim Lernen und Abfragen stellt man fest, dass mehr vom Unterricht behalten wurde,
- mehr Verständnis über Zusammenhänge und Ursachen/ Wirkungen vorhanden,
- mehr/intensivere Stoffbearbeitung — mehr Druck,
- entspannteres Verhältnis Lehrer — Schüler.“

Eine andere Mutter bestätigt ebenfalls unsere Arbeit mit den neuen Lehr- und Lernformen; sie schreibt:

*„Zitate meiner Tochter C.:*

Es ist besser, dass wir nicht mehr so viel Schulzeug schleppen müssen, sondern für alle Fächer einen Ordner haben.

Es ist besser, dass wir mehr Partner- und Gruppenarbeit machen.

Ich finde die Sitzordnung mit Gruppentischen besser.  
Die Lehrer und Lehrerinnen sind viel netter.  
Besser ist, dass wir mehr selber machen müssen und  
nicht nur dem Lehrer zuhören müssen.  
In Französisch zu viel Mündliches, sonst finde ich alles  
besser.“

Dann die Meinung der Mutter zum Schluss:

„Mir ist außerdem aufgefallen, dass Caroline sich für ihre Hausaufgaben zuständig fühlt. Sie scheint engagierter zu arbeiten, freut sich auf die Schule.“

Einige wenige Schülerinnen und Schüler hatten in dieser Anfangsphase auch Schwierigkeiten beim Lernen. Nun sind sie aktiv gefordert, Lernwege und Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten, was nicht immer auf Anhieb gelingt, wie folgende Elternaussage ausdrückt:

„Bis jetzt konnten wir nur feststellen, dass das Lernen sich mehr auf zu Hause verlagert und oft die Antworten fehlen. Wir können nicht immer weiter helfen, da wir uns nicht in allen Bereichen auskennen können.  
Meine Tochter findet den Unterricht zwar interessanter, aber ihr fehlen oft die Erklärungen. Deshalb versteht sie in vielen Fächern den Unterrichtsstoff nicht besonders gut.“

Von den 24 Antworten der ersten Befragungsrunde konnte ich 19 in ihrer Bewertung als „ohne Einschränkung positiv“ klassifizieren, die restlichen 5 gehören in die Kategorie „weder noch“. Beeindruckend ist jedoch auch, dass keine Elternantwort die neue, veränderte Unterrichtsarbeit grundsätzlich abgelehnt hat.

Etwa zur Mitte des Schuljahres stellte ich auch die Frage:

Erledigt Ihr Kind die Hausaufgaben selbständig oder braucht es Ihre Hilfe?  
Gibt es diesbezüglich Unterschiede im Vergleich zum letzten Schuljahr?

Einige Antworten bestätigen,

„Es gibt keinen Unterschied zum letzten Jahr. Mein Sohn braucht Hilfe bei den Hausaufgaben“,

oder

„Sie macht ihre Hausaufgaben wie im letzten Jahr, selbständig und ohne Hilfe.“

Es gibt aber auch Eltern, die eine positive Entwicklung feststellen; sie drücken diese konkret so aus:

„Als Eltern stellen wir fest, dass sie gerne und deutlich selbständiger Hausaufgaben erledigt bzw. lernt. Ebenfalls sind ihre Noten im Schnitt etwas besser als im Vorjahr.“

„Mein Sohn erledigt die Hausaufgaben selbständig seit diesem Jahr, da er meint, den Unterrichtsstoff besser verstanden zu haben.“

„Die Hausaufgaben erledigt er im Vergleich zum Vorjahr selbständiger.“

Die dritte und letzte Fragerunde fand zum Schuljahresende, also im Juli statt. Ich habe damals die Eltern nach einem abschließenden Urteil gefragt,

... wie Ihre Tochter oder Ihr Sohn dieses Schuljahr in der Gesamtschau erfahren hat, was zuhause über Schule und Unterricht erzählenswert war, was in Abgrenzung zu den Schuljahren davor vielleicht auch anders war, in welchen persönlichen Bereichen sich Ihr Kind möglicherweise durch den Einfluss der Schule wie entwickelt hat ...?

Ich habe drei Antworten dazu herausgegriffen, die das abschließende Meinungsprofil der Klassenelternschaft exemplarisch vertreten:

„Meine Tochter meint, dass in diesem Schuljahr der Unterrichtsstoff durch die neue Lernmethode und besonders wegen den Karteikarten leichter zu lernen war.

Sie hat auch öfters berichtet, dass sie den Stoff besser behält, wenn sie ihn selber erarbeitet, als wenn ein Lehrer / eine Lehrerin ihn erklärt.

Außerdem war sie vor einer anstehenden Arbeit eher gelassen, was sie früher nicht war.

Aber trotzdem saß sie dieses Schuljahr länger an den Hausaufgaben und am Lernen, als in dem Jahr zuvor. Und sie hat öfters erzählt, dass sie zum Lernen mehr herausgefordert wurde.

Im Allgemeinen ist es mir vorgekommen, dass sie die neuen Methoden sehr gut findet.“

„Rücksprachen mit unserem Sohn sowie Verbesserungen der Lernmotivation geben uns den Eindruck, dass die neue Unterrichtsmethode sich sehr positiv darstellt.

Wir sind der Überzeugung, dass hier der richtige Weg beschritten wird.“

„F. hat der Unterricht in Klasse 7c mit den neuen Lehrmethoden mehr Spaß gemacht, als das Arbeiten in Klasse 5 und 6.

Positiv fand er das Erarbeiten von Texten.

Durch die Arbeit in Gruppen ist mehr Gemeinschaft in der Klasse entstanden.

F. ist selbstbewusster geworden.  
F. freut sich auf die 8. Klasse.

Obwohl bei der abschließenden Befragung der Rücklauf von Antworten geringer war, konnte ich doch aus den wenigen aussagekräftigen Formulierungen (s.o.) konstatieren, dass sich sowohl Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern im und mit dem zeitgemäßen Unterricht wohl fühlen. Auffällig ist auch, dass die Erwartungen, die Huber, Konrad & Wahl (2001, S.46) mit dem Lernen durch wechselseitiges Lehren verknüpfen –

„Wir gehen davon aus, dass sich Lernumgebungen vom Typ des Lernens durch wechselseitiges Lehren sowohl auf den Lernerfolg als auch auf die sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden positiv auswirken“

— in unseren Elternbeiträgen finden.

Ich persönlich habe in dieser Klasse eine Elternschaft kennen gelernt und erfahren, die mit viel Interesse, Neugierde und Engagement unser Unterrichtsprojekt begleitet hat. Für mich hat sich letztlich auch bestätigt, was ich erwartet habe, dass nämlich die Eltern in ihrer kind- und schulbegleitenden Funktion solche unterrichtsverändernden Prozesse wahrnehmen und gleichzeitig auch werten und beurteilen können.

Im Sinne einer Prozessbeschreibung als Element der Handlungsforschung sind diese Elternbeiträge von großer Bedeutung, geben sie doch Rückschlüsse auf unser Handeln in der Schule.

## 5. Beschreibung eines Implementationsweges

Meine Ergebnisse aus unserem Projektjahr sollen dazu dienen, einen Implementationsweg für zeitgemäße Unterrichtsmethoden in innovationsbereiten Schulen aufzuzeigen. In diesem Rahmen gehe ich kurz auf einige Merkmale ein, die es dabei besonders zu beachten gilt:

- Im *Mittelpunkt* des Projekts steht die *ausgewählte Klasse* und das um diese Klasse herum gebildete Lehrerteam. Für das Lehrerteam sollte gelten, dass alle miteinander und untereinander können. Dies zu entscheiden, also die Auswahl der Lehrenden zu treffen, obliegt dem Projektleiter. Dieser kann gegenüber dem Team eine externe Position einnehmen, oder aber die Rolle des Klassenlehrers.
- Der *Projektleiter* gibt das Ziel vor, führt in das Projekt ein, indem die Schülerinnen und Schüler in einer Art Modelllernen die neuen Lern- und Arbeitsweisen kennen lernen. Die Eltern unserer Schülerinnen und Schüler sollten unbedingt über Absichten und Vorgehen informiert werden, um sie sozusagen als Partner mit ins Boot zu holen.

Die Lehrerschaft muss noch vor Schuljahresbeginn eine Grundkompetenz in den von uns eingesetzten Methoden und Verfahren erwerben. Die wöchentliche Fortbildungs- oder Besprechungsstunde ist *unabdingbar*, so auch ein Kollege in seiner schriftlichen Rückmeldung.

- Der *Schuljahresbeginn* sollte *nach präzisen Absprachen* organisiert und durchgeführt werden. Es muss vereinbart werden, mit welchen Methoden begonnen wird, ob ein *Advance Organizer* eingesetzt wird, wie das *Sandwichprinzip* als Unterrichtsstruktur übernommen wird, in welchen Fächern Begriffs- oder Wörterkästen angeschafft werden, wie der Klassenraum ausgestattet wird, etc.

Ganz wichtig ist nach meiner Erfahrung, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem Leitfach, z.B. könnte es Deutsch sein, während der ersten Wochen eine Methodenkompetenz aneignen, ebenfalls auch Lerntechniken, ich denke da an die Begriffskarten, mit denen wir regelmäßig arbeiten. Dafür muss ein Curriculum verfasst werden, das innerhalb des Lehrerteams entwickelt und festgeschrieben wird.

- Während des Schuljahres finden die *wöchentlichen Besprechungen* statt. Sie dienen der Bestätigung und Festigung der eigenen unterrichtlichen Arbeit auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Methodenkompetenz.

Anzuregen ist auch, dass darüber hinausgehend die gegenseitigen Unterrichtsbesuche innerhalb des Teams sehr sinnvoll sein können, vielleicht kann auch eine Stunde filmisch dokumentiert werden, so dass alle Beteiligten eine konkrete Gesprächsgrundlage haben.

Über die Inhalte der wöchentlichen Treffen muss sich die Gruppe absprechen. Wichtig ist, dass der Projektleiter den Methodenfundus der Kollegen sukzessiv erweitert, und dabei gut vorbereitet präsentiert. Die Eigenerfahrung der Mitglieder ist ebenfalls ein wichtiges Element, das es zu beachten gilt. Arbeitstechniken wie z.B. die Erstellung einer *Mind-Map* mit einem Computerprogramm hat uns ein Kollege während einer solchen Fortbildungsstunde vorgestellt; weitere Beispiele und Themen sind möglich.

- Schließlich noch der Verweis auf die *Phasen der Implementation* (siehe Abbildung 1). Erfahrungsgemäß sind alle Mitglieder des Lehrerteams nach einem Schuljahr so kompetent und qualifiziert, so dass sie ihr Wissen innerhalb des Lehrerkollegiums weitergeben können. Verschiedene Möglichkeiten habe ich aufgezeigt. Beeindrucken ist für mich ganz besonders, dass meine beteiligten Kolleginnen und Kollegen nach diesem Projektjahr in eine neue Lehrerrolle geschlüpft sind, aus der sie mit viel Kraft, neuer Zuversicht und Begeisterung ihre veränderte Unterrichtsarbeit erledigen, nämlich: Vom Belehrer zum Lernbegleiter und Moderator ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Lernprozessen.

## 6. Literaturverzeichnis

Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4 – 8)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hepting, R. (2003). Optimierung der Unterrichtsqualität mit neuen Formen des Lehrens und Lernens. Das Markdorfer Modell, ein nachhaltiger Weg zum eigenverantwortlichen Lernen. *Lehren und Lernen*, 7, 21–28.

Hepting, R. (2004a). Unterrichtsqualität verbessern. Das Schulentwicklungsprojekt Markdorfer Modell. *Schulmanagement*, 1, S.28–29.

Hepting, R. (2004b). Zeitgemäße Lehr- und Lernformen. Das Markdorfer Modell, ein Schulentwicklungsprojekt mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität. *PädForum*, 115–118.

Hepting, R. (2004c). *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens, mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Herold, M. & Landherr, B. (2001). *Selbstorganisiertes Lernen: SOL — ein systemischer Ansatz für Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Huber, A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 2 (5), 33–46.

Keller, G. & Thiel, R.-D. (1998). *Lern- und Verhaltensinventar (LAVI)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Zipfel, E. & Hebel, R. (2003). Entlasten Sie sich!. *Pluspunkt*, 2, 4–5.

# **Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) — Ein in der Praxis bewährtes Konzept zur Handlungsmodifikation**

**EVA-MARIA SCHMIDT**

„Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen“ (KOPING) ist ein Konzept, das Diethelm Wahl entwickelte, um den langen Weg vom Wissen zum Handeln, der bekanntermaßen mit vielen Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und Stress verbunden ist, besser bewältigen zu können und damit die Effektivität von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zu erhöhen (Wahl, 1991).

In einer Kombination aus Kleingruppen und Tandempartnerschaften unterstützen sich die Teilnehmenden gegenseitig bei der Lösung ihrer Praxisprobleme bzw. bei der Umsetzung neuer Handlungsmöglichkeiten. Im Einzelnen bedeutet das: Erkennen problematischen oder verbesserungswürdigen Verhaltens, Außerkraftsetzen alter eingeschliffener Reiz-Reaktions-Verbindungen, Erarbeiten von Lösungen, Entwickeln konkreter Alternativen, Erproben neuer Verhaltensweisen, Reflexion der Erfahrungen und gegebenenfalls Modifikation der gefundenen Lösungen, weiteres Erproben bis hin zum Verdichten in gebrauchsfertige Deutungs-/Handlungsmuster.

Diese nach Wahls Handlungstheorie (Wahl, 1991) notwendigen Schritte beim Transfer neuen Wissens in konkrete Verhaltensweisen überfordern in der Regel den bzw. die Einzelne, wenn sie sich dabei selbst überlassen bleiben, was zu dem bekannten Phänomen führt, dass Aus- und Fortbildungsveranstaltungen meist wenig Effekte im Alltag der Teilnehmenden zeigen. Denn häufig fehlt die Distanz zum eigenen Handlungsproblem oder das Wissen bleibt im Kopf, der Bezug zur individuellen Arbeitssituation wird nicht richtig hergestellt. Oder es fehlt an konkreten adäquaten Lösungsideen. Aber selbst wenn diese vorhanden sind, ist die Erprobung in der Praxis noch mit vielen Hindernissen verbunden: Ungewissheit, was die Handlungsergebnisse anbelangt, damit einhergehend Ängste, Unsicherheiten und Mutlosigkeit, das Gefühl, unter Zeitdruck zu stehen und sich keine Experimente erlauben zu kön-

nen. Aber auch das konkrete Arbeitsumfeld (Interaktionspartner, Kollegen, Vorgesetzte) kann sich hemmend auf Veränderungen auswirken (Mutzeck, 1988).

Solchen höchst individuellen Lern- und Umsetzungsproblemen kann in herkömmlichen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen schon allein aus Zeit- und Personalgründen nicht ausreichend begegnet werden. Wahls Lösung, mit KOPING ein Stütznetzwerk bereitzustellen, in dem der bzw. die Einzelne Hilfe suchen und finden kann, hat sich in den vielen Jahren der Erprobung nicht nur als höchst effektiv, sondern auch als ausgesprochen ökonomisch herausgestellt (Schmidt, 2001).

Theoretische Grundlage des KOPING-Konzeptes ist neben Wahls Position über die Beschaffenheit handlungsrelevanten Wissens und dessen Veränderungsmöglichkeiten (Wahl, 1991) der *Social Support*-Ansatz. Da dieser im pädagogischen Bereich nicht sehr bekannt ist, soll er im Folgenden kurz dargestellt werden.

## 1. Theoretische Grundlage: Das Konzept der Sozialen Unterstützung (Social Support)

Das Konzept der sozialen Unterstützung wurde zunächst im Rahmen sozial-epidemiologischer Forschung entwickelt. Dabei interessierte in erster Linie der Zusammenhang von sozialer Unterstützung und physischer und/oder psychischer Gesundheit von Individuen. In vielen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass Belastungen und Stresssituationen dann besser bewältigt werden, wenn nach Franz (1986, S.80ff.) eine Person

„in ein Netzwerk gut funktionierender sozialer Beziehungen integriert ist, emotionalen Austausch erfährt und sich potentieller Hilfeleistung sicher ist“.

Es lag also nahe, diese Erkenntnisse auf den oft stress- und belastungsreichen Weg vom Wissen zum Handeln anzuwenden. Zwar sind Aus- und Fortbildungsteilnehmende in der Regel in mehr oder weniger funktionierende soziale Netze eingebunden (Familie, Freundeskreise etc.), finden darin aber meist wenig Interesse für ihre beruflichen Probleme und erhalten nur ungenügend Hilfe. Zudem haben amerikanische Studien ergeben, dass die Hilfe von Kollegen (und Vorgesetzten) bei Burnout oder der Bewältigung neuer beruflicher Aufgaben viel effektiver ist als etwa die des Lebenspartners oder anderer Familienmitglieder (Constable & Russel, 1986; LaRocco & Jones, 1978). Kollegialer Austausch findet jedoch nur selten statt. Zur Erinnerung: Als ein Grund für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler im Rahmen der PISA-Studie wurde mangelnde oder fehlende gegenseitig motivierende und auf die Korrektur von Defiziten ausgerichtete Kommunikation von Lehrern angesehen.

Wie nun sollte so ein Stütznetzwerk beschaffen sein? Im Rahmen der Social Support Forschung werden ganz allgemein folgende Kriterien genannt:

Es sollte sich um ein relativ überschaubares System mit dichten, direkten Beziehungen handeln, die sich durch Intensität und Vielartigkeit auszeichnen und über einen längeren Zeitraum bestehen. Das Individuum muss die Möglichkeit haben, leicht und unkompliziert mit Anderen Kontakt aufzunehmen. Von Vorteil ist es, wenn innerhalb eines solchen Netzes Geben und Nehmen in ausgeglichenem Maße stattfindet, die Leistungen also nicht einseitig sind.

Die Organisation von KOPING entspricht diesen Kriterien: Kleingruppen und Tandems bilden zusammen ein Netzwerk von unterschiedlich dichten und intensiven Beziehungsmöglichkeiten. Es ist (in der Regel) regional begrenzt und überschaubar genug, damit jeder mit jedem unmittelbar Kontakt haben kann. Es ist zumindest was das Berufsfeld anbetrifft, homogen zusammengesetzt. Die Dauer der Zusammenarbeit erstreckt sich mindestens über den Aus- und Fortbildungszeitraum. Ein bestimmtes Maß an Kontakten ist verpflichtend. Auch die Inhalte der Treffen sind, wenn auch nicht im Detail, so doch eindeutig vorgegeben. Es geht um spezifische gegenseitige Unterstützung bei der Optimierung beruflichen Handelns. Da dies alle Mitglieder betrifft, sollten Geben und Nehmen in etwa gleich verteilt sein.

Das Stütznetz steht also zur Verfügung. Die Frage ist, ob und wie es genutzt wird. Die Fähigkeit und Neigung, sich bei der Bewältigung von Problemen von anderen Personen helfen zu lassen, ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Soziale Unterstützung zu suchen kann selbst schon als Teil des Bewältigungsverhaltens gesehen werden. Dazu bedarf es spezieller persönlicher Dispositionen, wie etwa der Bereitschaft, sich anderen anzuvertrauen, sich möglicherweise als schwach und hilfsbedürftig zu offenbaren, sich in eine gewisse Abhängigkeit von anderen zu begeben, andererseits aber auch die Überzeugung, dass man dies alles ohne großen Verlust an Ansehen und Prestige tun kann, dass man grundsätzlich Hilfe verdient, dass es Leute gibt, die bereit sind zu helfen und die auch helfen können, und dass die eigenen Bemühungen, diese Unterstützung zu bekommen, Aussicht auf Erfolg haben. Diese Dispositionen und Überzeugungen sind sehr stark abhängig von entsprechenden Vorerfahrungen mit sozialen Bindungen und Beziehungen (siehe zusammenfassend Röhrle, 1987). Neue, positive Erlebnisse können allerdings die vorhandenen Einstellungen und Kompetenzen und dadurch das Bewältigungsverhalten insgesamt verbessern.

Was die möglichen Formen sozialer Unterstützung anbetrifft, so gibt es eine Fülle von Einteilungsversuchen, je nach Forschungsinhalt bzw. -interesse. Für den Themenbereich „Social Support“ und *Arbeitswelt* geht man im Prinzip von zwei Dimensionen aus — einer (1) psychologischen und einer (2) materiell-instrumentellen (Laireiter, 1993, S.26; Pfaff, 1989, S.29). Wir wollen erstere als „sozio-emotionale Stabilisierung“, letztere als „konkrete Hilfe“ bezeichnen. Im Zusammenhang mit KOPING würden unter „sozioemotionale Stabilisierung“ etwa folgende Leistungen fallen: Die Gruppe/ der Partner vermittelt das Gefühl des psychologisch Aufgehobenseins, Umsorgtseins und der Anteilnahme, motiviert aber auch zu Verhaltensänderungen und verpflichtet mehr oder weniger auf die gemeinsame Ziele und Normen hin. Unter „kon-

kreter Hilfe“ wäre zu subsumieren: Die Gruppe/ der Partner berät bei Problemen und Vorhaben, liefert Ideen, Zusatzinformationen, stellt aber unter Umständen auch Material zur Verfügung und erledigt spezielle Aufgaben.

So weit die Theorie. Wie nun sieht die Praxis aus?

## **2. KOPING in der Praxis**

Erfahrungen mit KOPING liegen in drei unterschiedlichen Bereichen vor. Das Konzept wurde im Rahmen freiwilliger kollegialer Supervision von pädagogischen Experten — Lehrern und Hochschullehrern — erprobt, die problematisches Interaktionshandeln („Handeln unter Druck“) verbessern wollten (Wahl, 1991). Des Weiteren wurde KOPING als wichtiger Bestandteil einer speziellen Aus- und Weiterbildungsmaßnahme für Erwachsenenbildner eingesetzt, um den Transfer des dort Vermittelten in den beruflichen Alltag zu sichern. In letzter Zeit hat sich eine dritte Variante von KOPING etabliert: die eigenverantwortliche Fortführung beruflicher Weiterbildung. Sie entwickelte sich aus der freiwilligen Fortführung der KOPING-Arbeit nach Beendigung des Kontaktstudiums.

Wie schon erwähnt, besteht das KOPING-Netzwerk aus Kleingruppen von fünf bis sieben Teilnehmenden sowie in sie eingebetteten Tandempartnerschaften, wobei auch Tridems möglich sind. Dem Konzept nach war folgende Aufgabenverteilung vorgesehen:

Die Gruppen treffen sich alle vier bis sechs Wochen zu Erfahrungsaustausch, Rekonstruktion und Analyse eingebrachter Probleme und Suche nach Lösungen. Sie sind nach regionalen Gesichtspunkten zusammengesetzt, um eine möglichst unkomplizierte Organisation der Treffen zu gewährleisten.

Die Tandems bzw. Tridems kommen im Abstand von zwei bis drei Wochen zusammen. Die Partner besuchen sich gegenseitig in ihrem Unterricht, konkretisieren die in der Gruppe vorgeschlagene Handlungsalternativen, erarbeiten einzelne Schritte der Veränderung, flankieren die Umsetzungen, beobachten bzw. erfragen die Effekte und bringen die Ergebnisse in die Gruppe ein. Diese intensive und sehr persönliche Zusammenarbeit setzt Sympathie und Symmetrie der Partner voraus — Kriterien für den Zusammenschluss als Tandem.

## **3. Erfahrungen im Rahmen kollegialer Supervision**

Erste Versuche mit KOPING wurden von Diethelm Wahl selbst durchgeführt. Sie erwiesen sich als tragfähig und fruchtbar (Wahl 1991, S.207ff). Teilnehmende waren Lehrerinnen und Lehrer mit hoher Motivation, das eigene Handeln zu verbessern. Die Teilnahme war freiwillig, die Zusammensetzung ergab sich überwiegend über persönliche Kontakte.

Sowohl in den beiden angeleiteten als auch in den zehn selbstgesteuerten Gruppen waren die Mitglieder in der Lage, differenziert auf die gegenseitigen Probleme und Veränderungswünsche einzugehen, Lösungen zu generieren und zu konkretisieren und Handlungsalternativen in der Praxis zu erproben. Unterschiede gab es allerdings bei der Strukturierung der Gruppensitzungen. In den geleiteten Gruppen sorgte Wahl als Moderator selbst dafür, dass sich der Modifikationsprozess weitgehend an dem von ihm entwickelten strategischen Vorgehen — *Diagnostizieren, Aufbrechen, Alternativen finden, Verdichten* (Wahl, 1991) — orientierte. In den selbstgesteuerten Gruppen geschah das in ganz unterschiedlicher, manchmal auch recht suboptimaler Weise. Dies lag zum einen daran, dass andere Bedürfnisse oder Befindlichkeiten bei den Treffen Vorrang hatten, zum andern aber auch daran, dass Wahls Modifikationskonzept hohe Kompetenzen hinsichtlich der Arbeits- und Gesprächstechniken voraussetzt, die teilweise nicht ausreichend vorhanden waren. Hier zeigt sich, dass eine intensive Einweisung und Einarbeitung der Gruppen notwendig ist. Die Balance zwischen Selbstregulation und prinzipieller Modifikationsstrategie innerhalb von KOPING zu erreichen, blieb dennoch ein offenes Problem.

Trotz dieser eher grundsätzlichen Einschränkungen führte die Zusammenarbeit zu nachweisbaren Veränderungen im Handeln der Beteiligten. Zudem beurteilten alle Gruppen ihre Erfahrungen und den persönlichen Gewinn durch KOPING überwiegend positiv. Die Teilnahme zeichnete sich durch Regelmäßigkeit, Engagement und Offenheit aus. Teilweise wurde die Kooperation auf unbestimmte Zeit fortgesetzt. Wahl (1991, S.212) meint hierzu,

„Die Lehrer erlebten es als Erleichterung und als Aufmunterung, ihre beruflichen Probleme in einer derartigen Gruppe thematisieren zu können“

Ähnlich positiv verlief die Anwendung des KOPING-Konzeptes auf die Modifikation des Handelns von Hochschullehrern. Während zwei Semestern nahmen zehn bzw. sechs Dozenten der PH-Weingarten an diesem Projekt teil. Die Arbeit dieser Selbsthilfegruppe wurde wiederum von Wahl selbst strukturiert. Auch sie brachte für die Beteiligten völlig neue Erfahrungen der Kooperation, der gegenseitigen Unterstützung und der Bewältigung der bewusst gewordenen Belastungen. Normalerweise lassen sich die Kollegen und — da sind Hochschullehrer nicht besser als Grund- und Hauptschullehrer — nur ungern hinter die Kulissen schauen. Auch in diesem Fall waren die KOPING-Teilnehmer an einer weiterführenden Zusammenarbeit interessiert (Wahl, 1991, S.220ff).

Mit zu dem guten Erfolg der ersten Versuche trug allerdings bei, dass sich hier Leute freiwillig zusammengefunden hatten, die bereits über entsprechendes Problembewusstsein und Änderungswillen verfügten.

Anders war die Situation beim Einsatz von KOPING als studienbegleitender Maßnahme im Rahmen des „Kontaktstudiums Erwachsenenbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Da dieses Studium über viele Jahre

wissenschaftlich begleitet wurde, liegt hierzu eine Fülle empirischer Befunde vor.

## **4. KOPING im Kontaktstudium Erwachsenenbildung**

Das „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ ist eine Fortbildungsmöglichkeit, die die Pädagogische Hochschule Weingarten seit 1984 anbietet, um in der Erwachsenenbildung bereits tätige Dozentinnen und Dozenten mit neuen Formen des Lehrens und Lernens vertraut zu machen. Der Teilnehmerkreis besteht pro Studiengang aus etwa 25 Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aus den unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen und ist in der Regel sehr heterogen zusammengesetzt sowohl was die Fächerverbindungen anbetrifft, als auch das Alter, die Vorbildung und die berufliche Erfahrung.

Das Studium erstreckt sich über 3 Semester und beinhaltet neben Selbststudienphasen, in denen jede/r Teilnehmende sich mit vorgegebener Literatur auseinandersetzt, noch insgesamt 10 Wochenendseminare, so genannte Präsenzphasen. Zwischen diesen Präsenzphasen, die etwa drei Mal pro Semester im Abstand von gut einem Monat stattfinden, sollen sich die Teilnehmenden regelmäßig in eigener Regie zur KOPING-Arbeit treffen. Ziel dabei ist es, das im Studium Gelernte in die je eigene Praxis umzusetzen.

Hier zeigt sich schon ein erster Unterschied zu den oben beschriebenen Selbsthilfegruppen der kollegialen Supervision: Die Teilnahme in den Kleingruppen und Tandems erfolgt nicht aus freien Stücken. Problembewusstsein, das zu ernsthaften Veränderungsbemühungen führen könnte, ist nicht primär vorhanden. Die meisten Studierenden sind mit ihrem methodisch-didaktischen Vorgehen nicht unzufrieden und wollen sich nur Anregungen für ihren Unterricht holen. KOPING-Arbeit wird zunächst nur als zusätzliche zeitliche Belastung angesehen. Hinzu kommt häufig noch Skepsis gegenüber Gruppenarbeit ganz allgemein aufgrund negativer Erfahrungen in Schule und beruflichen Arbeitskreisen. Auch Erwachsenenbildner sind gewohnt, ihren Unterricht hinter verschlossenen Türen durchzuführen und eigene Probleme vor den Kollegen möglichst geheim zu halten.

So verliefen denn auch erste Versuche, KOPING im Kontaktstudium zu verwirklichen, enttäuschend. Zwar leuchtete den meisten der Vorteil der Zusammenarbeit ein, wenn das Konzept vorgestellt wurde, die genannten Ängste und Bequemlichkeiten überwogen jedoch. Der Aufforderung, sich in Kleingruppen und Tandems zusammen zu tun, kam praktisch keine/r nach. Zaghafte Versuche des einen oder der anderen zur Zusammenarbeit verliefen schnell im Sand. Im Nachhinein wurde dies begründet mit „zusätzlichem Stress“, „Bequemlichkeit“ und vor allem „fehlender Zeit“. Es bleibt noch zu erwähnen, dass die Auswirkungen des Kontaktstudiums auf die je individuelle Praxis verschwindend gering war, wie die Erhebungen zu einer wissen-

schaftlichen Begleituntersuchung ergaben (Eckert, 1990). Nur eine von zehn Untersuchungspersonen hatte in größerem Umfang Experimente in ihrem methodischen Vorgehen gewagt, bei den anderen kam es, wenn überhaupt, maximal zu zwei bis drei Veränderungen.

KOPING war von den Studierenden nicht angenommen worden. Dies erforderte Konsequenzen für die Durchführung der folgenden Studiengänge. Die Kleingruppen- und Tandembildung wurde fortan nicht mehr den Teilnehmenden selbst überlassen, sondern gleich zu Beginn des Kontaktstudiums im Plenum organisiert. Dort wurden auch Gesprächs- und Moderationstechniken eingeübt. Jede Gruppe erhielt einen Paten bzw. eine Patin aus dem Leitungsteam als Ansprechpartner/in. Es gab schriftliche Anleitungen für die Zusammenarbeit und insbesondere in der Anfangsphase besondere Aufgaben, die gemeinsam zu lösen waren. Auftretende (Gruppen-)Probleme wurden in einem Erfahrungsaustausch während der Präsenzphasen reflektiert. Außerdem gab es zunächst Richtlinien über die Mindestanzahl von Kleingruppen- und Tandem-Treffen (Kontaktstudiengang EB 6), später wurden je zehn Teilnahmen sogar verpflichtend gemacht und mit den Voraussetzungen für eine Teilnahmebestätigung am Kontaktstudium verbunden. Die Wirkung dieser Maßnahmen war verblüffend, wie die Ergebnisse einer langjährigen wissenschaftlichen Begleituntersuchung belegen (Schmidt, 2001). Mit der Verbindlichkeit stieg die Akzeptanz von KOPING. Teilweise wurden sogar mehr Treffen organisiert, als vorgeschrieben waren. Auch die Bewertungen der Unterstützungsleistungen verbesserten sich. Dies lässt sich vielleicht damit erklären, dass die Teilnehmenden erst durch die erzwungene persönliche Erfahrung die Möglichkeiten und Chancen der kommunikativen Praxisbewältigung für sich entdeckten.

Die erste Studie zur Wirkung von KOPING fand im 6. Kontaktstudiengang statt. 13 Freiwillige nahmen an der Untersuchung teil. Das Untersuchungsdesign umfasste Tiefeninterviews zum Unterrichtsverhalten sowie Unterrichtsbeobachtungen jeweils zu Beginn und am Ende der Schulung, Fragebögen zur Bewertung der KOPING-Hilfen sowie Lerntagbücher, die die Probanden während der gesamten Kursdauer führten und in denen sie ihre Reflexionen zu den Ereignissen während der Präsenzphasen, Kleingruppensitzungen und Tandemtreffen sowie ihre Erfahrungen mit ersten Umsetzungsversuchen festhielten. Auf diese Weise ergab sich ein sehr differenziertes Bild der Wirkung von kommunikativer Praxisbewältigung.

Auch in den Kontaktstudiengängen 8, 9 und 10 wurden Erhebungen zur KOPING-Arbeit gemacht. Dies geschah mit Hilfe der bereits in der Hauptuntersuchung verwendeten Fragebogen zu den persönlichen Erfahrungen in Kleingruppe und Tandem am Ende der Fortbildung. Auf diese Weise konnten Daten von weiteren 64 Teilnehmenden gewonnen werden.

Dabei wurde der Kontaktstudiengang EB 10 besonders intensiv untersucht. So konnten die Teilnehmenden neben ihren Bewertungen der *Social-Support*-Leistungen noch angeben, wie wichtig ihnen diese Art der Unterstützung gewesen wäre bzw. war. Außerdem wurde ihr Lernerfolg erfragt, gemessen an

den Neuerungen in ihrem Unterrichtsverhalten. Diese zusätzlichen Erhebungen bestätigten die positiven Ergebnisse der Hauptuntersuchung in vollem Umfang. Sie dürften also reliabel sein.

#### 4.1. Die Ergebnisse im Einzelnen

Zunächst konnte insgesamt ein beachtlicher Lern- und Transfererfolg bei den Befragten festgestellt werden: Am Ende des Kontaktstudiums hatten sowohl die Teilnehmenden des EB 6 als auch die des EB 10 Studienganges zwischen drei und 24 neue Methoden in ihren Kursen ausprobiert (im Durchschnitt 13), abhängig natürlich von den Vorkenntnissen der Studierenden. Weitere Veränderungen betrafen sowohl die methodisch-didaktischen Entscheidungen (Planung, Aufbau der Stunde, Ziele und Leitvorstellungen) als auch den konkreten Umgang mit den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie das eigene Rollenselbstverständnis. Die meisten Umsetzungsversuche betrafen also die Lehrstrategien. Da diese zu einem großen Teil gut vorbereitet werden konnten und gewöhnlich weniger unter situativem Druck verliefen als das *normale* Interaktionshandeln, war ein Aufbrechen alter Handlungsmuster und das Ersetzen durch neue, wirksamere Verfahren relativ leicht zu erreichen.

72 der insgesamt 77 Befragten gaben an, dass die Kleingruppe und/oder das Tandem an fast allen Phasen des Lern- und Umsetzungsprozesses beteiligt waren. Alle diese Personen hatten durch die KOPING-Einrichtungen *sozioemotionale Stabilisierung* erfahren. Die wichtigsten Supportleistungen waren dabei die Vermittlung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, die psychologische Unterstützung, die Verpflichtung zu Engagement sowie die Motivierung zu Umsetzungen und Veränderungen. Sie wurden nahezu von jeder Untersuchungsperson genannt. Wie den Tiefeninterviews zu entnehmen war, fungierten die Anderen teilweise als Modell und Beispiel. Man erfuhr Zuwendung, Solidarität, Anerkennung und Sicherheit und gewann so mehr Selbstvertrauen. Mögliche Misserfolge bei Umsetzungsversuchen wurden als nicht wirklich bedeutsam oder schlimm interpretiert („... Auch wenn es schief gelaufen ist — man hatte was zu erzählen ...“), die eigenen Probleme verloren an Schärfe („... Andere kochen auch nur mit Wasser ...“). Man wusste, dass man sich im Notfall an die Gruppe oder den Partner wenden konnte.

Neben der sozioemotionalen Stabilisierung erhielten die Untersuchungspersonen durch KOPING auch *konkrete Hilfe*. Sie bestand in erster Linie aus dem zur Verfügungstellen von theoretischem und Erfahrungswissen. Gruppe und Partner fungierten als *Superhirn*, als Quelle vielfältiger Anregungen, Ideen, Meinungen und Erfahrungen. So profitierten nahezu alle Untersuchungspersonen mehr oder weniger vom Gedanken- und Erfahrungsaustausch und fanden Ansprechpartner bei Fragen und Problemen. Auch die Hilfe bei der Planung und Verwirklichung konkreter Unterrichtsvorhaben wurde von fast allen Beteiligten erwähnt. Die Interviewpartner konkretisierten diese Angaben noch: Die gemeinsamen Reflexionen haben den Lernprozess intensiviert, vieles erst bewusst gemacht, was sonst übersehen oder nicht wahrgenommen

worden wäre. Das betraf sowohl das Studienmaterial als auch die eigenen Erfahrungen während der Präsenzphasen. Anregungen wurden gemeinsam konkretisiert und auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft. Dadurch minimierte sich die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns in der Realität. Man ging stressfreier an die Veränderung der eigenen Praxis, war auf mögliche Komplikationen besser vorbereitet und konnte auch weniger erfolgreiche Situationen besser bewältigen.

Natürlich erhielten bei weitem nicht alle Untersuchungspersonen das gleiche Maß an Unterstützung durch KOPING. Der Einfluss war sehr unterschiedlich und hing ab von verschiedenen situativen Bedingungen sowie von persönlichen Bedürfnissen und Dispositionen. In den meisten Fällen stimmten jedoch *wahrgenommene Unterstützung* und *Befriedigung von Unterstützungsbedürfnissen* überein. Einige Teilnehmende kamen selbst sehr gut zurecht und benötigten die Gruppe bzw. den Tandempartner oder die Tandempartnerin nur in ganz bestimmten Bereichen. Einigen genügte bereits das Wissen, potentielle Helfer zu haben, um den Weg vom Wissen zum Handeln angst- und stressfrei zurückzulegen. Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen wurde von diesen Untersuchungspersonen als *Ressource* angesehen, auf die man im Notfall zurückgreifen konnte. Selbst diejenigen Teilnehmenden, die der kommunikativen Praxisbewältigung zunächst skeptisch bzw. ablehnend gegenüber gestanden waren (und die sich sicherlich gedrückt hätten, wenn dies ohne weiteres möglich gewesen wäre), äußerten sich am Ende positiv über die Zusammenarbeit und deren Wirkung.

Bei all diesen positiven Rückmeldungen sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, die Zusammenarbeit sei nur friedlich und komplikationslos verlaufen. Da gab es Gruppen mit heftigen Positionskämpfen, Teilnehmende, die sich gegenseitig nicht ausstehen konnten, Tandems, in denen eher Privates ausgetauscht als an der konkreten Praxis gearbeitet wurde. In einigen Fällen wurde die Zusammenarbeit sogar ganz eingestellt (Studiengang 6).

Hier nun bewährte sich die Beschaffenheit des KOPING-Stütznetzes. Durch die Vielfalt der möglichen Beziehungen wirkten sich negative Erlebnisse im einen oder anderen Teilbereich nicht schädigend für die jeweils Betroffenen aus. Im *Notfall* blieb immer noch eine Quelle von *Social Support* übrig, die bei Bedarf für die einzelne Untersuchungsperson wirksam wurde. Tatsächlich traten im Untersuchungszeitraum Komplikationen für den bzw. die Einzelne jeweils nur *entweder* in der Kleingruppe *oder* im Tandem auf. Kam es zu Defiziten in einem KOPING-Bereich, wurden sie in der Regel durch die jeweils andere KOPING-Komponente in etwa ausgeglichen. Nur fünf der insgesamt 77 Untersuchungspersonen gaben an, überhaupt nicht von KOPING profitiert zu haben. Zu ernsthaften Problemen oder gar negativen Auswirkungen durch KOPING kam es in keinem Fall.

In der Tat waren die Arbeitsweisen beider KOPING-Einrichtungen nicht so strukturiert und spezialisiert, wie im ursprünglichen KOPING-Konzept vorgesehen (Wahl, 1991, S.195–206), so dass das eine Element das andere notfalls durchaus ersetzen konnte. Im Großen und Ganzen bewerteten die Teilneh-

menden die *Social-Support*-Leistungen durch das Tandem jedoch etwas höher als die der Kleingruppe. Mit dem Partner, der Partnerin bestanden in der Regel die intensivsten und häufigsten Kontakte, mit ihm bzw. ihr wurde ganz konkret an der Praxis gearbeitet, während in der Kleingruppe für den/die Einzelne(n) naturgemäß weniger Raum blieb, eigene Bedürfnisse umfassend zu befriedigen. Die Vorteile der Gruppensitzungen — Erweiterung des Horizontes, Meinungs- und Erfahrungsvielfalt — wurden offenbar subjektiv als weniger bedeutsam wahrgenommen. Auf eines der KOPING-Elemente verzichten wollten jedoch die Wenigsten. Kommunikative Praxisbewältigung hatte sich, so wie sie war, bewährt.

Im Folgenden nun einige Hinweise für die Organisation von KOPING als flankierende Maßnahme von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen. Sie beruhen auf nunmehr fast 20jähriger Erfahrung:

- Die Teilnahme sollte verpflichtend sein. Je nach Dauer der jeweiligen Aus- oder Fortbildungsveranstaltung sollte eine Mindestanzahl an Kleingruppen- und Tandemtreffen festgelegt werden. Dadurch wird zum einen die Bedeutung von kommunikativer Praxisbewältigung und Transfer für den gesamten Lernprozess unterstrichen, zum andern den einzelnen Teilnehmenden geholfen, eigene Vermeidungsstrategien zu umgehen, aber auch unter Umständen das zusätzliche zeitliche Engagement vor Familie und/ oder Arbeitgeber zu rechtfertigen.
- Die Organisation der Kleingruppen und Tandems sollte gleich am Anfang der Aus- oder Fortbildungsmaßnahme gemeinsam im Plenum stattfinden und verbindlich sein. Es wird sonst wertvolle Zeit verloren. Meist wissen die Teilnehmenden sehr schnell, mit wem sie kooperieren wollen und können. Bei Kleingruppen ist ohnehin in der Regel wenig Auswahlmöglichkeit gegeben, da sie vorwiegend aus regionalen Gesichtspunkten gebildet werden.
- Die Teilnehmenden müssen sorgfältig auf die Zusammenarbeit vorbereitet werden. Dazu gehören (möglichst schriftliche) Anregungen zum Ablauf von Treffen, aber auch das Einüben bestimmter Fertigkeiten wie
  - die Leitung von Arbeitsgesprächen bzw. die Moderation von Gruppen,
  - das Durchführen von systematischen Problemlöseverfahren (etwa nach der Methode von Wahl & Mutzeck, 1990)
  - systematisches Beobachten von Unterricht
  - das Geben von Feedback, etc.

Es handelt sich dabei in der Mehrzahl um Fertigkeiten, die auch in anderen beruflichen Kooperationszusammenhängen hilfreich und nützlich sind ganz besonders für Kursleiter in der Erwachsenenbildung. Der Aufwand lohnt sich also.

- In der Anfangsphase helfen besondere Aufgaben, die gemeinsam zu lösen und in den Präsenzphasen bzw. im Plenum einzubringen sind, über erste Konstituierungsschwierigkeiten hinweg.
- Es hat sich bewährt, den Kleingruppen und Tandems spezielle Ansprechpartner aus dem Kreis der Lehrenden zur Seite zu stellen, an die sie sich bei Fragen oder auftretenden Problemen wenden können.
- Gelegentlicher Erfahrungsaustausch zwischen den Kleingruppen hilft, die KOPING-Arbeit zu optimieren. Sinnvoll ist es außerdem, Protokolle über die gemeinsamen Treffen anfertigen zu lassen. Auch Lerntagebücher, in denen die eigenen Erlebnisse reflektiert werden, können von Nutzen sein. Sie müssten jedoch jeweils sofort nach den Treffen ausgefüllt werden, was unserer Erfahrung nach leider häufig nicht der Fall ist.
- Eine weitere Maßnahme ist in der Zwischenzeit erfolgreich eingesetzt worden: Tandems und Kleingruppen werden verpflichtet, jeweils am Ende der einzelnen Sitzungen ein Kurzprotokoll über die Inhalte und Ergebnisse ihrer Zusammenarbeit auszufüllen, zu unterschreiben und an die die KOPING-Arbeit betreuende Lehrperson zu schicken. Dadurch erhält diese einen Überblick über das zeitliche Engagement der Teilnehmenden (Umfang der Treffen), aber auch über die bearbeiteten Themen, und kann notfalls intervenieren, wenn Fehlentwicklungen stattfinden. Da auf diesen Kurzprotokollen auch Fragen und Probleme notiert werden können, wird es möglich, gezielt auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen und sie sogar regelrecht zu coachen (Schmidt, 2001, S.209).

## **5. KOPING im Anschluss an das Kontaktstudium**

Nach Beendigung des Kontaktstudiums trat in allen Studiengängen der Wunsch auf, die *kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen* fortzusetzen — auch ein Zeichen dafür, dass die Maßnahme als hilfreich empfunden wurde. Immer waren es schon bestehende Gruppen, die sich zur Weiterarbeit entschlossen. Umstrukturierungen oder die Aufnahme neuer Mitglieder waren weder gewollt noch aus organisatorischen Gründen ohne weiteres möglich. Man war zusammengewachsen, kannte sich mittlerweile sehr gut und konnte vertrauensvoll miteinander umgehen. Trotzdem traten sehr schnell unerwartete Probleme auf: Man konnte, trotz bester Vorsätze, nicht einfach so weitermachen wie bisher. Die Situation hatte sich gravierend verändert. Der wichtigste Punkt: Mit dem Ende des Kontaktstudiums fielen die regelmäßigen Anregungen aus den Themen und Erfahrungen der Präsenzphasen weg. Sie waren der Grund für die Zusammenarbeit und der Motor für die Umsetzungsbemühungen gewesen. Den Gruppen gingen die Themen aus, die Motivation, weiter an konkreten Veränderungen der Praxis zu arbeiten, erlahmte.

Man hatte ja schon viel erreicht, wollte sich diesbezüglich ein wenig ausruhen und trotzdem den Kontakt zu den anderen aufrechterhalten. Ein weiteres unerwartetes Problem: Mit dem Wegfall der Verpflichtung zur Teilnahme kam es immer häufiger zu unregelmäßigem Besuch der gemeinsam verabredeten Treffen, was als störend und auch frustrierend empfunden wurde.

Trotz all dieser Schwierigkeiten überlebten einige dieser Gruppen und entwickelten mit der Zeit eine eigene Form der Zusammenarbeit: Man suchte nach Themen von allgemeinem Interesse, die von den Mitgliedern selbst aufbereitet und eingebracht werden konnten. Solche Themen waren beispielsweise „Zeitmanagement“, „Stress im Alltag“ oder auch die Vorstellung lesenswerter (Fach-)Literatur. Der jeweilige Experte bereitete das nächste Treffen entsprechend vor und leitete es. Auf diese Weise wurde selbstverantwortlich Weiterbildung betrieben. Ein breiter Raum blieb jedes Mal dem Erfahrungsaustausch über berufliche und private Probleme vorbehalten.

Bemerkenswert ist, dass Tandems in diesem Post-Kontaktstudien-KOPING keine wesentliche Rolle mehr spielten. In nahezu keinem Fall wurde die Arbeitsgemeinschaft fortgesetzt, auch wenn man sich freundschaftlich verbunden blieb. Dies könnte erstaunen, war doch das Tandem noch zu Studienzeiten die höher bewertete KOPING-Komponente gewesen. Mit dem Wegfall der Veränderungsbemühungen hatte es jedoch ganz offensichtlich seine Funktion verloren.

Die Erfahrungen dieser ersten Post-Kontaktstudien-Gruppen wurden aufgearbeitet und späteren Fortsetzungswilligen zur Verfügung gestellt. Am Ende des Kontaktstudiums werden sie seither auf die neue Situation vorbereitet. Gemeinsam wird schon hier in den Gruppen nach Vertiefungsmöglichkeiten der bisherigen Inhalte oder nach weiteren, möglichst alle interessierenden Themenkomplexen gesucht. Es wird empfohlen, die Treffen als Mini-Präsenzphasen aufzufassen und sie methodisch-didaktisch entsprechend zu organisieren. Auf diese Weise können während des Studiums erworbene Handlungskompetenzen ganz natürlich vertieft und verbessert werden.

Diese Vorbereitung auf „die Zeit danach“ zeitigt mittlerweile Früchte. Viele Gruppen arbeiten sehr erfolgreich in eigener Regie weiter. Das Novum: Die Studiengänge 9, 11 und 12 organisieren ein bis zwei Mal im Jahr ganz offizielle Präsenzphasen für ihre „Ehemaligen“, vorbereitet jeweils von einer anderen KOPING-Gruppe. Die Treffen dauern gewöhnlich zwei Tage. Teilweise werden sogar Gastdozenten dafür engagiert. Diese Präsenzphasen finden großen Zuspruch auch bei denen, die sich sonst nicht mehr am KOPING beteiligen.

## 6. Schlussbemerkung

Wie die Untersuchungsergebnisse belegen, hat sich *Kommunikative Praxisbewältigung* als flankierende Maßnahme auf dem Weg vom Wissen zum Handeln hervorragend bewährt. Natürlich bedeutet die Organisation von KOPING gerade im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildungsmaßnahmen einen zu-

sätzlichen Arbeitsaufwand: Die Zusammenarbeit muss gut eingeführt und im Verlauf der Veranstaltung ständig beobachtet werden. Kleingruppen und Tandems arbeiten jedoch in eigener Regie in privaten Räumen und benötigen daher keine zusätzlichen personalen oder materiellen Mittel. Bedenkt man die Steigerung der Effektivität der Aus- und Fortbildung durch geglückten Transfer und bezieht man die Möglichkeit der selbstverantwortlich organisierten Weiterführung des entsprechenden Kurses mit ein, muss KOPING sogar als außerordentlich ökonomisches Verfahren bewertet werden.

## **7. Literaturverzeichnis**

Constable, J. F. & Russel, D. W. (1986). The Effect of Social Support and the Work Environment Upon Burnout Among Nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20–26.

Eckert, S. (1990). *Auch Lehrende haben Lernbarrieren! Zur Wirksamkeit und Veränderung Subjektiver Theorien in Bildungsprozessen Erwachsener*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

Franz, H. J. (1986). *Bewältigung gesundheitsgefährdender Belastungen durch soziale Unterstützung in kleinen Netzen*. Konstanz: Hartung-Gorre.

Laireiter, A. (Hg.) (1993). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung*. Bonn: Huber.

LaRocco, J. & Jones, A. P. (1978). Co-worker and Leader Support as Moderators of Stress-Strain Relationships in Work Situations. *Journal of Applied Psychology*, 62, 629–634.

Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Pfaff, H. (1989). *Stressbewältigung und soziale Unterstützung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Röhrle, B. (1987). Soziale Netzwerke und Unterstützung im Kontext der Psychologie. In H. Keupp & B. Röhrle (Hg.), *Soziale Netzwerke* (S.54–108). Frankfurt: Campus.

Schmidt, E. M. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Aachen: Shaker Verlag

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag



## **Teil IV.**

# **Die Gestaltung von Lernumgebungen zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft**



# Das Sandwich-Prinzip beim Lernen — Eine Anwendung in der IT-Schulung<sup>1</sup>

CHRISTOPH GERBIG

Zwei Trainerinnen diskutieren, wie sie ihren Tabellenkalkulations-Kurs aufbauen:

*Frau Holzer:* Ich beginne damit, dass jede Person ihre Probleme mit der Tabellenkalkulation schildert. Wir sammeln dann die Probleme, gruppieren sie und versuchen sie anschließend in Gruppen zu lösen.

*Frau Lämmelin:* Wie machen Sie denn das? Sie können ja nicht in jeder Gruppe mitarbeiten.

*Frau Holzer:* Das stimmt, deshalb wechsele ich öfters die Gruppe.

*Frau Lämmelin:* Können denn die Teilnehmer in der Zwischenzeit selbständig arbeiten?

*Frau Holzer:* Meistens ja.

*Frau Lämmelin:* Das finde ich interessant. In meinen Kursen stelle ich fest, dass die Teilnehmer schnell ratlos sind, wenn sie alleine oder zu zweit ein Problem lösen sollen. Sie verheddern sich oftmals in einem Menü, beissen sich dort fest und vergessen das eigentliche Problem. Wenn ich dann wieder vorbeischaue, fragen sie mich plötzlich nach einem einzelnen Punkt in einer Dialogbox. Wenn ich zurückfrage, wie sie denn auf diesen Punkt kommen, stellen die Teilnehmer plötzlich fest, dass ihnen das nun auch nicht mehr ganz klar ist. Kommt das bei Ihnen nicht vor?

*Frau Holzer:* Doch, doch, das stimmt schon. Aber ich kann ja nicht überall sein. Den Vorteil bei meinem Vorgehen sehe ich darin, dass die Teilnehmer eben an eigenen Beispielen arbeiten. Das motiviert

---

<sup>1</sup>Auszug aus „IT-Trainings erfolgreich durchführen“ (Gerbig, Ch. & Gerbig-Calcagni, im Druck, S.36–43, Kapitel 3 bis 4 im Original). Mit freundlicher Genehmigung des Beltz-Verlags.

sie, am Problem dran zu bleiben. Mit welchen Übungsbeispielen arbeiten denn Sie?

*Frau Lämmelin:* Ich gehe eigentlich ziemlich genau nach dem Teilnehmerhandbuch vor.

*Frau Holzer:* Haben Sie nicht den Eindruck, dass die Übungen im Teilnehmerhandbuch weit entfernt sind von der Praxis der Teilnehmer?

*Frau Lämmelin:* Doch, das stimmt. Gut, einige sind schon brauchbar, aber andere sind nicht unbedingt sehr praxisnah.

*Frau Holzer:* Ich hatte den Eindruck, dass die Übungsbeispiele generell nicht wirklich aus der Praxis der Teilnehmer stammen, deshalb sammle ich am Anfang des Kurses erst einmal die Probleme meiner Teilnehmer.

*Frau Lämmelin:* Mit dem Nachteil, dass eigentlich nur diejenige Gruppe wirklich arbeiten kann, in der Sie gerade mitarbeiten. Und ich stelle auch immer wieder fest, dass viele Teilnehmer noch gar keine klare Vorstellung haben, was sie mit dem Programm eigentlich machen können. Sie brauchen erst einmal Ideen.

Solche und ähnliche Diskussionen finden unter Trainern öfters statt. Dabei drehen sich die Aussagen im Wesentlichen um die Frage, wie ein IT-Training sinnvollerweise aufgebaut werden kann. Lässt man die Teilnehmer einfach selbstständig ohne Anweisung des Trainers üben? Oder geht man die Kursunterlagen gemeinsam mit den Teilnehmern Schritt für Schritt durch?

Sicher haben Sie selber schon als Teilnehmer ein IT-Training erlebt. Der Aufbau und die didaktische Qualität dieser Trainings ist aus unserer Erfahrung sehr unterschiedlich. Die Trainer sind programmtechnisch in der Regel zwar sehr versiert, doch nicht immer verfügen sie über lernpsychologisches Hintergrundwissen und das nötige didaktische Instrumentarium. Auf die Frage, warum sie ihren Kurs auf diese Art und Weise strukturieren, werden oft das Gefühl und die Intuition als richtungweisende Grundlagen genannt. Diese Tatsache erstaunt kaum, da auch heute noch mehrheitlich technisch ausgebildete und nicht pädagogisch geschulte Personen für IT-Trainings eingesetzt werden.

Dieses Kapitel beschäftigt sich daher ausgiebig mit der Frage, wie Sie als Trainer ein IT-Training didaktisch sinnvoll aufbauen und strukturieren können.

## 1. Der ewige Streit

In der Pädagogischen Psychologie wird seit Beginn der 80er Jahre diskutiert, wie stark die Lehrkraft den Unterricht strukturieren (Ausubel et al., 1980),

respektive wieviel Freiraum den Lernern zur Verfügung stehen soll, um Lerninhalte selbständig zu entdecken (Bruner, 1981). Auch in der Arbeits- und Organisationspsychologie werden diese beiden Ansätze seit rund zehn Jahren in IT-Trainings erforscht. Die beiden Ansätze kann man folgendermaßen charakterisieren:

### **1.1. Der Ansatz der Instruktion**

Die Vertreter der Instruktion gehen davon aus, dass allein der Trainer dank seines Wissensvorsprungs in der Lage ist, den Unterrichtsstoff zu strukturieren, das heißt, in sinnvolle Einheiten zu unterteilen. Der Lerninhalt wird von der Lehrkraft didaktisch optimal aufbereitet und vermittelt.

In dieser Lernsituation nimmt der Trainer eine zentrale Rolle ein, indem er den Teilnehmern alle neuen Inhalte präsentiert. Er zeigt wie es funktioniert, er liefert den Teilnehmern die Lösungen.

Die Teilnehmer haben nach der Instruktion durch den Trainer die Gelegenheit, die vom Trainer präsentierten Schritte selbständig nachzuvollziehen.

### **1.2. Der Ansatz des Entdeckenden Lernens**

Ganz anders sieht eine Lernsituation in den Augen von Vertretern des Entdeckenden Lernens („Exploration“) aus (Greif, 1996). Der Trainer vermittelt nicht Inhalte und Lösungen, sondern arrangiert die Lernumgebung so, dass sich die Teilnehmer selbständig und aktiv die neuen Lerninhalte aneignen können.

Der Trainer nennt beispielsweise kurz das Ziel einer Aufgabe, die er für die Teilnehmer vorbereitet hat, und bittet diese, selbständig die Lösung mit Hilfe der ausgeteilten Kursunterlagen zu erarbeiten. Der Trainer spielt in dieser Lernsituation eine eher passive Rolle: Er ist Coach und Berater. Er steht bei Problemen zur Verfügung, ohne die traditionelle Rolle des Lehrers zu übernehmen.

Die Teilnehmer sind dabei auf sich selbst gestellt. Sie versuchen, die neuen Lerninhalte selbstgesteuert und aktiv in ihr bisheriges Wissen zu integrieren. Sie probieren, die Hauptaufgabe in Teilprobleme zu zerlegen, selbständig Informationen zu sammeln und schließlich das Problem zu lösen.

## **2. Und wer ist der Sieger?**

„Welche Lernsituation führt zu besseren Ergebnissen?“, werden Sie sich jetzt sicher fragen. Das Instruieren oder das Entdeckende Lernen? Die *Wahrheit* liegt — wie so oft — irgendwo in der Mitte.

Verschiedene Untersuchungen — nicht nur in der Schule, sondern auch im Bereich von IT-Trainings (Frese & Brodbeck, 1989) — zeigen, dass eine entdeckende Lernumgebung oft zu besseren Lernleistungen führt als das Instruieren.

ieren. Wenn die Instruktion jedoch nach lernpsychologisch sinnvollen Grundsätzen aufgebaut ist, verringert sich dieser Unterschied stark, so dass sich die Lernleistungen nicht mehr wesentlich unterscheiden.

Das entdeckende Lernen sollte unbedingt ein wesentlicher Bestandteil jedes Trainings sein. Man weiss, dass Teilnehmer Lösungen und Funktionsprinzipien, die sie selbständig gefunden haben, besser und länger in Erinnerung behalten als Lerninhalte, die der Trainer *serviert*.

Das Entdeckende Lernen hat aber nicht nur Vorteile, sondern kann die Lerner bisweilen auch überfordern. Vor allem Anfänger mit wenig Vorwissen haben Mühe, sich ohne vorangehende Information des Trainers in einem Programm zurechtzufinden. Die Gefahr, dass sich die Teilnehmer ohne Aussicht auf Erfolg *verirren*, ist daher groß.

In unseren eigenen Trainings haben wir festgestellt, dass das Entdeckende Lernen in seiner reinen Form unter anderem aus folgenden Gründen nicht unproblematisch ist:

- Viele Teilnehmer besuchen ein IT-Training, nachdem sie zu Hause oder am Arbeitsplatz bereits autodidaktisch versucht haben, ihre Aufgaben mit dem Programm zu erledigen. Wenn der Trainer sie nun zu Beginn des Trainings bittet, selbständig nach Lösungen zu suchen, fühlen sie sich um ihr Kursgeld betrogen.
- Teilnehmer, die Respekt haben vor dem Computer, eher ängstlich und unsicher sind, fühlen sich überfordert, wenn sie gleich zu Beginn ohne Erklärungen Probleme lösen sollen.

### 3. Eine Integration: Das Sandwich-Prinzip

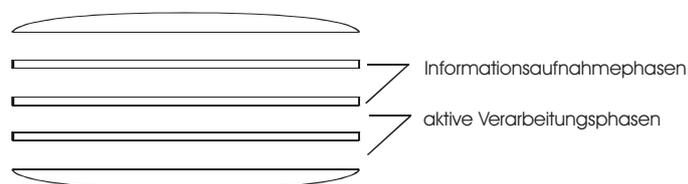
Der Instruktion wird immer wieder vorgeworfen, dass sie den Lernern zu wenig Raum lässt für aktives, selbstgesteuertes Lernen. Die Entdeckende Lernumgebung hat dagegen den Nachteil, dass insgesamt mehr Zeit aufgewendet werden muss und dass der Lernerfolg gering ist, wenn nicht genügend Hilfsmittel wie Trainingsunterlagen oder Aufgabenblätter zur Verfügung stehen.

Eine optimale Kursarchitektur haben wir dann, wenn es uns gelingt, beide Ansätze — das Instruieren und das Entdeckende Lernen — in ein Training zu integrieren.

Eine grafische Darstellung, die helfen kann, diese Integration zu veranschaulichen, ist das *Sandwich* (Wahl, 1995, siehe Abbildung 1).

Ein Sandwich besteht aus Brotlagen (*Informationsaufnahme*phasen) und aus Beilagen (*aktive Verarbeitung*phasen).

Während den Informationsaufnahmephasen sehen und hören die Teilnehmer im Wesentlichen zu (Instruieren). Eine Informationsaufnahmephase sollte in der Regel *nicht länger* als 15 Minuten dauern.



**Abbildung 1.:** Das Sandwich-Prinzip

Während den aktiven Verarbeitungsphasen werden die Teilnehmer selbst tätig und stehen in einem wesentlich intensiveren Stoffaneignungsprozess. Für die Verarbeitungsphasen sollte den Teilnehmern rund doppelt soviel Zeit zur Verfügung stehen, damit sie genügend Freiraum haben, Neues auszuprobieren, Fehler zu machen und das Gelernte zu verdichten.

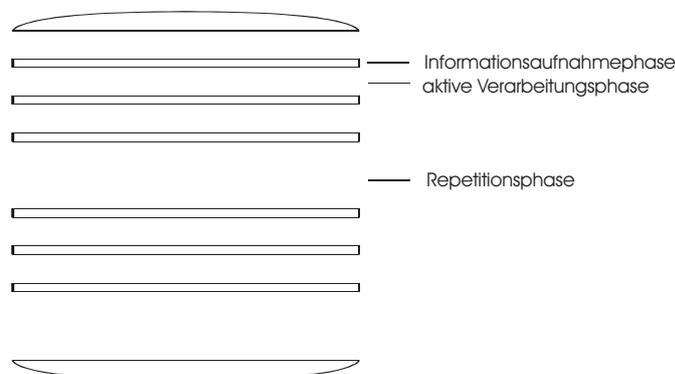
## 4. Das Spiel mit dem Sandwich

Der Rhythmus des Sandwiches kann während des Trainings je nach Vorkenntnissen und Vorlieben der Teilnehmer variiert werden.

### 4.1. Variante 1: Sandwich mit Repetitionsphasen

Zu Beginn eines Trainings sind die Teilnehmer eher unsicher und haben meistens wenig Erfahrung mit dem neuen System. In diesem Fall ist es von Vorteil, wenn der Trainer den Lehrstoff stärker strukturiert und in den Informationsaufnahmephasen wesentliche Prinzipien und Inhalte vermittelt. Während den aktiven Verarbeitungsphasen haben die Teilnehmer dann genügend Zeit, diese Informationen zu verarbeiten und anzuwenden.

Spätestens nach einem Seminartag — eventuell sogar nach einem halben Tag — sollte eine längere Verarbeitungsphase geplant werden. In dieser Phase erarbeiten die Teilnehmer eine neue, ganzheitliche Aufgabe. Diese Aufgabe sollte möglichst alle Themen und Funktionen, die bisher im Kurs behandelt wurden, beinhalten. Somit erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit, den Kursstoff zu repetieren und zu routinisieren, ihren neuen Wissenserwerb zu kontrollieren und auf neue Aufgaben zu transferieren. Abbildung 2 visualisiert dieses Modell.



**Abbildung 2.:** Sandwich mit Repetitionsphasen

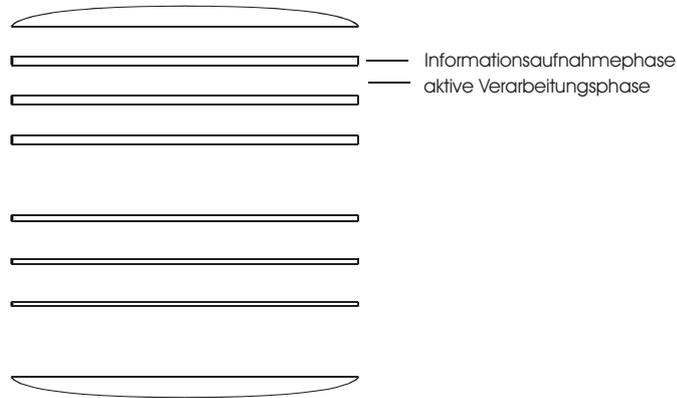
#### **4.2. Variante 2: Sandwich mit immer kürzeren Informationsaufnahmephasen**

Je vertrauter die Teilnehmer mit dem System sind, umso eher kann eine entdeckende Lernsituation arrangiert werden. In diesem Fall kann der Trainer auf die eine oder andere Informationsaufnahmephase verzichten und die Teilnehmer eine Aufgabe bearbeiten lassen, ohne zuvor eine mögliche Lösung zu demonstrieren (siehe Abbildung 3). Die Teilnehmer haben dabei die Gelegenheit, sich vertraut zu machen mit dem Hilfesystem sowie den Trainingsunterlagen.

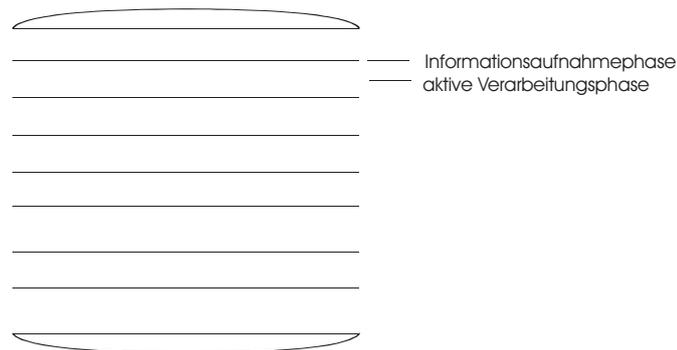
Generell ist es sinnvoll, dass die Teilnehmer in der zweiten Hälfte des Kurses selbständiger mit dem vorhandenen Kursmaterial arbeiten. Die präsentierten Informationen können auf die wichtigsten Punkte reduziert werden. Die Teilnehmer bereiten sich so bereits während des Trainings auf ihren Arbeitsalltag vor (ohne Trainer, nur noch mit Handbuch und Online-Hilfe).

#### **4.3. Variante 3: Sandwich mit minimalen Informationsaufnahmephasen**

Wenn die Teilnehmer viele Vorkenntnisse mitbringen, gerne selbständig arbeiten und/oder sehr unterschiedliche Bedürfnisse haben, kann bereits zu Beginn des Trainings auf die Informationsaufnahmephasen verzichtet werden (siehe Abbildung 4). Diese entdeckende Lernsituation setzt allerdings voraus, dass genügend sinnvolle und unterschiedliche Aufgaben für die Teilnehmer zur Verfügung stehen und dass die Trainingsunterlagen sowohl grundlegende Zusammenhänge und Prinzipien wie auch aufgabenorientierte Handlungsabläufe des Systems beschreiben.



**Abbildung 3.:** Sandwich mit immer kürzeren Informationsaufnahmephasen



**Abbildung 4.:** Sandwich mit minimalen Informationsaufnahmephasen

Im folgenden finden Sie einen Ausschnitt einer Kurssituation gemäß Variante 1.

### Ein konkretes Beispiel

Ein Einführungskurs in ein Tabellenkalkulationsprogramm.

**Infoblock 1:** Nachdem die Trainerin das grundlegende Prinzip eines Tabellenkalkulationsprogramms erklärt hat, stellt sie drei Beispiele aus dem Alltag vor, die viele Anwender mit einer Tabellenkalkulation erledigen: eine einfache Rechnung eines Getränkehändlers, ein Kassenbuch und

ein Budget.

Die Trainerin weist darauf hin, dass in einem ersten Schritt die vorgegebenen Texte und Zahlen im Tabellenblatt erfasst werden müssen. In einem zweiten Schritt werden dann Berechnungen eingegeben, die die gewünschten Resultate liefern.

Am System zeigt nun die Trainerin, wie man das Programm startet, wie man Texte und Zahlen eintippt, wie man Korrekturen macht, wie man Eingaben löscht und wie man nachträglich eine Zeile oder Spalte in eine Tabelle einfügt.

**Verarbeitungsblock 1:** Die Teilnehmer werden aufgefordert, die Daten für die Rechnung, das Kassenbuch und das Budget (Budget vor allem für schnelle Lerner) einzugeben. Sie probieren in dieser Phase aus, was die Trainerin demonstriert hat. Teilnehmer, die schneller fertig sind, werden ermuntert, weitere Funktionen auszutesten und/oder die Themen in den Kursunterlagen nachzulesen.

**Infoblock 2:** Die Trainerin nimmt wieder Bezug auf das Rechnungsbeispiel. Sie zeigt, wie man mit Hilfe von Formeln Zahlen in einer Tabelle berechnen kann. Sie zeigt, wie man eingegebene Formeln kopiert und macht aufmerksam auf Probleme, die auftreten, wenn man mit konstanten Werten rechnet.

**Verarbeitungsblock 2:** Die Teilnehmer geben die Formeln in ihre Rechnung ein. Sie schauen, was passiert, wenn sie Zahlen verändern. Am Beispiel des Kassenbuchs und des Budgets lernen sie, ihr Wissen auch auf andere Aufgaben zu transferieren.

Die Entscheidung, ob der Kurs stärker instruierend oder entdeckend gestaltet wird, sollte nicht allein beim Trainer liegen. Fragen Sie die Teilnehmer, wie sie gerne lernen und lassen Sie sie den Kursaufbau mitgestalten. Gegebenenfalls sollten Sie — wenn dies möglich ist — bereits vorher Informationen über den Kenntnisstand der Teilnehmer einholen. Forschungsergebnisse zum Sandwich-Prinzip in IT-Trainings finden Sie bei Gerbig (1997).

## 5. Literaturverzeichnis

Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psychologie des Unterrichts (Band 1)*. Weinheim: Beltz.

Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Ed.), *Entdeckendes Lernen* (S.15–29). Weinheim: Beltz.

Frese, M. & Brodbeck, F. C. (1989). *Computer in Büro und Verwaltung*. Berlin: Springer.

Gerbig, Ch. (1997). *Der Wechsel von Informationsaufnahme und aktiver Verarbeitung beim Lernen — Eine Anwendung in der EDV-Schulung (Dissertation)*. Tübingen: Universität.

## *Das Sandwich-Prinzip in der IT-Schulung*

---

Gerbig, Ch. & Gerbig-Calcagni, I. (im Druck). *IT-Trainings erfolgreich gestalten*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Greif, S. (1996). Lernen aus Fehlern. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (S.313–328). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Wahl, D. (1995). Grundkonzeption. In D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (Hrsg.), *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.



# Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch Wechselseitiges Lehren und Lernen

ANNE A. HUBER

## 1. Aktuelle Forderungen an Lernumgebungen

Lernumgebungen müssen heute so gestaltet werden, dass sie Lernende auf sich permanent verändernde Lebens- und Arbeitsbedingungen vorbereiten (A. A. Huber & G.L. Huber, 2004). Niggli (2000) betont, dass Schule sich mit diesen neuen kulturellen Ansprüchen auseinandersetzen und sich der Ungewissheit und Offenheit stellen muss. Vorgefertigte Verfahren und Lösungen zu vermitteln reicht nicht mehr aus. Schülerinnen und Schüler müssen auf lebenslanges Lernen vorbereitet werden. Reusser (2001) kritisiert den dominierende fragend-entwickelnde Gesamtklassenunterricht in Schulen, der wenig dazu geeignet scheint, Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Problemlösern heranzubilden. Ditton (2002) macht auf die Variationsarmut von Unterricht an deutschen Schulen aufmerksam, die weitgehend über Schulformen, Jahrgangsstufen, Fächer und die Zeit hinweg zu verzeichnen ist. Dass dies zu schlechten Ergebnissen führt, hat das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA gezeigt. Es wurden gravierende Defizite in Lese- und Problemlösekompetenzen gegenüber anderen Ländern (Baumert et al., 2001) festgestellt.

Wie auch in den schulischen Bildungsplänen gefordert, gilt es Lernumgebungen so zu gestalten, dass neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen nachhaltig gefördert werden, um notwendige Anpassungsprozesse an eine sich verändernde Umwelt leisten zu können. Reusser (2001) betont, dass wir Schülerinnen und Schüler brauchen, die selbstverantwortlich denken und lernen können und Motive und Einstellungen zu lebenslangem Lernen mitbringen. Dazu benötigen sie neben Fachwissen auch überfachliche Kompetenzen, d.h. kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beim Wissenserwerb und für die Lösung sehr unterschiedlicher Probleme ein-

gesetzt werden können. Lernumgebungen sind so zu gestalten, dass sie Lernende in die Lage versetzen, sich möglichst selbständig mit den Lernangeboten auseinanderzusetzen.

Folgende Zielkriterien sind dabei an Lernumgebungen zu stellen (siehe auch D. Bernhart in diesem Buch):

1. Lernende müssen gewisse *Grundkenntnisse* und *-fertigkeiten* vermittelt bekommen. Weinert (2000) spricht hier von *intelligentem Wissen*. Er versteht darunter ein wohlorganisiertes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen.
2. Lernende müssen *anwendungsfähiges Wissen* erwerben und damit ein Wissen, das auch in unterschiedlichen Situationen sinnvoll eingesetzt werden kann. Hierbei geht es also darum, den Schritt *vom Wissen zum Handeln* vorzubereiten.
3. Lernende müssen *Problemlösekompetenzen* einüben. Dabei muss die Lernumgebung darauf vorbereiten, auch neue Problemstellungen zu erkennen und zu lösen.
4. Lernende müssen *soziale Kompetenzen* erwerben. Das heißt, es gilt zu lernen, wie man mit anderen zusammenarbeiten kann, da für die Lösung vieler Probleme das Wissen und die Kompetenzen verschiedener Personen wichtig sein werden (siehe auch den Beitrag von Sauter in diesem Buch).
5. Lernende müssen befähigt werden, sich selbständig Wissen anzueignen. Lernende müssen *lernen wie man lernt*, um sich in einer sich verändernden Welt zurecht zu finden.
6. Lernende müssen *wichtige Wertorientierungen* herausbilden.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, damit fachliche und überfachliche Kompetenzen nachhaltig erworben werden. Dabei soll insbesondere darauf eingegangen werden, was unter „Wechselseitigem Lehren und Lernen“ (WELL) verstanden wird und welche Rolle es für die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen spielt. Bedingungen, die wichtig sind, damit Kompetenzen auch handlungswirksam werden, sollen ebenfalls aufgezeigt werden.

## **2. Erkenntnisse der Lehr- / Lernforschung zur sinnvollen Gestaltung von Lernumgebungen**

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes kann man Lehrenden fünf Ratschläge zur sinnvollen Gestaltung von Lernumgebungen geben (siehe hierzu den Beitrag von Konrad in diesem Buch):

1. Konstruktivistische Ansätze innerhalb der Lehr- / Lernforschung gehen davon aus, dass *Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess* ist. Wissen ist demnach nicht wie ein Gegenstand übermittelbar und auch keine Kopie der Wirklichkeit, sondern muss von jeder Person selbst konstruiert werden (Reinman-Rothmeier & Mandl, 2001). Dazu muss neues Wissen mit bereits vorhandenen kognitiven Strukturen aktiv verknüpft werden.
2. Die dafür nötigen Konstruktionsleistungen sind in der Regel *kontextgebunden* und *situationsabhängig*. Dies wird insbesondere innerhalb der „Situating-Cognition“-Bewegung betont (Rogoff, 1990; Lave 1991; Greeno, 1989; Resnick, 1987). Für den Transfer von Gelerntem auf andere Kontexte ist es für Lernende wichtig, verschiedene Anwendungssituationen kennenzulernen. So kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass das erworbene Wissen in verschiedenen Situationen handlungswirksam wird. Häufig verfügen Lernende bereits über Wissensbestände bzw. Alltagstheorien, die ihnen helfen, mit verschiedenen Situationen umzugehen. Sollen diese verändert werden — etwa weil sie nicht besonders funktional sind — so müssen sie *bewusst gemacht* und mit dem Neuen *konfrontiert* werden (Wahl et al., 1995).
3. Innerhalb kognitiver Theorieansätzen wird betont, dass Lernende in der Regel der *Unterstützung* durch Lehrende bedürfen, die bereits mehr wissen und können. Die Unterstützung ist dabei zum einen fachlicher Art: Hier gilt es den Lernenden Orientierung über das zu erlernende Wissensgebiet zu geben. Zum anderen ist die Unterstützung überfachlicher Art: Das heißt, die Lernumgebung muss so gestaltet werden, dass die Lernenden möglichst effektive Lernprozesse für ihre Lernziele anwenden. Sicherlich ist es für Lernende möglich, diese beiden Funktionen selbst auszufüllen. Dies setzt aber bereits gute Selbststeuerungskompetenzen voraus.
4. Lernen sollte *interaktiv mit anderen* stattfinden, da andere Lernende wichtige Modelle sind und nach Vygotsky (1978), anspruchsvolle mentale Prozesse grundsätzlich als Resultat sozialer Prozesse betrachtet werden müssen — also der Interaktion mit anderen bedürfen. Auch Reusser (2001) betont die Wichtigkeit des *sozialen Kontexts*. Durch die Zusammenarbeit mit anderen kann die Elaboration des eigenen Wissens gefördert werden. In der Auseinandersetzung mit anderen werden eigene Standpunkte in Frage gestellt und angereichert. Wenn möglich, sollte man Lernenden Aufgaben geben, in denen sie sich mit anderen durch konkretes Handeln ihr Wissen selbstständig erarbeiten.
5. Um ein wirkungsvoller Lerner und Problemlöser zu werden, sind *Selbstbeobachtung* und *Selbstreflexion* beim Lernen und Problemlösen wichtig (siehe hierzu Gürtler in diesem Buch für weitere Aspekte dieses Prozesses). Nur so können Selbststeuerungskompetenzen erworben und sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gefestigt werden.

Bei all dem darf nicht vergessen werden, dass Lernen nie inhaltsleer ist. Erst in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand können fachliche und überfachliche Kompetenzen erworben werden.

### 3. Die Sandwichstruktur als Gestaltungsprinzip für Lernumgebungen

Wie müsste nun eine Lernumgebung aussehen, die fachliche und überfachliche Kompetenzen fördert? Sie müsste vielfältige Möglichkeiten bieten:

- sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen,
- verschiedene Anwendungskontexte kennen zu lernen,
- Orientierung und Unterstützung beim Lernen zu bekommen,
- gemeinsam mit anderen zu Lernen, z.B. mit Formen des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* und
- das Lernen selbst zu reflektieren

Dies alles lässt sich gut innerhalb einer Sandwichstruktur (siehe Abbildung 1) von Unterricht vorstellen (Wahl u.a., 1995; Wahl, 2000; Gerbig & Gerbig-Calcagni, 1998; siehe ebenso den Beitrag von Gerbig in diesem Buch). Dabei bilden der Einführungs- und Abschlussteil des Unterrichts das Ober- und Unterteil des Sandwichs. Der Mittelteil wird durch einen Wechsel kollektiver und individueller (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) Lernphasen gebildet, die durch Übergänge miteinander verbunden sind. Im folgenden wird näher auf diese Elemente eingegangen.

- Im *Einführungsteil* geht es darum, *Transparenz* zu schaffen und die Lernenden über *Inhalte* und *Ziele* der Lerneinheit zu informieren. Außerdem gilt es, einen *Einstieg* in das Thema zu gestalten. Dieser kann sehr unterschiedlich aussehen. Zum einen kann am Anfang eine *Problemstellung* oder ein *Fallbeispiel* stehen. Zum anderen können die Lernenden mit Hilfe eines *Advance Organizers* (Wahl, 1999) unterstützt werden, das neue Wissens mit dem eigenen Vorwissen zu verknüpfen. Ein Advance Organizer ist eine vorausgehende Lernhilfe, die die zu vermittelnden Inhalte in ihrem fachlogischen Zusammenhang möglichst anschaulich mit Hilfe von Tafel, Flip-Chart oder Folien präsentiert. Dabei ist es sinnvoll von einer Problemstellung auszugehen und Visualisierungen zu verwenden (Wahl, 1999).
- Im *Abschlussteil* soll die Lerneinheit beendet werden. Dabei sind ein *inhaltlicher* und ein *prozessorientierter* Abschluss zu unterscheiden. Beim inhaltlichen Abschluß geht es darum, *Wissenslücken* zu schließen, zu einem

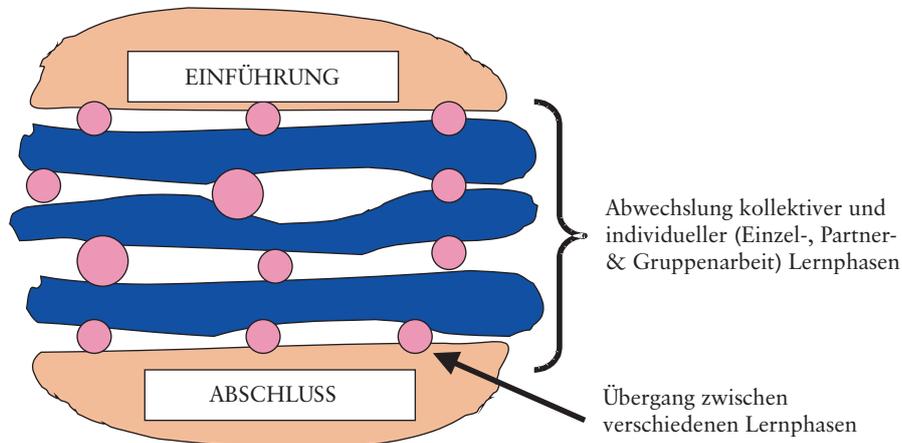


Abbildung 1.: Das Sandwich-Prinzip

neuen Thema überzuleiten, das Thema in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, einen Transfer anzubahnen oder das Wissen zu überprüfen. Beim prozessorientierten Abschluss steht eine Reflexion des Lernprozesses im Mittelpunkt, mit dem Ziel, Verbesserungen anzustreben und überfachliche Kompetenzen, insbesondere soziale, methodische und Selbststeuerungskompetenzen zu festigen.

- Der Mittelteil des Sandwichs besteht aus einem Wechsel von *kollektiven* und *individuellen Lernphasen*. In den *kollektiven Lernphasen* werden den Lernenden in der Regel Informationen angeboten, beispielsweise in Form kurzer Impulsreferate. In den *individuellen Lernphasen* bekommen die Lernenden die Gelegenheit, diese Informationen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit in ihrem jeweils eigenen Lerntempo in ihre kognitive Struktur zu integrieren, zum Beispiel durch Übungs- und Transferaufgaben. Dabei ist darauf zu achten, dass den Lernenden vielfältige *Anwendungs- und Problemsituationen* angeboten werden und sie ausreichende Unterstützung bekommen, wie sie beim gemeinsamen Lernen vorgehen sollen. Der Mittelteil kann insgesamt sehr gut durch *kooperative Lernformen* wie etwa Formen des *Wechselseitigen Lehrens- und Lernens* gestaltet werden.
- Um Reibungsverluste zu verhindern, ist es wichtig, dass die *Übergänge* zwischen den verschiedenen Phasen gut durchdacht werden, denn schließlich hängt die Effektivität des Lernens auch davon ab, wie viel Zeit überhaupt dafür aufgewendet werden kann (Carroll, 1989). Zur Gestaltung der Übergänge gehört es auch, sich genau zu überlegen, wie man Paare und Gruppen bilden will und wie viel Zeit man für welche

Lernphase benötigt. Die Lernenden benötigen mündliche und schriftliche Informationen. Dabei ist sicherzustellen, dass alles verstanden wurde. Neue Vorgehensweisen müssen außerdem modelliert und die Lernenden bei der Umsetzung unterstützt werden. Das bedeutet, ihnen Feedback und Hilfestellungen bei der Umsetzung zu geben.

Im Folgenden soll nun näher ausgeführt werden, wie eine solche Struktur dazu beitragen kann, die oben aufgeführten wichtigen Elemente einer Lernumgebung zu verwirklichen:

**Aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff:** Wie bereits darauf hingewiesen wurde, ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff für das Gelingen des Lernprozesses unabdingbar. Eine solche aktive Auseinandersetzung wird durch den Einsatz individueller Lernphasen, bei denen die Lernenden sich in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit dem Lernstoff auseinandersetzen, gefördert. Hier bieten sich insbesondere kooperative Lernformen, wie das *Wechselseitige Lehren und Lernen* an. Ganz entscheidend ist, dass der Lernstoff für die Lernenden bedeutsam ist und die Zusammenarbeit als nützlich erscheint. Nur so sind Lernende zu einer tiefergehenden Beschäftigung mit dem Lernstoff zu motivieren. Bereits bei der Gestaltung des Einstiegs kann darauf geachtet werden, die Lernenden für eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu gewinnen, indem für die Lernenden interessante Probleme aufgerissen werden.

**Verschiedene Anwendungskontexte bieten:** Die Aufgabenstellungen, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen, müssen vielfältige Möglichkeiten bieten, den Lernstoff in unterschiedlichen Anwendungskontexten zu behandeln. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass auch diese Kontexte für die Lernenden Sinn machen. Nur dann ist ein motiviertes Lernen zu erwarten.

**Sozialen Kontext bieten:** Kooperative Lernverfahren im Mittelteil des Sandwichs bzw. individuelle Lernphasen in Partner- und Gruppenarbeit stellen einen wichtigen sozialen Lernkontext dar, in dem Modelllernen, eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und eine Reflexion des Vorgehens stattfinden kann.

**Selbstreflexion anregen:** Spätestens im Abschlussteil des Sandwichs muss eine Reflexion des Vorgehens erfolgen. Es ist aber durchaus auch sinnvoll, zwischendurch zu einer Selbstreflexion anzuregen. Dadurch erwerben die Lernenden wichtige soziale, methodische sowie Selbststeuerungskompetenzen, und es besteht die Möglichkeit, diese zu festigen.

**Unterstützung geben:** Lehrende sind dazu da, den Lernenden die notwendige Unterstützung und Orientierung beim Lernen zu bieten. Dabei

kann zwischen einer *inhaltlichen* und einer *prozessorientierten Unterstützung* unterschieden werden. Inhaltliche Unterstützung bezieht sich auf die fachliche Kompetenz der Lernenden. So kann es sinnvoll sein, den Lernenden mit Hilfe eines Advance Organizers im Einführungsteil aufzuzeigen, wie das neue Wissen strukturiert ist, und wie es sich mit ihrem Vorwissen verknüpfen lässt. Im Mittelteil des Sandwichs sind gut strukturierte Impulsvorträge sowie gut aufbereitetes Material für kooperative Lernphasen hilfreich. *Prozessorientierte Unterstützung* zu geben bedeutet, den Lernenden Hilfestellungen zu geben, wie sie beim Lernen vorgehen sollen. Dabei ist es wichtig, sich an der Aufgabenstellung und den Voraussetzungen der Lernenden zu orientieren. Lehrende sind hier Lernberater. Nach Reusser (2001) kann die Vermittlung wichtiger Lernstrategien nach folgendem Grundmuster erfolgen: *Sensibilisierung* für Relevanz der Strategien, *deklarative Vermittlung* der Strategien, *Prozeduralisierung* und am Ende *Feinabstimmung* und *Automatisierung*. Je höher eine Strategie ist, desto mehr bedarf sie der Übung und Kultivierung in fachlich anspruchsvollen, problemorientierten Kontexten (siehe auch Konrad in diesem Buch).

#### **4. Die Rolle des Wechselseitigen Lehrens und Lernens für die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen**

Bevor geklärt werden kann, welche Rolle *Wechselseitiges Lehren und Lernen* für die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen spielen kann, muss erst einmal geklärt werden was man unter *Wechselseitigem Lehren und Lernen*  $\Leftrightarrow$  WELL versteht. Es handelt sich dabei um *kooperative Lernformen*, bei denen die Lernenden für einen Teil des Lernstoffs zu Experten werden und sich diesen wechselseitig vermitteln. Dabei werden sie bei der Aneignung, Weitergabe und Verarbeitung des Lernstoffs durch *geeignete Lernvorgaben* unterstützt. Beispiele für Lernvorgaben sind Kärtchen mit Schlüsselbegriffen, die benutzt werden sollen, um sich den Lernstoff wechselseitig zu erklären oder Fragen zum Lernstoff, die dazu dienen sollen, beim Lernpartner zu überprüfen, ob dieser den Lernstoff verstanden hat. Beim Lernen können dabei drei Phasen unterschieden werden:

- In einer *Aneignungsphase* wird das Expert/innenwissen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erworben
- In einer *Vermittlungsphase* wird das Expert/innenwissen in Partner- oder Gruppenarbeit weitergegeben
- In einer *Verarbeitungsphase* wird bei den Noviz/innen die tiefere Verarbeitung des weitergegebenen Wissens in Partner- oder Gruppenarbeit angeregt und überwacht (Huber et al., 2001).

Bevor nun WELL-Methoden zum wechselseitigen Lehren und Lernen vorgestellt werden, soll deutlich gemacht werden, welche Kompetenzen mit Hilfe dieser Methoden gefördert werden können. Slavin (1995) konnte in einer Metaanalyse belegen, dass kooperative Lernformen und somit auch WELL-Methoden in vielen Fällen gegenüber traditionellen Unterrichtsformen überlegen sind. Hier wurde eindeutig die positive Wirkung kooperativer Lernformen auf die Lernleistung sowie auf soziale Beziehungen und soziale Kompetenzen gezeigt.

Im Folgenden soll speziell darauf eingegangen werden, warum man sich von Formen des WELL positive Auswirkungen auf den Wissens- und Kompetenzerwerb der Lernenden (siehe auch Beitrag von D. Bernhart in diesem Buch) sowie auf die intrinsische Motivation, das Kompetenz- und Selbstbestimmtheitserleben, die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und das soziale Klima erwartet (Huber et al., 2001).

Hierfür müssen drei Bedingungen gegeben sein: (1) die Übernahme einer Expertenrolle beim Lernen, (2) die Vorgabe sinnvoller Lernstrategien und (3) die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit anderen beim Lernen.

#### **zu (1) Übernahme einer Expertenrolle beim Lernen:**

Um Expertin oder Experte zu werden, muss man sich besonders intensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen, um ihn später möglichst gut weitervermitteln zu können (Renkl, 1997; Allen & Feldman, 1976; Allen, 1983). Diese intensive Beschäftigung wirkt sich positiv auf das Lernergebnis, die intrinsische Motivation sowie das Kompetenz- und Selbstbestimmtheitserleben (Deci & Ryan, 1985) aus. Dabei ist es jedoch notwendig, die Lernenden durch die Vorgabe geeigneter Lernstrategien (siehe unten) zu unterstützen. Sie benötigen Hilfestellungen, um dabei herauszufinden, wie sie sich den Lernstoff am besten aneignen, ihn weitervermitteln und vertiefen können. Wird auf solche Lernvorgaben verzichtet, so besteht die Gefahr, dass die Lernenden mit ihrer Expertenrolle überfordert sind.

#### **zu (2) Vorgabe sinnvoller Lernstrategien:**

Den Lernstoff einer anderen Person zu erklären, hat sich innerhalb der *kognitiv-elaborativen* Perspektive (Slavin, 1993, 1996) zum Kooperativen Lernen als besonders effektiv herausgestellt, weil sich Lernende so aktiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Um qualitativ hochwertige Erklärungsprozesse anzuregen, können beispielsweise Kärtchen mit Schlüsselbegriffen vorgegeben werden, mit deren Hilfe der Lernstoff erklärt und wiederholt werden kann. Außerdem können die Kärtchen dazu verwendet werden, sich Zusammenhänge im Lernstoff klar zu machen. Ohne die Vorgabe oder das Training von Lernstrategien besteht nach Cohen (1994) die Gefahr, dass die Interaktionen der Lernenden auf einem sehr oberflächlichen Niveau ablaufen. Auf der anderen Seite können zu detaillierte Vorgaben von Lernstrategien den Lernprozess aber auch behindern. Hier gilt es, das richtige Niveau in Abhängigkeit von Motivati-

on, Vorwissen und Kompetenzen der Lernenden und der Aufgabenstellung zu finden. Lernvorgaben sollten sich positiv auf Lernergebnisse, intrinsische Motivation, Kompetenz- und Selbstbestimmtheitserleben sowie methodische und soziale Kompetenzen auswirken.

**zu (3) Gleichberechtigte Zusammenarbeit mit anderen:**

Kooperative Lernmethoden gelten als ein Königsweg zur Verbesserung sozialer Beziehungen. Aus der Kontakthypothese von Allport (1954) kann man ableiten, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit der Kontakt beziehungsweise die Zusammenarbeit von Personen zu einer solchen Verbesserung führt: So muss der Kontakt auf gleicher Staturebene stattfinden und es müssen gemeinsame Ziele verfolgt werden. Der Effekt kann dadurch noch erhöht werden, wenn der Kontakt von institutioneller Seite unterstützt wird und Gelegenheit besteht, dass die beteiligten Personen Gemeinsamkeiten erkennen. Genau diese Bedingungen sind nun beim Einsatz von kooperativen Lernmethoden bzw. von WELL gegeben. Dadurch, dass Lehrkräfte sie einsetzen, signalisieren sie, dass sie diese Form des Kontakts wünschen. Sie müssen sogar ganz deutlich machen, dass die Zusammenarbeit aller Personen ohne Ausnahme erwünscht ist. Als Experten agieren die Lernenden alle auf gleicher Staturebene und sie wollen alle dasselbe Ziel erreichen, nämlich die Beherrschung des Lernstoff. Hierfür hat jede Person einen wichtigen Beitrag zu leisten. Durch die Zusammenarbeit mit anderen und durch die regelmäßige Reflexion dieser Zusammenarbeit ergibt sich die Gelegenheit, soziale Kompetenzen zu festigen

Das Forschungsprojekt WELL, das im Oktober 2000 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten begonnen hat und noch bis September 2006 fort dauern wird, hat eine Reihe wichtiger Ergebnisse gezeigt. Innerhalb des Forschungsprojekts wurden in unterschiedlichen Unterrichtsfächern (Deutsch, Mathematik, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Französisch, Englisch, Kunst, Musik, Sport, Heimat- und Sachunterricht) und in der Erwachsenenbildung verschiedene WELL-Methoden entwickelt bzw. weiterentwickelt sowie erfolgreich erprobt und evaluiert.

Außerdem wurden WELL-Methoden im Schulunterricht implementiert (siehe dazu Beitrag von Hepting in diesem Buch; Hepting, 2003). Hepting setzte WELL-Methoden neben anderen kooperative Lernformen in einer 7. Realschulklasse ein ganzes Schuljahr lang in allen Fächern ein. Er konnte zeigen, dass sich die Methoden nicht nur positiv auf das Lernergebnis, sondern gleichfalls auf das soziale Klima auswirken.

In einer weiteren Studie wurde WELL im Biologieunterricht der Klassen 7 und 8 zweier Realschulen über 12 Wochen hinweg angewandt (Huber, 2003, 2004a). Insgesamt betrachtet zeigte sich eine klare Überlegenheit von WELL gegenüber dem herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht sowohl hinsichtlich des Lernergebnisses als auch hinsichtlich der intrinsische Motivation und des Kompetenzerlebnisses. In dieser Studie war von besonderem Interesse,

welche Rolle die Vorgabe von Lernstrategien und der Expertenstatus beim Lernen für diese drei Variablen spielen. Ganz klar ergab sich die erwartete Überlegenheit der Bedingungen mit Lernvorgaben gegenüber den Bedingungen ohne Lernvorgaben. Vom Expertenstatus wurde angenommen, dass er sich dann positiv auswirkt, wenn gleichzeitig Lernvorgaben gegeben werden und negativ, wenn auf Lernvorgaben verzichtet wird. Diese Annahmen konnten für die intrinsische Motivation voll und für das Kompetenzerleben in der Hälfte der Fälle bestätigt werden. Bezüglich des Lernergebnisses spielte der Expertenstatus keine Rolle. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Lernergebnisse nicht nur durch die intrinsische Motivation beim Lernen als Expertin/ Experte beeinflusst waren, sondern auch durch die extrinsische Motivation, eine möglichst gute Note in den Tests zu erhalten. Eine andere Erklärung ist, dass das Expert/innenwissen sehr gut gelernt wird, das von Anderen vermittelte Wissen jedoch weniger gut und sich somit die Lerneffekte wechselseitig ausgleichen. Das würde dann bedeuten, dass noch mehr dafür gesorgt werden muss, dass Expert/innen ihr Wissen optimal weitergeben und geeignete Verarbeitungsprozesse anregen.

## 5. WELL-Methoden

Im Folgenden sollen nun einzelne WELL-Methoden, wie die *Partnerpuzzlemethode*, das *Lerntempduett*, die *Strukturierte Kontroverse* und das *Partner- und Gruppeninterview* vorgestellt und ihr spezifischer Einsatz diskutiert werden.

### 5.1. Die Partnerpuzzlemethode

Die Partnerpuzzlemethode (Huber, 2004a) ist eine Weiterentwicklung der Gruppenpuzzlemethode nach Aronson und Kollegen (Aronson et al., 1978). Sie eignet sich insbesondere für den Erwerb neuen Wissens, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungswegen bei Problemen und für das Zusammentragen von Informationen für die Lösung eines Fallbeispiels. Voraussetzung ist allerdings, dass sich der Lernstoff in zwei Teile aufgliedern lässt.

Beim Partnerpuzzle werden die Lernenden in einer *ersten Lernphase* zu Experten für jeweils einen Teil des Lernstoffs. Danach werden Puzzlepaare gebildet (*Phase zwei*), die jeweils aus einem Experten für jedes Teilgebiet bestehen. Die Lernenden vermitteln sich nun wechselseitig ihr Wissen. In einer *dritten* und damit *letzten Phase* sorgen die Puzzlepartner dafür, dass ihre jeweiligen Partner das von ihnen vermittelte Wissen weiter vertiefen, z.B., indem Fragen gestellt, Begriffskärtchen vernetzt, Aufgaben bearbeitet oder Fallbeispiele gelöst werden.

Bilden Texte die Wissensgrundlage, so hat es sich als günstig erwiesen, den Lernenden Kärtchen mit Schlüsselbegriffen und Fragen zum Text vorzugeben. Anhand dieser Schlüsselbegriffs-Kärtchen sollen sich die Lernenden den Lernstoff aneignen und weitergeben. Die Fragen dienen dazu, bei sich

und dem Lernpartner zu prüfen, inwieweit man den Lernstoff schon verstanden hat. Später können die Schlüsselbegriffskärtchen dazu eingesetzt werden, durch Sortieren herauszufinden, wie weit der gesamte Lernstoff schon beherrscht wird (*Sortieraufgabe* bei Wahl et al., 1995) und sich mittels der *Struktur-lege-Technik* (Wahl et al., 1995) nochmals die Zusammenhänge des Lernstoffs zu verdeutlichen. Sind die Schülerinnen und Schüler älter und erfahrener, so können sie auch selbst die Schlüsselbegriffe und Fragen zum Lernstoff finden.

## 5.2. Das Lerntempoduell

Für das von Diethelm Wahl (Wahl, 2004a) entwickelte Lerntempoduell ist es notwendig, dass der Lernstoff wie beim Partnerpuzzle in zwei Teile untergliedert werden kann. Beispielsweise können zwei Texte auf verschiedenfarbigen Blättern vorbereitet werden. Jeweils die Hälfte der Lernenden bearbeitet nun in Einzelarbeit den einen oder anderen Text. Dabei soll eine Visualisierung z.B. in Form einer *Mind-Map* (mit Worten, Bildern, Symbolen) entwickelt werden. Als Alternative zu Texten können auch Schülerversuche, unterschiedliche Erkundungsaufgaben oder Vorgehensweisen Inhalt eines Lerntempoduells sein. Wer mit der Erstellung seiner Visualisierung fertig ist, signalisiert dies nonverbal, beispielsweise durch Aufstehen. Sobald eine Person, die den anderen Teil des Lernstoffs bearbeitet hat ebenfalls fertig ist, tun sich die beiden zusammen und tauschen nun mit Hilfe der vorbereiteten Visualisierungen ihre Informationen aus. Anschließend können dann beide noch das bisher nicht bearbeitete Material in Einzelarbeit durchgehen. Zu einem weiteren Schritt wird erneut erneut eine Partnerin oder einen Partner gesucht, um den Lernstoff noch einmal tiefergehend zu verarbeiten, z.B. durch die Beantwortung vorgegebener Fragen, die Diskussion von Problemen oder die Bearbeitung von Transferaufgaben. Das Besondere an dieser Methode ist, dass hier jede Person in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten kann. Für schnellere Lernende stehen dabei genügend Aufgaben zur Verfügung, um den Zeitvorsprung konstruktiv nutzen zu können.

## 5.3. Die Strukturierte Kontroverse

Die Strukturierte Kontroverse (D. W. Johnson & F. P. Johnson, 1994; Huber 2004c) sollte dann gewählt werden, wenn es gilt, sich eine Meinung über ein kontrovers diskutiertes Thema zu bilden. Dabei kann gelernt werden, eine Meinung wirkungsvoll zu vertreten. Die Lernenden werden dazu in Vierer-Gruppen eingeteilt. Innerhalb der Gruppen werden Expertenpaare gebildet, die sich jeweils mit einer der konträren Positionen (These und Antithese) des Themas auseinandersetzen. Sie werden gleichsam zu Experten für ihren Standpunkt, den sie anschließend zurück in der Vierer-Gruppe möglichst überzeugend präsentieren sollen. Danach folgt eine Diskussion, in deren Verlauf die Lernenden ihre Rollen wechseln und versuchen sollen, die Gegenpo-

sition zu vertreten. Dadurch kann erreicht werden, dass beide Standpunkte aus der eigenen Perspektive erlebt werden. Dieser Rollenwechsel wird allerdings in der Regel freigestellt. Zum Abschluss sollen sich die Gruppenmitglieder auf eine gemeinsame Argumentation einigen, die sie dann im Plenum vorstellen. Damit die Methode erfolgreich ist, müssen die Lernenden gewisse Kompetenzen mitbringen beziehungsweise vorher einüben, wie z.B. prägnantes Präsentieren der eigenen Position, aufmerksames Zuhören bei der Präsentation der Gegenposition oder wirkungsvolles Argumentieren.

#### 5.4. Das Partner- und Gruppeninterview

Grundidee des Partner- und Gruppeninterviews (Wahl, 2004b) ist es, Lerninhalte zu wiederholen, zu vertiefen und zu diskutieren. Diese Methode ist also besonders für das Üben und Festigen geeignet. Voraussetzung ist, dass die Lerninhalte im Vorfeld bereits behandelt wurden.

Zunächst bekommen die Lernenden Zeit, sich für einen Teil der Fragen, der Aufgaben, der Übungen, der Versuche, der Bewegungen, der Techniken, etc. zu Experten zu machen. Dies geschieht in Einzelarbeit. Die Lernenden bekommen hierzu entweder Musterlösungen als Hilfestellung oder aber sie müssen die Lösungen selbst finden. Die Lehrperson steht in jedem Fall beratend und unterstützend zur Seite. Danach werden Paare oder Gruppen gebildet. Aufgabe ist es nun, beim Lernpartner bzw. den Lernpartnern zu überprüfen, inwieweit die von einem selbst bearbeiteten Aufgabenstellungen beherrscht werden. Die Lernenden in der Expertenrolle überwachen dabei den Bearbeitungsprozess und geben Hinweise oder Hilfestellungen für die Lösung, um so den Partnern ebenfalls zu einem Expertenstatus zu verhelfen.

### 6. Schlussfolgerungen für den Einsatz von WELL-Methoden

Was kann man Lehrenden nun raten, was sie beim Einsatz von WELL beachten müssen, damit sich die gewünschten Wirkungen einstellen?

Es wurde ja bereits darauf verwiesen, wie bedeutsam es ist, die Lernenden durch *geeignete Lernstrategien* zu unterstützen und solche Strategien gegebenenfalls auch *einzuüben*. Ebenso wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es wichtig ist, den *Lernprozess immer wieder zu reflektieren*, um die zu erwerbenden Kompetenzen zu festigen. Man muss sich im Klaren sein, dass Innovationen, wie sie durch den Einsatz von WELL-Methoden gegeben sind, das *Engagement der Beteiligten* voraussetzen. Neuerungen sind immer mit Unsicherheiten und einem anfänglichen Mehraufwand verbunden. Lehrende und Lernende müssen sich in völlig *neuen Rollen* zurechtfinden. Von Lernenden wird mehr Eigenaktivität verlangt und Lehrende werden immer mehr zu Gestaltern einer Lernumgebung, in der sie den Lernenden beratend zur Seite stehen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Am besten gelingt eine solche

Veränderung, wenn ein Kollegium als Ganzes oder als Teilgruppe motiviert ist, eine solche Veränderung anzugehen. Dabei ist es wichtig, dass die Unterstützung von Institution und Schulleitung gegeben ist. Regelmäßige Treffen sind notwendig, um auftretende Probleme lösen zu können. Außerdem müssen auch regelmäßige Fortbildungen angeboten werden, die auf die konkreten Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen (McLaughlin, 1976). Hepting (in diesem Buch) beschreibt in seinem *Markdorfer Modell*, wie eine solche Umsetzung am Beispiel der Implementation kooperativer Lernformen aussehen kann. Traub, A. Bernhart und Widulle (ebenfalls in diesem Buch) orientieren sich an Wahl (2000; Wahl et al, 1995), wenn sie aufzeigen, wie Fortbildungskonzepte aufgebaut sein können, die vom Wissen zum Handeln führen, d.h. zu einer Umsetzung des Gelernten im eigenen Arbeitsfeld. Will man Lernformen verändern, so muss man auch über eine veränderte *Leistungsbewertung* nachdenken. Denn in der Regel orientieren sich Lernende in ihrem Leistungsverhalten daran, was von ihnen in Leistungsprüfungen eingefordert wird. Herold & Landherr (2001) schlagen hier alternative Leistungsbewertungen vor und D. Bernhart (in diesem Buch) geht ausführlich auf solche Alternativen ein.

## 7. Literaturverzeichnis

- Allen, V. L. (1983). Impact of the role of tutor on behavior and self-perception. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (S.367–389). Hillsdale: Erlbaum.
- Allen, V. L. & Feldman, R. S. (1976). Studies on the role of the tutor. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, G., Silkes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K-J. & Weiß, M. (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1–35.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll model: A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26–31.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York; London: Plenum Press.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 197–212.
- Gerbig, C. & Gerbig-Calagni, I. (1998). *Moderne Didaktik für EDV-Schulungen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Greeno, J. G. (1989). Situations, mental models and generative knowledge. In D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (S.285–318). Hillsdale: Erlbaum.

- Herold, M. & Landherr, B. (2001). *Selbstorganisiertes Lernen: SOL — ein systemischer Ansatz für Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hepting, R. (2003). Optimierung der Unterrichtsqualität mit neuen Formen des Lehrens und Lernens. *Lehren und Lernen*, 29 (7/8), 21–28.
- Huber, A. A. (2003). *Die Rolle von Strategie-Instruktionen und Expertenstatus bzw. Aufgabenspezialisierung beim Lernen in Paaren. Vortrag auf der Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in Bielefeld vom 21-24. Bielefeld: September 2003.*
- Huber, A. A. (2004a). *Die Rolle von Lernstrategie-Vorgaben und Klassenstufe für das Lernen im Partnerpuzzle. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen vom 26.-30. September 2004. Göttingen: September 2004.*
- Huber, A. A. (2004b). Die Partnerpuzzlemethode. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Huber, A. A. (2004c). Die Strukturierte Kontroverse. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Huber, A. A. & Huber, G.L. (2004). Gestaltung von Lernumgebungen. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (S.63–82). Washington: APA
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.601–646). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: DVU.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S.106–140). Donauwörth: Auer Verlag.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational researcher*, 16 (9), 13–20.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung. Eine empirisch fundierte Theorie. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S.155–157). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. (2. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahl, D. (1999). *Der Advance Organizer. Unveröffentlichte Unterlagen zum Kontaktstudium Erwachsenenbildung*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & J. Brunner (Hrsg.),

## *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)*

---

*Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wahl, D. (2004a). Das Lerntempoduett. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.

Wahl, D. (2004b). Das Partner- und Gruppeninterview. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.

Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1–16.



# **„Alles fließe von selbst — Gewalt sei ferne den Dingen“ — Wechselseitiges Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht**

FRANK MEIER

## **1. Die richtige Unterrichtsweise**

Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner *Didactica Magna* (1657):

„ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.“  
(Comenius, 1992)

Die Ideen von Comenius waren seiner Zeit weit voraus. Die Lehrer sollten den Unterricht planen, anschaulich umsetzen, die Jugend gemeinschaftlich bilden und auf das Leben vorbereiten. So entwickelte der Theologe und Begründer der modernen Pädagogik Comenius bereits in groben Zügen die Idee des selbstbestimmten Lernens, indem er in der Gruppe und in der Gruppenarbeit das geeignete Szenario für Wiederholung und Übung sah und im Lehren des Gelernten eine sinnvolle Form für die Festigung und Ausdifferenzierung des erworbenen Wissens erblickte.

Die von Diethelm Wahl und seinen Schülerinnen und Schülern weiterentwickelte Unterrichtsform „Wechselseitiges Lehren und Lernen“ (WELL) trägt im Sinne von Comenius ganz wesentlich dazu bei,

„die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen“ (Comenius, 1992).

Inwieweit diese Unterrichtsform mit ihren WELL-Methoden (*Gruppenpuzzle, Partnerpuzzle, Lerntempoduett, Strukturierte Kontroverse*, siehe die Ausführungen zu WELL-Methoden in dem Aufsatz von Huber in diesem Buch) sich mit den bisherigen Ansätzen der Geschichtsdidaktik vereinbaren lässt und welcher der drei Teildisziplinen *Theorie — Empirie — Pragmatik* sie zugeordnet werden kann, soll dieser Beitrag zeigen. Damit kommt der Geschichtsdidaktik die Aufgabe der Korrektivfunktion zu, indem sie eine von der allgemeinen Lernpsychologie entwickelte Unterrichtsform auf die speziellen Bedingungen des historischen Lernens hin anpasst und wo es notwendig erscheint, modifiziert.

## 2. Die Geschichtsmethodik als Stiefkind der Geschichtsdidaktik

Die neuere Geschichtsdidaktik versteht sich

„als Wissenschaft von der Entstehung, Beschaffenheit und Wirkung von Geschichtsbewusstsein und der Pragmatik seiner Beeinflussung“ (Jeismann, 1977, S.9–33).

Weil sich die Disziplin nicht mehr in erster Linie am schulischen Geschichtsunterricht orientiert, hat sie die Entwicklung neuer Methoden vernachlässigt (Fina, 1981, S.230). Nach Henke-Bockschatz (2002, S.89) basieren

„ältere Abhandlungen zur Methode des Geschichtsunterrichts meistens auf der nicht näher hinterfragten Annahme, es gäbe eine eindeutig feststehende gesellschaftliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts sowie einen daraus hervorgehenden Kanon von Inhalten und Themen, der den Lernenden möglichst sach- und kindgerecht zu vermitteln sei“.

Die Methodik lässt sich dabei als ein Transmissionsriemen für den Transport von bestimmten Sichtweisen über die Vergangenheit verstehen, mit deren Hilfe sich Unterrichtsverläufe genau planen lassen.

Auch die Konzeption des *Problemorientierten Geschichtsunterrichts* fühlt sich letztlich diesem Prinzip verpflichtet. Uffelman (1999, S.21) versteht darunter eine Unterrichtskonzeption, die Erkenntnisweise, Unterrichtsstrategie und Arbeitsform miteinander verbindet. Der Geschichtsunterricht läuft als Planspiel ab. Motivation/ Problematisierung, Problemerkennung und Problemlösung folgen phasenweise nacheinander. Die Methoden werden den einzelnen Unterrichtsschritten in Abhängigkeit von Unterrichtsinhalten und Medien zugeordnet. Ob auf Dauer diese Vorgehensweise zur immer wieder angemahnten Förderung der Selbstständigkeit der Schüler führt, kann bezweifelt werden, da die Problemlösungsverfahren in der Unterrichtspraxis letztlich von den vom Lehrer präsentierten Materialien abhängig sind. *Wech-*

*selseitiges Lehren und Lernen* bietet sich als eine weitere Form des Problem-lösungsverfahrens an und kann so mit dem Konzept des *Problemorientierten Geschichtsunterrichts* verbunden werden. Das Hauptproblem dieser sich in der Unterrichtspraxis bestens bewährten Unterrichtskonzeption liegt jedoch in der Problemfindungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Da ihnen in der Motivations- und Problematisierungsphase nur ein Detail eines meist komplexen historischen Problems präsentiert wird, fehlt den Lernenden oft ein Verständnis für den Problemzusammenhang, der für die Lehrenden aufgrund ihres Wissensvorsprunges ja immer gegeben ist. Viele Einstiege in den Geschichtsunterricht scheitern gerade daran, dass die Schülerinnen und Schüler das ihnen präsentierte Material nicht in einen größeren historischen Zusammenhang einordnen können. Ein *Advance Organizer*, am Anfang einer Unterrichtseinheit präsentiert, könnte hier Abhilfe schaffen. Der Schweizer Geschichtslehrer Urs Roemer (2004) arbeitet derzeit am Einsatz des Advance Organizer im Geschichtsunterricht.

Der unlängst verstorbene Klaus Bergmann legte die Messlatte für neue Unterrichtsformen sehr hoch, indem er die Forderung erhob, dass eine neue Geschichtsmethodik Instrumentarien im Hinblick auf die Erziehung der Schüler zu erkennenden und selbständig kritisch urteilenden Subjekten bereitstellen muss (Bergmann, 1978, S.115). Die Rolle des Lehrers ist daher die eines sich stark zurückhaltenden Vermittlers.

Zwar gibt es seit längerem zwei theoretisch gut fundierte Handbücher zur Geschichtsdidaktik und zu Medien im Geschichtsunterricht, mit reichlicher Verspätung ist gerade auch das gelungene Handbuch zu Methoden im Geschichtsunterricht erschienen, doch wer in diesen Sammelwerken nach grundlegenden Auseinandersetzungen mit den neueren Erkenntnissen zur Wissensaneignung aus der Lernpsychologie bzw. Schulpädagogik oder Unterrichtskonzepten der allgemeinen Didaktik sucht, wird enttäuscht (Bergmann, 1997; Pandel, 1999; Bergmann et al., 2003.). Mit Recht weist Henke-Bockschatz (2002, S.89) daher jüngst auf die negativen Auswirkungen des Methodendefizits der Geschichtsdidaktik für die Geschichtslehrausbildung hin:

„Aufgrund des Fehlens einer fachspezifischen modernen Methodik des historischen Lernens sind angehende und berufstätige Geschichtslehrer häufig auf traditionelle Methodenkonzeptionen sowie auf Vorschläge aus der Allgemeinen Didaktik und aus anderen Fächern angewiesen. Das mag zwar durchaus auch funktionieren, mag Schüler motivieren und auch ihre historischen Kenntnisse mehren, fraglich bleibt aber, ob solche Methoden wirklich dazu beitragen, zu einer bewussteren und reflexiveren Anschauung mit (der) Geschichte zu kommen.“

Vor einer vorschnellen und ungeprüften Übernahme allgemeindidaktischer Ansätze muss aus fachdidaktischer Sicht gewarnt werden. Wenn die Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* in anderen Unterrichtsfächern erfolgreich erprobt wird, sagt dies noch nichts darüber aus, ob die damit ver-

bundenen Methoden auch für den historisch-politischen Unterricht geeignet sind. Die fachdidaktischen Kriterien zur *Messung* gelungenen Unterrichts sind ferner von denen der Schulpädagogik und Lernpsychologie zu unterscheiden. Zwar hat die Geschichtsdidaktik bislang keinen engen Kriterienkatalog entwickelt, was *guter* Geschichtsunterricht eigentlich sei, doch hat sie ausgehend von der zentralen Kategorie des Geschichtsbewusstseins eine Vielzahl von Konzepten und Dimensionen vorgelegt, mit denen sich sehr wohl ein didaktisches Konzept überprüfen lässt. Eines aber ist klar: Dem Rückgriff in die Mottenkiste traditioneller Methodik kann nur durch die Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtsformen begegnet werden. Auch die vielfach beschworenen neuen Medien stellen keinen Ausweg aus der Misere dar (Oswalt, 2002; Grosch 2002), da parallel dazu neue Methoden entwickelt werden müssen, die einen selbsttätigen und eigenverantwortlichen Umgang mit diesen, für den Freizeitsektor erarbeiteten CD-Roms und Computerspielen, ermöglichen.

Vertreter kooperativer Lernformen wie die Urheber des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* lösen dagegen die alte Abhängigkeit der Methodik von der Didaktik und verweisen auf ihre breiten Einsatzmöglichkeiten. Sie betonen die empirisch abgesicherte Überlegenheit dieser Unterrichtsform im Hinblick auf Wissenserwerb, Methodenkompetenz und sozialer Interaktion (Huber et al., 2001, S.33–46). Ein erster Großversuch am Bildungszentrum Markdorf in einer Modellklasse unter der Leitung von Roland Hepting zeigte, dass die Unterrichtsform des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* positive Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern hat, wenn sie flächendeckend in allen Unterrichtsfächern durchgeführt wird (Hepting, 2004; siehe die Beiträge von Hepting bzw. Huber in diesem Buch). Ob die viel versprechende Unterrichtsform des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* einerseits die hohe Forderung von Bergmann nach Erziehung der Schüler zu selbständig handelnden und kritisch denkenden Subjekten erfüllen und andererseits kooperatives Lernen der Schlüssel für eine von Henke-Bockschatz angemahnte, alle Arbeitsfelder der Geschichtsdidaktik umfassende Methodik sein kann, müssen weitere Forschungen zeigen.

Zwar hat sich die Geschichtsdidaktik seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts als eigenständige Wissenschaftsdisziplin etabliert, jedoch wird ihre dauerhafte Akzeptanz letztendlich davon abhängen, ob es ihr gelingt, die Antipoden Geschichtsunterricht und Lehrerausbildung einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits zum gegenseitigen Nutzen zu verbinden, abgebrochene Brücken zur Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Lernpsychologie zu schlagen, anstatt alte Gräben zu vertiefen.

Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung auf allen Ebenen wird nur zu halten sein, wenn in Zeiten zunehmender Evaluationen das Endprodukt einer handwerklich orientierten Ausbildung überlegen ist.

- Erstens sind die *Hauptabnehmer* geschichtsdidaktischer Forschung in ihrer überwiegenden Mehrzahl angehende Lehrerinnen und Lehrer, die ei-

ne Methodenkompetenz vorweisen, praktizieren und reflektieren müssen.

- Zweitens wäre nach Henke-Bockschatz (2002, S.90) zu fragen, „ob nicht auch zumindest für jene Institutionen, die sich dem Ziel der Anbahnung eines rationaleren und reflexiveren Geschichtsbewusstseins verpflichtet sehen, eine *gemeinsame Methodik* gefunden werden kann“.
- Drittens ist eine an neuen Erkenntnissen der Lernpsychologie und Schulpädagogik ausgerichtete *wissenschaftliche Methodik* das entscheidende Bindeglied zwischen einer theoriegeleiteten Geschichtsdidaktik und einer sowohl akademisch wie praktisch ausgerichteten Lehrerbildung.
- Viertens haben *Methodenfragen* Konjunktur. Sie werden nicht mehr allein der einzelnen Lehrkraft überlassen, um Lehr- und Lern-Prozesses zu steuern, sondern werden in Baden-Württemberg mit der Einführung der neuen Bildungsstandards verbindlich vorgeschrieben.
- Fünftens unterstützt die *frühe Förderung von Methodenkompetenz und Methodenreflexion*, in Zeiten rasant wachsenden Wissens und der damit einhergehenden schnellen Entwertung älterer Wissensbestände, die notwendige geistige Flexibilität und Mobilität.

**Zusammenfassung:** Es gibt keinen plausiblen Grund, die Methodik noch länger als ungeliebtes Stiefkind der Didaktik zu betrachten. Jedes neu entwickelte Unterrichtsverfahren wird von Seiten der Geschichtsdidaktik dahingehend zu überprüfen sein, inwiefern es zum eigenständigen Aufbau des Geschichtsbewusstseins beitragen kann. Auf die Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein vor dem Hintergrund des Lern- und Lebensalters hat v. Borries (2002, S.44–58) jüngst mit Nachdruck hingewiesen. Auf der anderen Seite sollten wir uns aber ebenso im Klaren sein, dass es kein Unterrichtsverfahren gibt, das für sich allein genommen mit den ständig erneuerten und erweiterten Ansprüchen des Berufs- und Arbeitslernens fertig werden kann. Worauf es vielmehr ankommt, ist die Förderung von geistigen Mitteln und Fähigkeiten wie Eigenständigkeit und Flexibilität, die als fächerübergreifendes Prinzip von Anfang an erlernt werden müssen. Dies bedeutet die Abkehr von vermittelnden Lehrformen und die Hinwendung zu neuen Lernmethoden. Die Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* vermag neue Wege aufzuzeigen: Beim wechselseitigen Lehren und Lernen sind die Schülerinnen und Schüler gezwungen, sich selbständig einen neuen Unterrichtsstoff anzueignen. Sie müssen sich flexibel auf neue Situationen einstellen, da sie als Zuhörer oder Vortragender unterschiedliche Rollen übernehmen. Bei der *Strukturierten Kontroverse* setzen sie sich auch mit den Argumenten der Gegenseite auseinander. Fachdidaktisch

gesehen werden so die Grundsätze der Multiperspektivität, der Empathiefähigkeit und des Fremdverstehens in Szene gesetzt. Die Findung eines gemeinsam getragenen Kompromisses, der von allen getragen werden kann, ist schließlich eine Grundbedingung der Demokratie. So verspricht insbesondere die Strukturierte Kontroverse gerade für den Ansatz des Demokratielernens neue Impulse.

### **3. Wechselseitiges Lehren und Lernen und geschichtsdidaktische Ansätze**

Zunächst ist zu fragen, welche der grundlegenden Elemente jeder kooperativen Unterrichtsform sich mit den seit der siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelten Fülle von geschichtsdidaktischen Ansätzen vereinbaren lassen (siehe die Zusammenfassung der geschichtsdidaktischen Ansätze bei: Rohlfes, 1997, S.177–191). Ins Blickfeld geraten dabei das „Prinzip der Subjektorientierung“ und das „Prinzip des selbstbestimmten Lernens“, die nun folgend vorgestellt werden.

#### **3.1. Das Prinzip der Subjektorientierung**

Die Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* als Beispiel für soziales und kooperatives Lernen geht vom Schüler als Subjekt aus. Bereits Ebeling (1953, 1966) forderte, den geschichtlichen Stoff am geistigen Horizont der Kinder anzupassen und betonte die Prinzipien der *Anschaulichkeit* und *Lebensnähe*. Schulz-Hageleit (1989) wollte den Geschichtsunterricht auf die Bedürfnisse der Schüler als Subjekte zugeschnitten wissen und verstand Geschichtsunterricht in erster Linie als *Erziehung zum selbstbewussten, engagierten Denken*. Der Geschichtsunterricht sollte als *Erfahrungsunterricht* an die persönlichen und kollektiven Erfahrungen der Schüler anknüpfen. Nicht wichtig sei, was der Schüler quantitativ verarbeitet hat, sondern wie er qualitativ mit dem Inhalt umgegangen ist.

#### **3.2. Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens**

Heinz Dieter Schmid vertrat in den siebziger Jahren das Unterrichtskonzept des *forschenden Lernens* und setzte sich für die Idee einer schülerorientierten, selbstbestimmten Erkenntnisgewinnung durch induktives Lernen ein („Arbeitsunterricht“; siehe auch sein Schulbuch: „Fragen an die Geschichte“), wie sie auch für alle kooperative Lernformen zentrale Bedeutung haben. Hug (1977) als Vertreter einer praxisorientierten Geschichtsdidaktik betonte die Vermittlung von Kompetenzen im Geschichtsunterricht: historische Sachkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz. Den Begriff der *Kompetenz* hat die baden-württembergische Bildungsplanreform wieder in den Mittelpunkt des schulischen Lernens gerückt.

**Fazit:** *Wechselseitiges Lehren und Lernen* ist mit den beiden grundsätzlichen Prinzipien der Geschichtsdidaktik, die selbstbestimmtes Lernen und Subjektorientierung fordern, leicht zu vereinbaren. Die anderen geschichtsdidaktischen Kategorien, Dimensionen, Prinzipien und Grundsätze ergeben sich eher aus einer Evaluation des Unterrichtsstoffes im Hinblick auf eine Unterscheidung zwischen *lernmöglichen* und *lernwürdigen* Unterrichtsinhalten. Sie werden entsprechend erst bei der konkreten Erstellung von Unterrichtsvorschlägen und Materialien heranzuziehen sein. Dies kann durchaus zu der Erkenntnis führen, dass bestimmte Methoden der Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* an die jeweiligen historischen Unterrichtsinhalte angepasst werden müssen, da die Geschichtsdidaktik ein anderes erkenntnisleitendes Interesse verfolgt als die Lernpsychologie. Nicht die Effizienz einer Unterrichtsform im Hinblick auf die Optimierung des Lernerfolgs oder auf die Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse steht für die Geschichtsdidaktik im Vordergrund, sondern der Beitrag jeder Unterrichtsstunde zum Geschichtsbewusstsein der Lernenden.

#### **4. Wechselseitiges Lehren und Lernen: Ein neues Forschungsfeld für die Geschichtsdidaktik**

Die Erwartungen von Geschichtslehrern, Geschichtsdidaktikern und Historikern sind verschieden und lassen sich nur schwer in Übereinstimmung bringen. Während die Geschichtslehrer von der Geschichtsdidaktik Lehrmittel erwarten, baut diese ihre theoretischen Ansätze losgelöst von Geschichtswissenschaft auf der einen und Schulpädagogik auf der anderen Seite immer weiter aus. Die Fachwissenschaft hofft auf unterrichtliche Umsetzungen neuerer Forschungsergebnisse. Hingegen verlangt die Lernpsychologie von der Geschichtsdidaktik die Effizienzsteigerung des Geschichtsunterrichts, wofür diese sich nur im eingeschränkten Sinne zuständig fühlt, geht es ihr doch um die Erforschung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft (siehe dazu die empirischen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher von Angvik & v. Borries, 1997).

Auf der anderen Seite stellen alle diese in sich widersprüchlichen Erwartungen die Geschichtsdidaktik auf eine harte Bewährungsprobe. Immer lauter werden die Forderungen nach der Evaluation der didaktischen Theorie durch die Empirie.

Die Komplexität all dieser gegensätzlichen Erwartungen macht daher eine sinnvolle Arbeitsteilung in der Geschichtsdidaktik vonnöten, die sich „in systematischer Weise mit Bildungs- und Selbstbildungsprozessen, Lehr- und Lernprozessen an und durch Geschichte befasst.“ (Bergmann, 1998, S.43).

Hasberg (2002, S.59–77) hat jüngst die Methoden geschichtsdidaktischer Forschung als Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin zusammengefasst. Hasberg unterscheidet zwischen den drei Arbeitsfel-

dern der *Theorie*, *Empirie* und *Pragmatik*, wobei er der Theorie als „unverzichtbare Basis“ eine Relaisfunktion einräumt, „auf der empirische Forschung und pragmatische Konstruktion gegründet werden müssen“ (ebd., S.69). Die Theorie erzielt über die Strategie ihre Wirkung. Die Empirie braucht die Theorie zur Erkenntnisgewinnung und evaluiert die Theorie in der Praxis. Die Strategie benötigt die Empirie zur Erhellung. Alle drei Leistungsfelder sind aufeinander angewiesen und bedingen sich gegenseitig.

Was bedeutet dies nun für angehende Geschichtslehrkräfte? Die unterrichtliche Handlungsfähigkeit entsteht nach Gautschi (2003, S.55) auf drei Ebenen: der *Diagnose*, der *Planung* und der *Durchführung*, denen sich drei Dimensionen *Lerninhalt*, *Lernprozess* und *Soziales* zuordnen lassen. Die Ebenen und Dimensionen werden miteinander verbunden in der Reflexion sowie im didaktischen Handlungsvollzug.

Forschungen zur Unterrichtsform des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* lassen sich dem Teil des pragmatischen Zweiges der Geschichtsdidaktik zuordnen, der sich zum einen mit der Konstruktion von Lehr-/ Lernzusammenhängen und der Pragmatik von Lehr- und Lernzusammenhängen befasst (Hasberg, 2002, S.69). Da sich die deutsche geschichtsdidaktische Forschung durch eine Theorielastigkeit auszeichnet, sind die beiden anderen Forschungsbereiche der Empirie und Pragmatik dramatisch unterbelichtet. Dies trifft insbesondere auf den schulischen Geschichtsunterricht zu. Während die deutsche Geschichtsdidaktik sich ausdrücklich der Erforschung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft verschrieben hat, definiert der Schweizer Geschichtsdidaktiker und Lehrer Peter Gautschi (2003, S.56) die *Kernaufgabe* der Geschichtsdidaktik als „die Erforschung, Begründung, Entwicklung und Reflexion von Erfolg versprechenden Lernsituationen, Lernwegen und Lernumgebungen für den Geschichtsunterricht,“ was von der Geschichtsdidaktik „Tätigkeiten in den Leistungsbereichen Empirie, Theorie und Strategie“erfordere. Im Unterschied zu Hasberg stellt Gautschi die Empirie an die erste Stelle und verwendet einen auf den Geschichtsunterricht verengten und vereinfachten Didaktikbegriff. Gautschi versteht unter der Empirie die Erforschung von Geschichtsunterricht. Lehrpersonen sollen im Geschichtsunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten anwenden, um die Prozesse der Rekonstruktion und Deutung von Geschichte anzuregen und zu unterstützen (ebd.). Ihm geht es darum, zu untersuchen, „was genau Jugendliche und Lehrpersonen tun, wie die Lernprozesse im Detail verlaufen“ oder „welche Einflüsse die Umfeldfaktoren auf das Geschehen haben“ (ebd.). Im Anschluss an v. Borries (2002) stellt Gautschi (2003) fest, dass bis in die 80er Jahre eine „situationsgesteuerte Bedarfsforschung der Geschichtsmethodik“ vorherrsche, die sich an den Lehrmitteln orientiere, wobei die eingeschlagene Entwicklung zu Lasten der Unterrichtspraxis gegangen wäre. Nur auf der Basis videografierten Unterrichts können nach Gautschi die komplexen Unterrichts- und Lehr-Lernprozesse analysiert werden (ebd., S.52). Gautschi (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der diagnostischen, der planerischen, der methodischen (aufgeteilt in Lernsituationen und

Lernwege) und der reflexiven Kompetenz der Lehrkräfte. Mit Helmke kommt er zu dem Schluss, dass selbst der beste Geschichtsunterricht nicht per se günstige Wirkungen auf fachinterne Kompetenzen (z.B. Förderung des Geschichtsbewusstseins) und allgemeine gesellschaftliche Erziehungsziele (z.B. Förderung der Selbständigkeit und Sozialisationsfähigkeit) haben muss. Diese entstehen vielmehr erst durch aktive Lernprozesse in den Schülern selbst.

Diesen wichtigen Aspekt hat die theoretisch orientierte geschichtsdidaktische Forschung in ihrem Bemühen um die Etablierung der Disziplin als eigenständige Wissenschaft bislang zuwenig berücksichtigt. Die Entwicklung anspruchsvoller Lernaufgaben, die durch selbsttätiges Erarbeiten von historischen Sachverhalten und Problemen einen reflexiven Umgang mit der Geschichte fördern und zum Erwerb von Geschichtsbewusstsein beitragen, ist daher aus fachdidaktischer Sicht unabdingbar und kein leichtes Unterfangen. Für Gautschi (2003, S.53) thematisiert guter Geschichtsunterricht

„bedeutsame Inhalte und ist gekennzeichnet durch Lernprozesse, die klar strukturiert und abwechslungsreich sind, die die Lernerinnen und Lerner motivieren und aktivieren und sie zur intensiven Auseinandersetzung mit und zur Rekonstruktion von Vergangem anregen“.

Lehrpersonen sollten daher auch Sozialkompetenzen besitzen, die helfen, eine anregende und effektive Lernumgebung zu gestalten und über Kompetenzen im Bereich der Lernprozesse verfügen, damit sie Unterricht strukturieren und gestalten können (ebd.).

## **5. Wechselseitiges Lehren und Lernen — eine neue Strategie für die Entwicklung von Geschichtsunterricht**

Die Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)*, angepasst an die speziellen Erfordernisse des historisch-politischen Unterrichts, verspricht eine geeignete Strategie im Rahmen der Entwicklung von Geschichtsunterricht zu werden. Dafür sprechen unterrichtstheoretische, geschichtsdidaktische und gesellschaftliche Gründe.

### **5.1. Unterrichtstheoretische Gründe**

- WELL trägt zur Überwindung des Methodendefizits des Geschichtsunterrichts bei und ergänzt die Unterrichtsform des *Problemorientierten Geschichtsunterrichts*.
- WELL erfüllt die grundlegenden didaktischen Prinzipien der *Subjektorientierung* und des *selbstbestimmten Lernens* und schafft die technischen

Voraussetzungen für das angemahnte Lernen in multinational zusammengesetzten Lerngruppen.

- Bislang fehlt es an speziellen Unterrichtsverfahren zur *Erfolgssicherung* im Fach Geschichte. Dafür erscheint WELL im besonderen Maße geeignet, da diese Unterrichtsform auf eine Steigerung des Lernerfolgs ausgerichtet ist. WELL fördert eigenständiges Lernen, übt Problemlösungskompetenzen und Diskussionsfähigkeit ein.

## 5.2. Geschichtsdidaktische Gründe

- Der für die Geschichtsdidaktik tragende Grundsatz der *Multiperspektivität* lässt sich leicht mit dieser Unterrichtsform vereinbaren, da insbesondere die *Strukturierte Kontroverse* (siehe hierzu Huber in diesem Buch) diese Forderung methodisch umsetzt.
- Der Grundsatz des *Gegenwartsbezugs* historischen Lernens (Bergmann, 2002) als didaktischer Anspruch und der *historische Vergleich* als dessen methodische Umsetzung (Meier, 2003, S.218) führen wie der Grundsatz der Multiperspektivität in der unterrichtspraktischen Umsetzung zu kognitiven Konflikten, multiperspektivischen, kontroversen und pluralen Anschauungen, da aus der Gegenwart stammende Fragen historischen Lösungsansätzen gegenübergestellt werden. Die Auslösung kognitiver Konflikte stellt aber eine unverzichtbare Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung der kooperativen Unterrichtsform WELL dar.

## 5.3. Gesellschaftliche Gründe

- In einer Zeit, in der sich die Wissensbestände mit nie gekannter Geschwindigkeit entwickeln und älteres Wissen entwertet wird, muss auf die Methodenschulung und den eigenständigen Wissenserwerb allergrößten Wert gelegt werden.
- Mit der aktuellen Bildungsplanreform will Baden-Württemberg die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen gewährleisten, Grundlagenwissen und Allgemeinbildung stärken, die Schul- und Unterrichtskultur an den Schulen des Landes grundlegend verändern sowie die Qualität von Schule und Unterricht verbessern und nachhaltig sichern. Weniger Stofffülle und weniger Spezialisierung sollen die erforderlichen Freiräume für die Entwicklung schulspezifischer Konzepte, sowie z.B. auch für projektorientierte Lernverfahren, für die innere Differenzierung sowie eine Ausweitung der Fördermöglichkeiten für einzelne Schülerinnen und Schüler öffnen (siehe die neuen baden-württembergischen Bildungsstandards, 2003). Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild der baden-württembergischen Bildungsplanreform: Die Bildungsstandards legen fest, was Schüler wissen sollen

und nicht was Lehrer unterrichten sollen. Allerdings findet auf curriculärer Ebene keine Konkretisierung statt, wie die umfangreichen Forderungen in die schulische Praxis umzusetzen sind. Die Lehrkräfte werden zu den Prinzipien des fächerübergreifenden, projektorientierten, sozialen und selbstgesteuerten Lernens verpflichtet, ohne dass sie von staatlicher Seite entsprechende Anleitungen oder praktische Hilfestellungen erhalten. Hier sind die einzelnen Fachdidaktiken gefragt.

#### **5.4. Problemfelder**

Bevor die Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* im historisch-politischen Unterricht angewandt werden kann, ist auf folgende Problemfelder hinzuweisen:

##### **Fachdidaktische Aspekte**

- *Primat der Didaktik*: Bereits die älteren Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Didaktik (Spranger, Litt, Nohl, Weniger, Flitner) haben den Primat der Didaktik gegenüber der Methodik betont. Eine Unterrichtsform ist kein Selbstzweck, sondern ergibt sich aus didaktischen Voraussetzungen, Unterrichtsinhalten, Methodenkompetenzen der Schüler etc.
- *Der Grundsatz der Kooperation*: Die Auffassung, Kooperation sei per se gut, ist ein normatives Dogma. Kooperation gut heißen, weil sie an sich gut sei, sagt noch nichts über ihren tatsächlichen Nutzwert aus. Kooperation muss sich auch aus fachdidaktischer Sicht begründen lassen. Tatsächlich aber beweisen die großen Projekte der Menschheitsgeschichte, vom Bau der Atombombe bis zum Apolloprogramm, dass Zusammenarbeit auf allen Ebenen letztendlich erfolgreicher ist.
- *Fehlende Motivations- und Problematisierungsphase*: Wird diese Unterrichtsmethode bereits am Anfang einer Unterrichtsstunde eingesetzt, fehlt die Phase der Motivation und Problematisierung, die zum Thema hinführt. Der bisherige Advance Organizer nach Ausubel (1960) ist eher eine Lernhilfe, denn eine Möglichkeit des Einstiegs. Diethelm Wahl hat daher den Advance Organizer im Hinblick auf eine Problemorientierung weiterentwickelt (Wahl, 1999).
- *Erfolgssicherung ist kein Selbstzweck*: Mit WELL sollen nicht nur fachliche Lernziele verfolgt werden, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie soziale, methodische und personale gefördert werden. Huber geht in ihrem Beitrag in diesem Buch ausführlich darauf ein.

##### **Lernpsychologische Aspekte**

- *Anthropologische Voraussetzungen*: Die Experten-Novizen-Struktur der Unterrichtsform WELL geht davon aus, dass gleichaltrige von gleichalt-

rigen Kindern und Jugendlichen lernen. Grundsätzlich zu überprüfen wäre, ob nicht jüngere Kinder und Jugendliche leichter etwas von älteren als von gleichaltrigen Menschen annehmen. Dazu wären die Ansätze und Forschungsergebnisse der Ethnopädagogik zu hinterfragen, inwieweit sie sich für die Herstellung von *hochwirksamen Lernumgebungen* eignen (Krebs, 1999a, 1999b; Müller & Tremml, 1996). Nicht umsonst haben Pädagogen von Maria Montessori bis Peter Petersen („Jena-Plan“) sich für das Lernen in jahrgangsgemischten Klassen eingesetzt. Demgegenüber ist aber einzuwenden, dass die Realität in den meisten Schulen immer noch die Jahrgangsklasse ist, auf die die Konzeption WELL zugeschnitten sein muss.

- *Kompetenz- und Vermittlungsproblem:* Die anschauliche Erklärung abstrakter und komplexer Sachverhalte kann an den ungenügenden Kompetenzen des jeweiligen Experten scheitern. Denn Erklärungen von Schülern sind nicht per se besser verständlicher als die der akademisch vorgebildeten und didaktisch-methodisch geschulten Lehrkräfte. Die Befürworter der WELL-Methoden berufen sich dagegen auf die Ergebnisse der Tutoring-Forschung (Renkl, 1997).
- *Die Frage der gleichberechtigten Interaktion:* Eine kooperative Unterrichtsform wie WELL erhebt den Anspruch, durch ihre spezifischen Methoden, die *gleichberechtigte Interaktion* von Schülerinnen und Schülern fördern zu können. Meinungen, Ansichten, Urteile und Vorurteile einzelner Schüler können in der Diskussion innerhalb der Gruppe auf Grund ihres *sozialen Statusses* bzw. *Ansehens* in der Klasse eine größere Rolle spielen und so insbesondere bei der Perspektivenübernahme in der *Strukturierten Kontroverse* zu Verzerrungen führen.
- *Auf Dauer ermüdende Unterrichtsform:* Über einem längeren Zeitraum diese Unterrichtsform durchzuführen, führt zwangsläufig zur Ermüdung der Schüler. Dies liegt daran, dass die Lernenden in einer kooperativen Unterrichtsform sehr viel stärker gefordert sind als im Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft das Lerntempo vorgibt. Unterricht ist aber keine Erholung und Schule keine Ausgeburat einer *Spaßgesellschaft*.
- *Das Problem des Einstiegs:* Aus fachdidaktischer Sicht ist ein motivierender Einstieg, der zudem ein Schlüsselproblem enthält, unabdingbar. Dabei werden die Lernenden bei der Formulierung des Problems einbezogen, um zugleich die *Problemfindungskompetenz* auf Seiten der Schüler zu fördern.

**Fazit:** Wägt man das Für und Wider dieser Unterrichtsform aus geschichts-didaktischer Sicht gegeneinander ab, so verlangen die gesellschaftlichen Notwendigkeiten deren Anwendung, da die Geschichtsdidaktik gerade die *Sozialisationsfunktion* des historischen-politischen Unterrichts betont.

Die fachdidaktisch notwendigen Modifizierungsarbeiten an der Unterrichtsform *Wechselseitiges Lehren und Lernen* bzw. ihrer einzelnen Methoden sollten kein größeres Problem darstellen. Da sich historisches Lernen überwiegend an schriftlichen Quellen vollzieht, sind die bislang an Texten erprobten Verfahren auch im Geschichtsunterricht einsetzbar. Noch einmal: eine bloße Übernahme ist damit nicht gemeint!

Ein weiteres Problem stellt die Erstellung von Lernmaterialien für den Geschichtsunterricht da, die *Wechselseitiges Lehren und Lernen* ermöglichen und zugleich geschichtsdidaktischen Kriterien gerecht werden. Binnenkade und Gautschi haben anlässlich der Erarbeitung des Schulbuches „Menschen in Zeit und Raum“ ihrem Lernmedium folgende Kriterien zu Grunde gelegt (Gautschi, 2003, S.197-212):

- |  |   |
|--|---|
| 1. Fragen von Jugendlichen aufnehmen,  | 6. Wesentliches akzentuieren und vertiefen,           |
| 2. Zum selbständigen Umgang mit Partikeln anleiten,  | 7. Lernende aktivieren                                |
| 3. Deutungen anbieten,   | 8. Verschiedene Chronologien vorstellen,              |
| 4. Sich widersprechende Partikel und Deutungen gegenüberstellen,                             | 9. Wichtige Räume situativ wiederholt aufnehmen,      |
| 5. Partikel und Deutungen in Beziehung setzen und mittels Aufgaben Dialogizität ermöglichen, | 10. Grundfertigkeiten gezielt und gestuft trainieren, |
|  | 11. Lehrpersonen entlasten.                           |

Inwieweit diese Kriterien Allgemeingültigkeit für Lernmaterialien beanspruchen können, müssen weitere empirische Untersuchungen zeigen.

## 6. Literaturverzeichnis

- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material, *Journal of Educational Psychology*, 51, 267–272.
- Angvik, M. & v. Borries, B. (1997). *Youth and History. A comparative survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Edition. Körber Stiftung
- Bergmann, K. (1978). Von der Geschichtsdidaktik zur Geschichtsmethodik. *Geschichtsdidaktik*, 3, 111–116.
- Bergmann, K. (Hrsg.) (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Auflage*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bergmann, K. (1998): Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft. In Bergmann, K. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (S.33-52). Schwalbach, Ts.: Wochenschau.

- Bergmann, K. (2002). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, K. & Mayer, U. & Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.) (2003). *Handbuch — Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.
- Binnenkade, A. & Gautschi, P. (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels Menschen in Zeit und Raum. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 197–212.
- v. Borries, B. (2002). Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 44–58.
- Comenius, J. A. (1992). *Große Didaktik. Ausgewählt von Marco Kahl und nach der Übersetzung von Andreas Flitner*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ebeling, H. (1953). *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Hannover: Schroedel.
- Ebeling, H. (1966). *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterrichts*. 2., verb. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Fina, K. (1981). *Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens*. 2. erg. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Gautschi, P. (2000). *Geschichte lehren: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. 2. erw. Auflage. Aargau: Lehrmittelverl. d. Kantons Aargau.
- Gautschi, P. (2003). Fachdidaktik im Horizont der Fachbereiche Empirie, Theorie, Strategie. Drei wichtige Leistungsbereiche in der Geschichtsdidaktik. *Kontext Pädagogik*, 50–55.
- Grosch, W. (2002). *Computerspiele im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.
- Hasberg, W. (2002). Methoden geschichtsdidaktischer Forschung Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 59–77.
- Henke-Bockschatz, G. (2002). Von den Lehrmethoden zu den Lernmethoden: Konsequenzen für die geschichtsdidaktische Forschung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 87–99.
- Hepting, R. (2004). Unterrichtsqualität verbessern. Das Schulentwicklungsprojekt Markdorfer Modell. *Schulmanagement*, 1, 28–29.
- Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 2 (5), 33–46.
- Hug, W. (1977). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I : Befragungen, Analysen und Perspektiven*. 1. Auflage. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg.
- Jeismann, K.-E. (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik Forschung Theorie* (S.9–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krebs, U. (1999a). *Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien 1898-1983*. Berlin: Reimer Verlag.
- Krebs, U. (1999b). Erziehung in konkreten Lebenswelten traditionaler Kulturen (Stammesgesellschaften). *Mitteilungen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät*, 18 (2).
- Meier, F. (2003). *Hans von Waltheym auf Pilgerfahrt und Bildungsreise: Mobilität als didaktischer Zugang zur mittelalterlichen Geschichte*. Hamburg: Kovac.
- Müller, K. E. & Tremel, A. K. (1996). *Ethnopedagogik*. Berlin: Reimer.
- Oswalt, V. (2002). *Multimediale Programme im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.

## Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) im Geschichtsunterricht

Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim Kooperativen Lernen*. Wiesbaden: DUV.

Roemer, U. (2004): *Schülerfreundliche Methoden der Stoff- und Wissensverarbeitung*. Online unter URL: <http://www.histomat.ch/ideen/methoden.html> (Zugriff: 13.12.2004).

Rohlfes, J. (1997). *Geschichte und ihre Didaktik. 2. bibliographisch ergänzte Auflage*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulz-Hageleit, P. (1989). *Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges.

Uffermann, U. (1990). *Problemorientierter Geschichtsunterricht: Grundlegung und Konkretion*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Uffermann, U. (1999). *Neue Beiträge zum problemorientierten Geschichtsunterricht (in Verbindung mit Margit Buttig)*. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.

Wahl, D. (1999). *Der Advance Organizer. Unveröffentlichte Unterlagen zum Kontaktstudium Erwachsenenbildung*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.



# Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen

DOMINIK BERNHART

## 1. Vorwort

Über lange Zeit war die Literatur zum Thema Leistungsbeurteilung auf problematische und rechtliche Aspekte beschränkt und reformorientierte Ansätze forderten hauptsächlich die Abschaffung von Noten. In den letzten Jahren hat sich diese Situation grundsätzlich geändert, das Thema der Leistungsbeurteilung, sowie eine Veränderung derselben wird in vielerlei Veröffentlichungen aufgegriffen und nimmt einen weiten Raum in der pädagogischen Diskussion ein. Bohl (2004, S.43) zeigt in den aktuellen Zeugnis- und Bewertungsregelungen die Tendenz auf, dass Noten durch weitere differenziertere Beurteilungsformen, wie verbale Beurteilungen und Rasterzeugnisse ergänzt werden und dass vielfach die rechtlichen Regelungen zur Leistungsbewertung auf besondere Lernleistungen erweitert werden. Insgesamt ist ein Trend weg von einem engen — auf reine fachlich-inhaltliche Leistungen ausgelegten — Lern- und Leistungsverständnis hin zu einem erweiterten Lern- und Leistungsbegriff, der überfachliche Aspekte mit einbezieht, zu verzeichnen (ebd., S.20 und S.44ff.).

Dies könnte man auf die Erkenntnis zurückführen, dass der Aspekt der Leistungsbeurteilung letztlich zum zentralen Punkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird. Winter (2000, S.102) betont,

„dass es aussichtslos erscheint, eine neue Lernkultur etablieren zu wollen, wenn die Leistungsbewertung nicht nachhaltig geändert wird“.

So sind beispielsweise Vorbehalte gegenüber kooperativen und offenen Unterrichtsformen mit darauf zurückzuführen, dass der schulische Leistungsbegriff oftmals zu eng gefasst und lediglich auf fachlich-inhaltliche Leistungen bezogen wird (Schnebel, 2003, S.325; Bohl, 2004, S.35ff).

Das bedeutet, dass bei *jeder Unterrichtsmethode* — wenn sie erfolgreich sein will — der Unterricht untrennbar mit einer *adäquaten Bewertungskonzeption* korrespondieren muss. Da die Bewertung von Schülerleistungen immer auf den vorausgegangenen Unterricht abgestimmt sein sollte, ergibt sich eine wechselseitige Verbundenheit: Ändert sich die Gestaltung des Unterrichts, sollte eine veränderte Bewertungskonzeption dem Rechnung tragen und ändern sich die Bewertungsinhalte z.B. durch Erweiterung des Leistungsverständnisses im Rahmen einer Output-Orientierung, müssen entsprechende Unterrichtsbezüge hergestellt werden.

Der vorliegende Beitrag zeigt aktuelle Tendenzen im Bereich der Leistungsbewertung auf und diskutiert die Neuerungen im Bereich der Leistungsbewertung durch die Einführung der Bildungspläne von 2004 in Baden-Württemberg. Anschließend wird die Vereinbarkeit der Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL) mit den Aspekten eines erweiterten Lernbegriffs dargestellt, woraus sich ergibt, dass diese einer veränderten Bewertungssituation bedürfen, will man ihnen gerecht werden. Überlegungen zur Gestaltung einer adäquaten Bewertungskonzeption und ein Vorschlag für ein mögliches Bewertungsinstrumentarium am Beispiel der Bewertung eines Lerntempoduetts schließen den Beitrag ab.

## 2. Aktuelle Tendenzen im Bereich der Leistungsbewertung

Die pädagogische und politische Aktualität des Themas *Leistungsbewertung* zeigt sich in den verschiedenen bundeslandspezifischen Aktualisierungen der Beurteilungs- und Zeugnisregelungen in den letzten Jahren. Dabei zeigen sich nach Bohl verschiedene „theoretische und historische Traditionslinien“ (Bohl 2003, S.562): Eine verstärkte Orientierung an der Tradition der Sittenzeugnisse (z.B. Bewertung von Pünktlichkeit, Einhaltung von Absprachen in Sachsen), der Einfluss von Schlüsselqualifikationsmodellen (z.B. Bewertung von Teamfähigkeit und Selbständigkeit im sächsischen Modell) oder aber die Zielsetzungen einer bildungstheoretischen Tradition (z.B. „Zivilcourage“ und „Toleranz“ in den Bewertungskonzeptionen von Brandenburg in Bohl, 2003, S.562f.).

Daneben finden sich (zumindest von der Sprache her) häufig Bezüge zu Kompetenzmodellen. Der Kompetenzbegriff wurde von Chomsky im Jahr 1965 begründet (Bohl, 2003, S.562) und wird momentan verstärkt aufgegriffen. Löwisch (2000, S.13ff.) unterscheidet:

- *Kompetenzen ersten Grades* erfordern *Kompetenzerziehung* und beziehen sich auf Qualifikationen und Spezialisierungen für bestimmte Subkompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch Kulturtechniken, z.B. Lesen und Schreiben), die im pädagogischen Bereich erlernbar sind und über Übungsbausteine im Unterricht erworben werden können.

### Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)

- *Kompetenzen zweiten Grades* erfordern *Kompetenzbildung* und beziehen sich auf ethische, demokratische und philosophische Dimensionen. Sie sollen glaubwürdiges und verantwortungsvolles Handeln ermöglichen und bilden sich langfristig schulisch und außerschulisch heraus.
- *Handlungskompetenz* erfordert sowohl Kompetenzen *ersten* als auch *zweiten* Grades.

Der *Erweiterte Lernbegriff* (Grunder & Bohl, 2001, S.12) korrespondiert mit Kompetenzen ersten Grades. Die übergreifende Zielsetzung ist ebenfalls das Erreichen von Handlungskompetenz. Dabei werden nach Bohl (2004, S.20) verschiedene Subkompetenzen beschrieben:

*Fachlich-inhaltliche Kompetenz*: Fachwissen besitzen, urteilen und definieren

*Sozial-kommunikative Kompetenz*: kooperieren, einfühlsam zuhören und argumentieren

*Methodisch-strategische Kompetenz*: visualisieren, planen und nachschlagen

*Selbst- und Persönlichkeitskompetenz*: eigene Leistungen realistisch einschätzen, Selbstvertrauen entwickeln und kritikfähig sein

Der erweiterte Lernbegriff ist zur Zeit weitgehend anerkannt und „findet sich bundesweit in allen Bildungsplanreformen“ (Bohl, 2004, S.20), worin man eine Abkehr vom bisher verbreiteten engen Lern- und Leistungsverständnis erkennen kann. Dabei werden allerdings verschiedentlich die einzelnen oben skizzierten Traditionslinien vermischt und die Konzepte weisen oftmals kein stringentes theoretisches Grundgerüst auf. Die Frage nach der Bewertbarkeit einzelner Kategorien wird teilweise ebenso vernachlässigt wie die ethisch-normative Perspektive und theoretische Grundlage der Gesamtkonzeption (Bohl, 2003, S.563).

Daneben ist innerhalb der Vorgaben der einzelnen Bundesländer die Tendenz erkennbar, dass die Aussagekraft der Zeugnisse erhöht werden soll. Das bisherige Notenzeugnis wird vielfach durch verbale Beurteilungen und Rasterzeugnisse ergänzt, und in einigen Bundesländern können besondere Lernleistungen (z.B. Präsentationen) Klassenarbeiten ersetzen oder zumindest in die Fachnote eingerechnet werden (Bohl, 2004, S.43ff.).

### **3. Bildungsplanreform Baden-Württemberg 2004**

Die Bildungsplanreform, die in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2004/ 05 verbindlich in Kraft tritt, bringt wesentliche Änderungen für Unterrichtsorganisation und -ablauf mit sich. Bekannte Schlagworte dazu sind „Output statt Inputorientierung“, „Bildungsstandards“, „Vergleichsarbeiten“, „Kerncurriculum und Schulcurriculum“, „Kontingenzstundentafel“, etc. (MKJS B.-W. (a), (b), (c)).

In diesem Rahmen werden lediglich die Aspekte aufgegriffen, die in besonderem Maße mit den vorausgegangenen und den weiteren Ausführungen korrespondieren.

### **3.1. Kompetenzmodell und Orientierung am erweiterten Lernbegriff**

Die Bildungsplanreform 2004 ist in der Sprache des Kompetenzmodells formuliert (Kratzmeier, 2003, S.16). Kompetenz wird dabei verstanden als die „Fähigkeit für sachlich begründetes Handeln“ (MKJS B.-W. (c), S.7) und die Schüler/innen sollen an die „Übernahme von Verantwortung aus einer ethischen Grundhaltung heraus“ (MKJS B.-W. (c), S.7) herangeführt werden.

In seiner Einführung zu den Bildungsplänen weist v. Hentig (2004, S.12) darauf hin, dass sich diese an Kompetenzen orientieren,

„über deren Bezeichnung sich Einigkeit abzeichnet: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fach- (oder Sach-) Kompetenz“.

Die einzelnen Papiere des Ministeriums greifen diese Kompetenzeinteilung mehrfach auf und die Erziehungs- und Bildungsaufträge führen die Kompetenzbereiche näher aus (MKJS B.-W. (c), S.7ff.). Diese Beschreibungen erscheinen stringent und es fällt die konzeptionelle Nähe zum Modellvorschlag Löwischs durch die Annäherung an Bildungsideale (zumindest in den Begleitpapieren) auf. Auf die zahlreichen theoretischen Brüche bei der Umsetzung dieser Vorgaben in die Bildungsstandards, die sich teilweise in unklaren Begrifflichkeiten und der fehlenden argumentativen Stringenz sowie der scheinbar wahllosen Übernahme von Konzeptionsbausteinen aus den verschiedenen oben dargestellten Konzepten und Definitionen der PISA-Studie zeigen, wird hier nicht eingegangen.

### **3.2. Leistungsbewertung**

Die Notenverordnung Baden-Württemberg wurde dahingehend geändert, dass für Realschulen und Gymnasien die Anzahl der Klassenarbeiten in den Kernfächern von 6 auf 4 reduziert wurde (MKJS B.-W. (d), Notenverordnung Baden-Württemberg, §9 (2)). Die Notenverordnung sieht vor, dass Leistungsfeststellungen in Form von „schriftlichen Hausarbeiten, Jahresarbeiten, Projekten, experimentellen Arbeiten im naturwissenschaftlichen Bereich, Freiarbeit, Referate, Prüfungen oder andere Präsentationen“ in den Bereich der Leistungsbewertung einbezogen werden (ebd., §9 (6)) und schreibt dies für jede/n Schüler/in der Realschule in Klasse 8 und 9 und im Gymnasium ab Klasse 8 einmal pro Schuljahr in einem Kernfach verbindlich vor (ebd., §9 (6)). Damit wird ein großer Schritt in Richtung der vom Ministerium vielfach propagierten „Neuen Formen der Leistungsmessung“ (MKJS B.-W., 2002, S.13ff.)

unternommen. Zum einen erhalten Lehrer/innen, die bislang erweiterte Formen der Leistungsbewertung praktiziert haben, Rechtssicherheit, zum anderen werden solche Formen strukturell und verbindlich verankert.

**Fazit:** Die Ausführungen machen deutlich, dass den neuen Bildungsplänen in Baden-Württemberg ein erweitertes Lern- und Leistungsverständnis zugrunde liegt, und dass die Bestimmungen der Notenverordnung die entsprechenden Freiräume schaffen und bislang alternative Formen der Leistungserbringung verbindlich verankern. Das bedeutet wiederum, dass die Unterrichtsarrangements auf dieses erweiterte Lern- und Leistungsverständnis abgestimmt sein müssen. Es müssen sowohl Situationen geschaffen werden, in denen überfachliche Kompetenzbereiche systematisch auf- und ausgebaut werden können, als auch solche, die eine systematische Beobachtung und Bewertung einzelner Kompetenzen ermöglichen.

## **4. WELL**

In diesem Abschnitt wird WELL kurz vorgestellt und es wird aufgezeigt, dass durch WELL-Methoden Unterrichtsbezüge zu den Aspekten des erweiterten Lernbegriffs hergestellt werden können. Die folgende Darstellung ist eine verkürzte Fassung des WELL-Konzeptes und seiner Methoden. In diesem Zusammenhang wird auf die Beiträge von Huber und Hepting in diesem Buch verwiesen bzw. Huber et al. (2001).

### **4.1. Begriffsbestimmung, Ablauf und Ziele von WELL**

Huber et al. (2001, S.33) definieren WELL-Methoden des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* wie folgt,

„Unter Wechselseitiges Lehren und Lernen verstehen wir kooperative Lernformen,

1. bei denen Aufgabenspezialisierung gegeben ist, das heißt, die Lernenden sich wechselseitig Kenntnisse und/ oder Fertigkeiten vermitteln,
2. bei denen aufgabenspezifische Interaktionen unterstützt werden, z.B. durch die Vorgabe geeigneter Lernstrategien und
3. bei denen das Lernen in drei Phasen stattfindet.“

Bekannte Beispiele für die Methoden sind das Partner- oder Gruppenpuzzle, das Lerntempoduell oder die Strukturierte Kontroverse (Huber, 2004). WELL-Methoden werden durch 3 Phasen bestimmt (*Aneignung eines Expertenstatus, Vermittlung des Expertenwissens und Wiederholung/ Vertiefung*, siehe Abbildung 1)

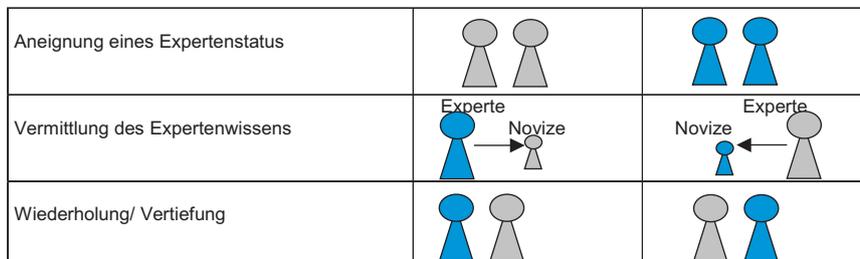


Abbildung 1.: Die Phasen von WELL

In allen drei Phasen werden die Lernenden durch geeignete Lernstrategien unterstützt und flankiert (z.B. Markieren von wichtigen Begriffen, Sortieraufgabe und Struktur-lege-Technik mit Begriffskärtchen, Fragen beantworten, Fragen entwickeln).

## 4.2. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von WELL-Methoden

Da jeder Bewertungskonzeption eine enge Passung an den vorausgegangenen Unterricht zugrunde liegen sollte, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, in welcher Weise WELL in Richtung der durch den erweiterten Lernbegriff vorgegebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzbereiche wirksam werden kann.

Es erscheint nahe liegend, dass der Einsatz von WELL-Methoden hierzu einen Beitrag leisten kann: Die Methoden bieten einen sozialen Kontext, der zahlreiche kommunikative Elemente, den Einsatz von Lernstrategien, sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den des Lernpartners beinhaltet. Aus diesen Überlegungen heraus können von den WELL-Methoden positive Auswirkungen auf den Lernerfolg, die Lesekompetenz, das Lernstrategiewissen, auf die Lernmotivation und das Selbstwirksamkeitserleben sowie eine Verbesserung der sozialen Beziehungen und des sozialen Klimas erwartet werden.

*Forschungsergebnisse* zu WELL-Methoden und positive *Praxiserfahrungen* (Huber und Hepting in diesem Buch) zeigen positive Effekte im Bereich des sozialen Klimas, des Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerlebens, der intrinsischen Motivation und des Lernergebnisses. Dabei zeigt sich die große Bedeutung der unterstützenden Lernstrategien bezüglich Motivation und Kompetenzerleben (Huber, im Druck). Daneben kann auf die positiven Auswirkungen kooperativer Lernformen verwiesen werden (Konrad & Traub, 2001, S.7; Schnebel, 2003, S.317ff.; Huber, 2004).

**Fazit:** Die bisherigen Forschungsergebnisse, die positiven Praxis-

Erfahrungen, sowie die Begründung der Wirkungsmechanismen von WELL als Teil des kooperativen Lernens sprechen dafür, dass WELL und ein erweitertes Lern- und Leistungsverständnis sehr gut vereinbar sind.

## **5. Grundsätzliche Überlegungen beim Erstellen einer Bewertungskonzeption**

An dieser Stelle werden einige Aspekte aufgeführt, die beim Erstellen einer Bewertungskonzeption beachtet werden sollten. Dadurch können Fehler vermieden werden, die beim Erstellen einer Konzeption aus dem Bauch heraus häufig zu beobachten sind. Eine solche Auflistung macht einmal mehr deutlich, welch komplexer Vorgang die Bewertung von Schüler/innenleistungen darstellt. Die hier aufgeführten Punkte sind deswegen zunächst als heuristische Denkanstöße zu begreifen. Zur Vertiefung eignen sich Bohl (2001, 2004), Herold & Landherr (2001), Sacher (2001), Rheinberg (2002) und Winter (1991).

1. *Wer erstellt die Bewertungskonzeption?* Sinnvoll ist eine gemeinsame Gestaltung des Bewertungsverfahrens durch Lehrkräfte und Schüler/innen. Dadurch wird das Bewertungsverfahren transparent und es kann versucht werden, schulische Spannungsfelder zu minimieren.
2. *Prozesscharakter des Verfahrens:* Es gibt nie ein endgültiges und definitiv festgelegtes Bewertungsverfahren, sondern bisherige Verfahren werden kontinuierlich und systematisch weiterentwickelt. Dabei kommt der Offenheit für Änderungen ein hoher Stellenwert zu.
3. *Systemische Passung:* Schulinterne Vereinbarungen können die Bewertungsqualität erhöhen (z.B. durch Einbettung in ein Schulcurriculum), und erleichtern bzw. ermöglichen die Anwendung neuer Verfahren.
4. *Bezugsnormorientierung:* Auf welche Bezugsnorm bezieht sich das vorliegende Bewertungsinstrumentarium? Unterschieden werden *soziale, individuelle* und *sachliche* Bezugsnormen. Jede Bezugsnorm hat Vorteile, die alleinige Anwendung einer Bezugsnorm ist problematisch. In der Literatur wird deswegen eine Kombination der verschiedenen Bezugsnormen eingefordert.
5. *Warum ist ein Kriterium wichtig?* Reflexion der normativen und theoretischen Grundlage für die Bewertung eines Kriteriums.
6. *Beobachtbarkeit der Kriterien?* Sind die einzelnen Kriterien *direkt* oder nur *indirekt* beobachtbar (Abstraktionsgrad)? Können die aufgeführten Kriterien von Lehrer/innen überhaupt beobachtet und bewertet werden? Müssen einzelne Kriterien *eventuell genauer ausdifferenziert* und beschrieben werden?

7. *Wie kann ein Kriterium erfüllt werden?* Für eine transparente Bewertung ist es wichtig, dass definiert wird, wie ein Kriterium erfüllt werden kann. Bei Abstufungen: Wann gibt es höchste, zweithöchste, etc. Bewertungen?
8. *Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Formulierung der Bewertungskriterien:* Sind die Kriterien so eindeutig formuliert, dass *verschiedene Personen* (verschiedene Lehrer/innen oder Lehrende und Schüler/innen) darunter dasselbe verstehen?
9. *Anbindung an den Unterricht?* (Gegenstandsangemessenheit und Zielorientierung). Es können nur Kriterien bewertet werden, die in der Schule auch systematisch eingeführt und geübt wurden. Gibt es für ein aufgeführtes Kriterium bewertungsfreie Übungsmöglichkeiten im Unterricht?
10. *Kriterienanzahl?* Es kann nur eine überschaubare Anzahl von Kriterien systematisch beobachtet und bewertet werden. Bohl (2004) nennt als Obergrenze für einen Bewertungsbogen *ca. 10 Kriterien*.
11. *Dokumentation unterschiedlicher Niveaus — Skalierung?*  
Bezieht sich eine Aussage auf die *Häufigkeit* des Auftretens im Beobachtungszeitraum oder auf die *Intensität* und *Qualität* einer der beobachteten Ausprägung?  
Ist eine *Skalierung* angegeben, die mit entsprechenden sinnvollen sprachlichen Hinweisen ergänzt wurde? Problematische Aussagen sind z.B. „immer“, „nie“, ...  
Ist eine *Gewichtung* der einzelnen auf dem Bewertungsbogen angegebenen Kriterien erkennbar?
12. *Wer bewertet?*
  - Alleinige (Fremd-)Bewertung durch *Lehrer/innen*.
  - Alleinige (Selbst-)Bewertung durch *Schüler/innen*.
  - *Mitbewertung* durch Schüler/innen (Mischform).

Zu den Vor- und Nachteilen, bzw. der Umsetzung der einzelnen Bewertungsverfahren finden sich in der Literatur zahlreiche Ausführungen.

## 6. Beispielinstrumentarium für die Bewertung eines Lerntempoduetts

### 6.1. Beschreibung der Unterrichtssituation

Angenommen wird hier die bewertete Durchführung eines Lerntempoduetts (Wahl, 2004) in einem beliebigen Fach (Doppelstunde). In den vorausge-

## Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)

gangenen Wochen wurden mehrfach Lerntempoduetts bewertungsfrei praktiziert und die Erfahrungen reflektiert. Damit verbunden war eine gezielte Beratung einzelner Schüler/innen, sowie die methodische Unterstützung, z.B. durch Einführung und Anwendung des Erstellens von Mind-Maps, Umgang mit Nachschlagewerken, Lesetechniken (Schlüsselwörter unterstreichen und Teilüberschriften finden). Regeln für eine erfolgreiche Partnerarbeit sind den Schüler/innen bekannt und werden häufig thematisiert und aktualisiert.

Die Aufgabenstellung enthält methodische Anweisungen (z.B. „Erstelle ein Mind-Map zu den Inhalten deines Textes“, „Unterstreiche sechs Schlüsselwörter im Text“, „Finde Teilüberschriften zu den drei Abschnitten im Text“, siehe Abbildung 2). Der Text enthält zwei zentrale Fachbegriffe, die nicht näher erklärt werden und von den Schüler/innen als solche erkannt werden und nachgeschlagen werden müssen. Die Aufgabenstellungen für die Vertiefungsphase sind bei der Erstellung bereits mit Punktzahlen versehen worden, was eine spätere Korrektur erleichtert und den Schüler/innen die Gewichtung der einzelnen Aufgabenteile deutlich macht.

<b>Übersicht über den Stundenverlauf</b>		
	 Person 1	 Person 2
1. Aneignungsphase (EA)	Die Hälfte der Lernenden werden Experten zum Text A. (Mindmap erstellen, Teilüberschriften finden, Schlüsselbegriffe unterstreichen)	Die Hälfte der Lernenden werden Experten zum Text B.
2. Vermittlungsphase (PA)	Zwei gleich schnell Lernende von den Texten A und B erklären sich gegenseitig den Inhalt ihrer Texte anhand ihrer Mindmaps.	
3.1 Verarbeitungsphase (PA)	a) Die Paare beantworten gemeinsam Fragen.	
	b) Die Paare diskutieren Probleme.	
	c) Die Paare bearbeiten Transferaufgaben. 	
3.2 Verarbeitungsphase (EA)	 Person 1 liest Text B.	 Person 2 liest Text A
4. Bewertungsphase	Die SchülerInnen bewerten ihren Arbeitsprozess im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen.	

**Abbildung 2.:** Übersicht über den Stundenverlauf (abgeändert nach A. Bernhart, 2004, S.21)

Im Beispiel wird davon ausgegangen, dass die Schüler/innen die Bewertung von sozial-kommunikativen Aspekten als Selbstbewertung gewohnt sind und im Umgang damit Erfahrung haben.

## 6.2. Mögliche Bewertungskriterien

Zunächst werden hier mögliche Bewertungskriterien beschrieben, die zur Bewertung eines Lerntempoduets herangezogen werden können. Die Auflistung versteht sich dabei als beispielhaft und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Aufgrund der oben beschriebenen Forschungslage und der Praxis-Erfahrungen mit WELL-Methoden wird deutlich, dass die beobachtbaren Kompetenzausprägungen hauptsächlich im fachlich-inhaltlichen, im methodisch-strategischen sowie im kommunikativ-sozialen Bereich liegen. Der Bereich der Persönlichkeits- und Selbstkompetenz, der im Erziehung- und Bildungsauftrag der neuen Bildungspläne für Realschule als Selbstfindung, Kreativität, Konfliktfähigkeit und -verarbeitung, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Wissen über das eigene Lernpotential konkretisiert wird (MKJS Baden-Württemberg (c), S.7), ist insgesamt sehr schwer zu erlernen, zu erfassen und getrennt von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zu bewerten (zur Problematik beim Bewerten personaler Kompetenzen siehe auch Bohl, 2004, S.97ff.). Aus diesen Gründen wird der Bereich der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz in den nachfolgenden Überlegungen nicht extra aufgeführt. Da die Kompetenzbereiche des erweiterten Lernbegriffs ohnehin nicht trennscharf, sondern wechselseitig verbunden sind und somit niemals getrennt bewertet werden können, finden sich Elemente des selbst- und persönlichkeitsbereichsbezogenen Kompetenzbereich auch in den fachlich-inhaltlichen, sozial-kommunikativen und methodisch-strategischen Bereichen.

Insgesamt ergeben sich bei der Durchführung eines Lerntempoduets *zwei* mögliche *Bewertungssituationen* und *-orte*, an denen Kompetenzausprägungen beobachtet werden können. Zunächst kann während des Arbeits- und *Lernprozesses* eine Beobachtung stattfinden, die als Grundlage für eine Prozessbewertung dient. Danach kann das erarbeitete *Produkt* auf die Erreichbarkeit von Kriterien analysiert und bewertet werden („Produktbewertung“). Die Bewertung von materiellen Produkten ist dabei in der Regel leichter zu realisieren und hat die Vorteile, dass die Bewertung in Ruhe durchgeführt und mehrfach kontrolliert werden kann (Bohl, 2004, S.89).

Dabei wird an dieser Stelle nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies nicht so verstanden werden darf, als sollte jedes Lerntempoduett gleichzeitig eine Bewertungssituation darstellen. Ein Lerntempoduett kann zu einer Bewertungssituation werden, wenn diese durch den vorausgegangenen Unterricht entsprechend vorbereitet wurde (bewertungsfreie Übephasen, inhaltliche und systemische Passung).

### **Beobachtung und Bewertung von fachlich-inhaltlichen Kompetenzen**

Fachlich-inhaltliche Kompetenzen können wie oben ausgeführt sowohl während des Lern- und Arbeitsprozesses als auch im erstellten Produkt beobachtet werden.

Grundsätzlich stehen die beobachtbaren Kompetenzen in untrennbarem Zusammenhang zu den mit dem Lerntempoduett verbundenen Aufgabenstellungen, die in der Vertiefungsphase gemeinsam zu bearbeiten sind (siehe Tabelle 1). Aspekte wie Transfer, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit, etc. können in die Bewertung einbezogen werden, wenn sie in der Konzeption der Aufgaben entsprechend berücksichtigt wurden.

### **Beobachtung und Bewertung von methodisch-strategischen Kompetenzen**

Auf die große Bedeutung der Unterstützung der WELL-Methoden durch geeignete Lernhilfen und die (entsprechend dem Lern- und Entwicklungsstand) gezielte Vorgabe von Lernstrategien wurde bereits hingewiesen. Hier bieten sich zahlreiche Situationen, in denen methodisch-strategische Kompetenzen beobachtet und bewertet werden können (siehe Tabelle 2). Das genaue Ausmaß hängt wie bei den fachlich-inhaltlichen Aspekten von den Aufgabenstellungen ab (z.B. Einbeziehen von Nachschlagewerken durch Verwendung von nicht erklärten Fachbegriffen, etc.).

### **Beobachtung und Bewertung von sozial-kommunikativen Kompetenzen**

Der sozial-kommunikative Kompetenzbereich lässt sich im Bereich des Lerntempoduetts nicht über das Produkt, sondern *nur* über den *Prozessverlauf* während der Vermittlungs- und Verarbeitungsphase beobachten. Sinnvoll erscheint es, die Schüler/innen bei der Bewertung mit einzubeziehen. Dafür sprechen unter anderem der Aufbau eines realistischen Selbstbildes und Transparenz im Bewertungsprozess (Bohl, 2004, S.124), sowie die Entlastung der Lehrer/innen im Bereich der Beobachtungstätigkeit (Wahl et al., 1997, S.343). Zur Selbstbewertung schreibt Winter (1991, S.119),

„Eines der simpelsten, aber auch stärksten Argumente für die Selbstbewertung der Leistung an Schulen ist die Tatsache, dass sie ohnehin stattfindet“.

Im sozial-kommunikativen Kompetenzbereich können durch Lehrer/innen und/oder Schüler/innen während des Arbeitsprozesses beispielsweise die Kriterien beobachtet und bewertet werden, wie sie in Tabelle 3 aufgelistet sind.

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	Produktbezogene Bewertung der Arbeitsergebnisse
Sind die vermittelten Inhalte fachlich korrekt? (Vermittlungsphase)	Wurden die Aufgaben inhaltlich korrekt gelöst?
Werden die Aufgabenstellungen inhaltlich richtig bearbeitet? (Verarbeitungsphase)	
Reflexionsniveau (Verarbeitungsphase)	Reflexionsniveau
Transfer (Verarbeitungsphase)	Transferfähigkeit
(korrekte) Verwendung von Fachbegriffen (Vermittlungs- und Verarbeitungsphasen)	(korrekte) Verwendung von Fachbegriffen

**Tabelle 1.:** Prozess- und produktbezogene Beobachtung und Bewertung fachlich-inhaltlicher Kompetenzen

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	Produktbezogene Bewertung der Arbeitsergebnisse
Werden die geforderten Lernstrategien richtig umgesetzt? (Aneignungs- und Verarbeitungsphase)	Wurden tatsächlich Schlüsselwörter unterstrichen? Wurden stimmige (Teil-) Überschriften gefunden?
Können die Schüler/innen mit den in der Aufgabenstellung verwendeten Begriffen (z.B. Fünf-Gang-Lesetechnik) arbeiten, oder brauchen sie Unterstützung, z.B. Nachschlagen im Methodenordner (Aneignungs- und Verarbeitungsphase).	Wurde z.B. ein gefordertes Mind-Map formal richtig erstellt (wurden bekannte Regeln beachtet, z.B. verschiedene Farbeinsatz, Multikodierung)?
Werden Nachschlagewerke verwendet? Wenn ja, welche und wie? (Aneignungsphase)	Einsatz von Nachschlagewerken durch stimmige Quellenangaben.
	Formale Gestaltung der Arbeitsergebnisse, z.B. Datum, Rand, etc.

**Tabelle 2.:** Prozess- und produktbezogene Beobachtung und Bewertung methodisch-strategischer Kompetenzen

Prozessbezogene Beobachtung/ Bewertung	
Einfühlsam zuhören	Auf Fragen der Lernpartner/innen eingehen
Argumentieren	Kommunikative Konsensfindung
Einhaltung von bekannten Gesprächsregeln	

**Tabelle 3.:** Prozessbezogene Beobachtung und Bewertung sozial-kommunikativer Kompetenzen

Beim Erstellen eines Bewertungsinstrumentariums können Kriterien aus den verschiedenen oben aufgeführten Kompetenzbereichen ausgewählt und über Indikatoren konkretisiert werden. Gleichwohl stellen die hier aufgezeigten Bewertungskriterien nur eine beispielhafte Auflistung dar. Dabei können selbstverständlich nicht alle Kriterien in ein Instrumentarium übernommen werden. Bei Entwicklung einer Bewertungskonzeption werden sich Lehrer/innen (im Idealfall gemeinsam mit den Schüler/innen) auf bestimmte Kriterien festlegen, die entsprechend sinnvoll auf den vorausgegangenen Unterricht und den Lern- und Entwicklungsstand der Schüler/innen abgestimmt sind. Die Anzahl der zur Bewertung herangezogenen Kriterien sollte, aufgrund der praktischen Durchführbarkeit, nicht zu hoch sein. Dies wird an dieser Stelle nochmals deutlich hervorgehoben, denn es geht darum, einen in der Praxis häufig beobachtbaren Fehler zu vermeiden: Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass eine Bewertungskonzeption alle Aspekte des Lern- und Leistungsverhaltens der bewerteten Schüler/innen vollständig erfasst, was aufgrund der vorhandenen Komplexität und großen Anzahl von Beobachtungsvorgängen (vor allem bei den momentanen Klassengrößen) schlichtweg nicht möglich ist. Deshalb gilt, lieber wenige, dafür klare und eindeutige Kriterien als zu viele, die dann aufgrund Zeitmangels und eventuell unklar ausgearbeiteten Indikatoren nicht genau beobachtet werden können.

Im Folgenden wird der mögliche Aufbau einer Bewertungskonzeption zur Bewertung des oben aufgeführten Lerntempoduetts skizziert. Dabei werden verschiedene oben aufgeführte Kriterien (in Indikatoren konkretisiert) verwendet.

## **7. Vorschlag für ein Bewertungsinstrumentarium**

Wichtig ist der Hinweis, dass das vorliegende Instrumentarium (siehe Tabelle 4) selbstverständlich nicht auf jede Unterrichtssituation übertragen werden kann. Es soll an dieser Stelle lediglich Orientierungsfunktion haben. Die Bewertung sozial-kommunikativer Aspekte im Arbeitsprozess wird als Mischbewertung von Schüler/innen und Lehrer/innen festgelegt. Dabei wird die Bewertung der Schüler/innen mit der der Lehrkraft verrechnet. Die erreichte Punktzahl ergibt sich aus dem Durchschnitt von Selbst- und Fremdbewertung. Bei Unterschieden von insgesamt mehr als +/- 2 Punkten im Bereich der sozial-kommunikativen Bewertung zwischen Fremd- und Selbstbewertung, erfolgt ein Gespräch zur Konsensbildung.

		Mgl. Punkte	Erreichte Punkte
<b>1. Fachlich-inhaltliche Aspekte (Produktbewertung)</b>			
• Erreichte Punktzahl		20	
• Korrekte Verwendung von Fachsprache		5	
<b>2. Methodisch-strategische Aspekte (Produktbewertung)</b>			
▷ <b>Erstellung eines Mind-Map:</b>			
• Inhaltlich logisch aufgebaut		4	
• Farbeinsatz (verschiedene Ebenen)		2	
• Multikodierung (Verwendung von Symbolen, Skizzen, Bildern ...)		2	
▷ <b>Verwendung von Nachschlagewerken:</b>			
• Ja/ Nein		2	
• Quellenangabe		1	
▷ <b>Textbearbeitung</b>			
• Schlüsselwörter markiert		3	
• (Teil-)Überschriften sachlich richtig		3	
	<b>Punkte</b>	<b>Selbst</b>	<b>Fremd</b>
<b>Sozial kommunikative Aspekte</b>			
• Ich habe meinem Lernpartner/ meiner Lernpartnerin meinen Text verständlich erklärt.	0 – 1 – 2		
• Ich habe meinem Lernpartner/ meiner Lernpartnerin aufmerksam zugehört.	0 – 1 – 2		
• Ich habe Fragen meines Lernpartners/ meiner Lernpartnerin richtig beantwortet.	0 – 1 – 2		
• Wir haben die Aufgaben gleichberechtigt gemeinsam bearbeitet.	0 – 1 – 2		
<b>Gesamtpunktzahl:</b>			
<b>Note:</b>			

**Tabelle 4.:** Bewertungsinstrumentarium (Mischbewertung: L. + S. im sozial-kommunikativen Bereich)

## **8. Diskussion**

Das vorgeschlagene Bewertungsinstrumentarium ist bewusst so gewählt, dass es auch in großen Klassen umgesetzt werden kann. Das heißt, dass der Beobachtungsaufwand bewusst auf die sozial-kommunikativen Aspekte begrenzt wurde. Dieses Vorgehen erscheint unter praktikablen Aspekten sinnvoll: Wenn die Arbeitsergebnisse ohnehin eingesammelt werden um fachlich-inhaltliche Leistungen zu bewerten, dann können methodisch-strategische Leistungen ohne großen Mehraufwand in Ruhe mitbewertet werden.

Die Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche entspricht den Inhalten des vorausgegangenen Unterrichts (in diesem Fall Schwerpunkte bei der Fach- und Methodenkompetenz).

Die einzelnen Kriterien sind in den vorausgegangenen Unterrichtssituationen potentiell erlernbar (z.B. die Erstellung eines Mind-Map oder die effektive Arbeit in den Partnerphasen) und werden dabei bewertungsfrei geübt (die Schüler/innen werden dabei durch eine gezielte Beratung unterstützt).

Im *fachlich-inhaltlichen Kompetenzbereich* werden die *traditionellen Inhalte* der Leistungsbewertung berücksichtigt. Die Grundlage dafür sind die Fragen, die von beiden Lernpartner/innen gemeinsam bearbeitet werden. Ergänzt wird der Bereich durch den angemessenen Umgang mit Fachbegriffen in den Antworten.

Im *methodisch-strategischen Kompetenzbereich* wird die Umsetzung einzelner Lerntechniken überprüft und bewertet. Es ist einsichtig, dass davon noch nicht auf eine allgemeine Methodenkompetenz geschlossen werden kann, da der Einsatz der Methoden zum Teil vorgeschrieben war (z.B. Mind-Map). Allerdings zeigt die Bewertung beim Gebrauch von Nachschlagewerken, dass in offeneren Settings solche Aspekte relativ leicht in die Aufgabenkonzeption einbezogen werden können.

Die Kriterien im *sozial-kommunikativen Kompetenzbereich* beziehen sich auf die in der Klasse üblichen Kommunikations- und Arbeitsregeln. Durch die Mischbewertung (und die damit verbundene Konsensbildung im Abweichungsfall) kann Missbrauch der Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen, aber auch Fehleinschätzungen durch die Lehrer/innen, verhindert werden.

## **9. Abschließende Überlegungen**

Die rechtliche Situation im Bereich der Leistungsbewertung in Baden-Württemberg hat sich gewandelt. Statt der eng gefassten Überprüfung fachlicher Inhalte muss sich die Bewertung künftig (zumindest teilweise) auf einen erweiterten Lern- und Leistungsbegriff beziehen. Bei einer vielfältigeren Leistungsbewertung muss der Unterricht vielfältigere Lernumgebungen und methodische Arrangements bereitstellen, in denen nicht nur Wissen, sondern auch überfachliche Kompetenzen vermittelt und vertieft werden können.

Dies kann beispielsweise durch die Methoden des *Wechselseitigen Lehrens und Lernens* der Fall sein, die sehr gut in eine Unterrichtsplanung nach dem Sandwich-Prinzip (Wahl, 2000; siehe ebenso den Beitrag von A. Bernhart in diesem Buch) integriert werden können.

Das aufgeführte Beispiel zur Bewertung der Leistungen in einem Lerntempoduell zeigt, dass der erweiterte Lernbegriff auch in großen Klassen relativ einfach zur Grundlage der Leistungsbewertung gemacht werden kann. Dabei gibt es große Gestaltungsfreiheiten, die sich nicht zuletzt in einem entsprechend differenziert ausgeprägten Ausmaß an Prozessbeobachtungen zeigen. Grundsätzlich kann die Art des beschriebenen methodischen Arrangements dazu beitragen, kleine überschaubare Bewertungssituationen zu schaffen und so die Anwendung neuer Verfahren im Bereich der Leistungsbewertung zu erleichtern.

## 10. Literaturverzeichnis

- Bernhart, A. (2004). *WELL: Wechselseitiges Lehren und Lernen*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Bohl, T. (2003). Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 550–566.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T. (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Hentig v., H. (2004). *Einführung in den Bildungsplan 2004*. Download unter URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung\\_BP.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf) (Zugriff: 30.08.04).
- Herold, M. & Landherr, B. (2001). *Selbstorganisiertes Lernen: SOL — ein systemischer Ansatz für Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 33–46.
- Huber, A. A. (2004) (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Huber, A. A. (im Druck). Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Wechselseitiges Lehren und Lernen (Well). In: S. Schnebel (Hrsg.), *Schulentwicklung im Spannungsfeld von Bildungssystem und Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Jürgens, E. (1998). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. 5. Auflage. Sankt Augustin: Academia.
- Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Kratzmeier, U. (2003). Stellungnahme der GEW zur Bildungsplanreform 2003/2004. *Bildung & Wissenschaft*, 9, 16–21.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

## Leistungsbewertung beim Wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL)

- MKJS B.-W. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg) (Hrsg.) (2002). *Realschule Baden-Württemberg: Lernende Schule, innovativ denken, real handeln, Qualität sichern*. Donauwörth: Auer.
- MKJS B.-W. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg) (a): *Der Bildungsplan kurz vorgestellt. Bildung stärkt Menschen*. Download: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule\\_2004/bildungsplan\\_kurz](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz) (Zugriff: 30.08.04).
- MKJS B.-W. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg) (b): *Bildungsplan Realschule 2004*. Download: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (Zugriff: 30.08.04).
- MKJS B.-W. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg) (c): *Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Realschule*. Download: [http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/realschule/rs\\_vorspann.pdf](http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/realschule/rs_vorspann.pdf) (Zugriff: 30.08.04).
- MKJS B.-W. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden Württemberg) (d): *Verordnung über die Notenbildung vom 5. Mai 1983, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 5. Februar 2004*. Download: <http://www.leu.bw.schule.de/bild/Notenbildung.pdf> (Zugriff: 30.08.04).
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: F. E. Weinert, (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage* (S.59–72) Weinheim und Basel: Beltz.
- Sacher, W.(2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. Auflage*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Hohengehren: Schneider.
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Obb: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S.155–168). Hohengehren: Schneider.
- Wahl, D. (2004). Das Lerntempoduett. In A. A. Huber (Hrsg.), *Kooperatives Lernen. Kein Problem. Effektive Formen der Partner- und Gruppenarbeit in Schule und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Klett.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1997). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehre. 6. Auflage*. München: Kösel.
- Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Winter, F. (2000). Die Gretchenfrage. Wie halten wir es mit der Leistungsbewertung? In: W. Böttcher & E. Philipp (Hrsg.), *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe* (S.102–119). Weinheim und Basel: Beltz.



# Ist der Weg vom Wissen zum Handeln wirklich so weit? — Nachbemerkungen

ANNE-ROSE BARTH

Zum Schluss soll kritisch — gleichzeitig aber auch mit einem wissenden Augenzwinkern — hinterfragt werden, ob denn der Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrkräften tatsächlich so weit ist? Denn selbst wenn eine Theorie-Praxis-Kluft besteht, bleibt die Frage, ob dies einen Nachteil darstellt oder ob eine solche Kluft nicht vielmehr die Voraussetzung für vielfältige Modifikationen und somit auch immer eine Chance bedeutet?!

Bevor diesen Fragen nachgegangen wird, soll der begriffliche Rahmen Subjektiver Theorien geklärt werden.

## 1. Begriffsklärung: Das Konstrukt Subjektive Theorien

Subjektive Theorien sind (Alltags-)Theorien potentiell handelnder Menschen, die sich mit ihnen die Welt erklären und die eine handlungsleitende Funktion einnehmen können. Subjektive Theorien werden von den Autoren des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (FST) in eine *engere* und eine *weitere* begriffliche Variante unterschieden. Die engere Variante wird nach Groben (1988, S.22) wie folgt definiert:

1. Subjektive Theorien sind Kognitionen der Selbst- und Weltsicht.
2. Sie lassen sich im Dialog-Konsens aktualisieren und rekonstruieren.
3. Subjektive Theorien stellen eine komplexe Form der Wissensorganisation dar. Dies steht im Gegensatz zu Einzelkognitionen oder isolierten Wissens-elementen. Sie haben eine zumindest implizite Argumentationsstruktur.
4. Subjektive Theorien erfüllen die zu wissenschaftlichen (Objektiven) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung (Retrognose) und Vor-

hersage (Prognose) von Ereignissen sowie die Bereitstellung von Handlungsentwürfen (Technologie).

5. Subjektive Theorien sind daraufhin zu überprüfen, ob sie objektiv richtig sind und damit als objektive Erkenntnis übernommen werden können.

Die weite Begriffsexplikation Subjektiver Theorien verzichtet auf die Aktualisierbarkeit und Rekonstruierbarkeit im Dialog-Konsens (→ Punkt 2) und die Übernahme Subjektiver Theorien als objektive Erkenntnis (→ Punkt 5). Dadurch kann die Fülle von Forschungsansätze übernommen werden; und die Integrationskraft des Forschungsprogramms wird somit nicht vorschnell verschenkt. Inzwischen sind verschiedene Dialog-Konsens-Verfahren entwickelt worden (Überblicke in Dann, 1992; Dann & Barth, 1995, Scheele & Groeben, 1988). Ebenso wurde die Realitätsadäquanz und Handlungsleitung Subjektiver Theorien durch *explanative Validierung* im Sinne der zweiphasigen methodologischen Forschungsstruktur des FST (Groeben, 1986) erfolgreich mittels der drei Varianten, die Wahl (1988) beschreibt, überprüft. Diese sind Retrognose, Prognose und Modifikation.

## 2. Die Funktionen Subjektiver Theorien

Die Funktionen, die Subjektive Theorien für ihren Trägerin bzw. ihren Träger besitzen, werden in Anlehnung an Dann (1994, S.166) folgendermaßen beschrieben:

- *Situationsdefinition*: Subjektive Theorien befähigen den Alltagsmenschen, sich seine Lebenswelt zu gliedern und zu ordnen. Damit wird Realität in einer ganz bestimmten Weise überhaupt erst wahrgenommen. Subjektive Theorien verhelfen dem Menschen folglich zur Orientierung im Alltag.
- *Erklärung von eingetretenen Ereignissen*: Subjektive Theorien gestatten es dem Alltagsmenschen, eingetretene Ereignisse nachträglich zu erklären und sie in einem durch multiple Faktoren bedingten Entstehungszusammenhang zu sehen
- *Vorhersage zukünftiger Ereignisse*: Geschehnisse und Erlebnisse werden in einem zeitlichen Verlauf auch in die Zukunft gerichtet betrachtet. Es bilden sich Erwartungen und Intentionen aus, so dass das weitere Geschehen prognostiziert und (s.u.) ebenso geplant werden kann.
- *Handlungsempfehlung bzw. Begründung von Zielen, Normen und Werten*: Subjektive Theorien eignen sich zur Generierung von Handlungsempfehlungen. Es werden mit ihnen gleichfalls Sollensanforderungen, Zielsetzungen sowie Normen und Werturteile begründet bzw. kritisiert.

- *Handlungssteuerung*: In diese Funktion gehen die bisher genannten Funktionen ein. Subjektive Theorien sind integraler Bestandteil menschlichen Handelns. Sie wirken sich auf Handlungen aus und steuern diese. Diese handlungsleitende Funktion kommt Objektiven Theorien in der Regel nicht zu.
- *Selbstwerterhaltung/-optimierung und die Vermittlung von Verhaltenssicherheit*: Diese Funktion ist allen anderen Funktionen übergeordnet.

Es wird zwischen Objektiven oder wissenschaftlichen Theorien und Subjektiven oder Alltagstheorien unterschieden. Allerdings sind Übergänge oder Überlappungen zwischen beiden Bereichen möglich. So können einerseits Subjektive Theorien objektiv richtig sein, also objektive Erkenntnisse beinhalten, die bereits empirisch fundiert wurden. Andererseits können sich wissenschaftliche Theorien aus den ursprünglichen Subjektiven Theorien von Wissenschaftler/innen herausbilden, die dann wiederum durch empirische Forschung eine Bestätigung erfahren können.

Schwarz-Govaers erwähnt in ihrem Beitrag in diesem Buch eine dritte Art von Theorien, die *Praxistheorien*, die sich durch die Anforderungen der Berufspraxis ergeben. Subjektive Theorien von Personen über Inhalte, die sich auf ihren Beruf beziehen, enthalten demnach sowohl früh erworbenes Alltagswissen, als auch Praxis- bzw. Routinewissen, das während der Ausbildung erworben und integriert wurde, als auch internalisierte (vormals Objektive) Theoriestrukturen. Praxis- bzw. Routinewissen ist nach dieser Auffassung ein wichtiger Bestandteil Subjektiver Theorien von Berufstätigen.

So enthalten auch Subjektive Theorien von Lehrkräften nicht nur Alltagswissen, das jeder Mensch aus seiner Erfahrung als Schüler/in über Schule und Unterricht gesammelt hat. Subjektive Theorien sind viel differenzierter und enthalten darüber hinaus spezifisches Wissen über Erziehung, Unterricht, Didaktik, den Umgang mit Kindern und weiteres Spezialwissen. Dies wurde z.B. bei der inhaltlichen Analyse Subjektiver Theorien von Lehrkräften über ihren Gruppenunterricht (Lehmann-Grube, 1998) deutlich. Es konnten soziale Repräsentationen, transsubjektives Wissen, didaktische Bausteine und Routinewissen, das sind Praxistheorien, die sich im Laufe der Berufstätigkeit als hilfreich, praktikabel und häufig vorkommend erwiesen haben, in den Subjektiven Theorien über Gruppenunterricht identifiziert werden. Lehrkräfte haben in ihrer Ausbildung wissenschaftliche Theorien kennengelernt und während ihrer Berufspraxis Routinewissen angesammelt, so dass ihre Subjektiven Theorien über berufsrelevante Themen — hier Gruppenunterricht — nicht mehr nur mit Alltagswissen oder Alltagstheorien gleichgesetzt werden können, die durch Erfahrungen als Schüler/in oder Elternteil entstanden sind. Subjektive Theorien von Lehrkräften unterscheiden sich von denjenigen der Nicht-Lehrkräfte bzw. von Angehörigen anderer Berufsgruppen hinsichtlich des Wissens um bestimmte berufsbezogene Themen. Aus den Subjektiven Theorien von Lehrkräften über ihren Gruppenunterricht konnten deswegen

tatsächlich objektive Kriterien für erfolgreichen Gruppenunterricht extrahiert werden (Haag, 1999).

### 3. Handeln wider (besseren) Wissens: Wie sieht es mit der Kluft zwischen Wissen und Handeln wirklich aus?

Dieser Frage wurde in dem interdisziplinären Forschungsprojekt „Unterrichtskommunikation: Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien von Lehrkräften und unterrichtlicher Kommunikation im Gruppenunterricht“ nachgegangen (Dann et al., 1999). Methodisch wurden zum einen die beobachtbaren Prozesse in möglichst natürlichen Situationen des Gruppenunterrichts differenziert erfasst und dokumentiert. Für die *Außenperspektive* wurden 38 Videoaufnahmen und Transkripte von Gruppenunterricht erhoben. Zum anderen wurden die Sichtweisen von zehn Lehrkräften über ihren Gruppenunterricht in Form ihrer Subjektiven Theorien rekonstruiert und dargestellt. Dies stellt die *Innenperspektive* dar. Für diesen Zweck wurde eigens das Dialog-Konsens-Verfahren ILKHA, das ist die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (Dann & Barth, 1995), entwickelt. Diese eignet sich besonders zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien kurzer Reichweite (Scheele, 1988). Anschließend wurden beide Wirklichkeitsbereiche miteinander konfrontiert. Der Vergleich zwischen Außen- und Innenperspektive kontrastiert also das tatsächliche beobachtbare Handeln mit dem subjektiven Denken der Lehrkräfte (Barth, 2002).

Zu 88 % konnten Übereinstimmungen zwischen der Außen- und Innenperspektive festgestellt werden (Barth, 2002). Die explanative Validierung der Subjektiven Theorien durch den Vergleich von Innen- und Außenperspektive lieferte den Beleg für die Handlungsleitung und Realitätsadäquanz rekonstruierter Subjektiver Theorien. Also sind die hier rekonstruierten Subjektiven Theorien als handlungsleitende Kognitionen und somit als Wissensbasis des Lehrer/innenhandelns im Gruppenunterricht aufzufassen.

In einem weiteren Schritt wurden gerade die Inkonsistenzen zwischen Handeln und Denken als besonders erklärungsbedürftige Stellen betrachtet und auf ihre psychologische Bedeutung hin untersucht. Dies betraf die komplementären 12 % Nicht-Übereinstimmungen zwischen Außen- und Innenperspektive. Nicht-Übereinstimmungen können anhand der gewonnenen Erkenntnisse in drei Formen auftauchen (siehe Tabelle 1):

**Abweichungen:** Bei *Abweichungen* wird in der Realität eine andere Handlung oder Entscheidung anstelle der in der Subjektiven Theorien genannten ausgeführt. Die Abweichung kann vollständig oder nur partiell sein. Es handelt sich hier um alternative Elemente.

**Sprünge:** Bei *Sprüngen* sind die Handlungen oder Entscheidungen sehr wohl

in der Subjektiven Theorie enthalten, jedoch nicht an der Stelle, an der sie ausgeführt werden: Die Lehrkraft springt also in ihrer Theorie hin und her.

**Blindstellen:** Bei *Blindstellen* schließlich werden ganz neue Handlungen oder Entscheidungen in der Realität beobachtet, die in der Subjektiven Theorie nicht vorkommen. Es handelt sich um zusätzliche Elemente.

	Methodologische Gründe	Negativerfahrungen	Positiverfahrungen
Abweichungen	59 %	38 %	3,5 %
Sprünge	37 %	24 %	39,5 %
Blindstellen	87 %	14 %	-

**Tabelle 1.:** Gründe für die Nicht-Übereinstimmungen (n = 285, davon 141 Abweichungen, 33 Sprünge und 111 Blindstellen, siehe Barth, 2002)

Nach der inhaltlichen Analyse durch zwei Rater mit Hilfe eines Kategoriensystems (Barth, 2002), konnten drei Hauptgründe für Nicht-Übereinstimmungen identifiziert werden: *Methodologische Gründe*, *Negativerfahrungen* und *Positiverfahrungen* (siehe Tabelle 1).

- *Methodologische Gründe* erklären die meisten Abweichungen und Blindstellen, aber auch ein gutes Drittel der Sprünge. Es geht dabei um Verhaltensweisen, die nicht explizierbar sind, um stark verdichtetes Wissen und um Verhaltensweisen, für die das Forschungsprogramm Subjektive Theorien keinen Lösungsanspruch erhebt. Desweiteren geht es hier um die Grenzen der qualitativen Forschung im Dialog-Konsens: Trotz hohen Aufwandes wurde vielleicht ungenau oder unvollständig expliziert. Die Gründe liegen etwa darin, dass auch ein Dialog nicht ins Unendliche fortgeführt werden kann und seine z.B. zeitlichen Grenzen hat. Er muss an einem bestimmten Punkt des Konsenses abgebrochen werden, obwohl es vielleicht doch noch etwas hinzuzufügen gäbe.
- *Negativerfahrungen* wie Belastungssituationen, erlebte Inkompetenz- oder Intransparenzsituationen — trotz mangelnder Information muss eine Entscheidung getroffen werden — werden in der Literatur oft als Gründe für Nicht-Übereinstimmungen zwischen Handeln und Denken vermutet. Wie aus Tabelle 1 zu erkennen ist, spielen sie eine gewisse Rolle, allerdings keine überragende.
- *Positiverfahrungen* spielen nur bei den Sprüngen eine wesentliche Rolle. Positive Zustände sind ein Charakteristikum für einen flexiblen Denkstil, Ideenflüssigkeit und spontanes Handeln, das sich gerade in den Sprüngen abbildet (siehe hierzu auch den Beitrag von Gürtler in diesem Buch). Grundsätzlich wäre hier jedoch die Überlegung angebracht,

ob positive Erfahrungen bei dem Thema Gruppenunterricht überhaupt so oft vorkommen. Eine zweite Überlegung wäre, ob positive Erfahrungen häufig nicht eher für Übereinstimmungen sorgen, da Individuen bestrebt sind, positive Zustände möglichst unverändert beizubehalten. Somit würden Positiverfahrungen gerade eben nicht zu Nicht-Übereinstimmungen führen.

#### **4. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln als Chance zur Veränderung**

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass sich im Laufe der Berufspraxis handlungsleitende, professionell reichhaltige Subjektive Theorien bei Lehrkräften entwickeln (Barth, 2002; Wahl, 2002). Weitgehend handeln die Lehrkräfte gemäß ihrem subjektiven Wissen. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln scheint also nicht so weit auseinander zu sein, wie zu vermuten wäre. Diese Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln erfährt jedoch in der Literatur zumeist eine negative Konnotation, so als ob *wider besseren Wissens* gehandelt würde. Methodologische Gründe spielen für die Diskrepanz eine große Rolle. Zudem soll darauf hingewiesen werden, dass auch Flexibilität und Spontanität der betroffenen Personen hierfür verantwortlich sein können. So kann die Kluft nämlich auch so verstanden werden, dass sich möglicherweise gerade hier *etwas tut*, eine *Veränderung* stattfindet oder ein *Umlernen* initiiert wird. Die Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln sind als eine Chance aufzufassen!

Bei den Modifikationen von Subjektiven Theorien durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen geht es genau darum, bisherige handlungssteuernde Kognitionen gemäß den neu erhaltenen Informationen außer Kraft zu setzen und zugleich neue, handlungssteuernde Teilstrukturen, die künftig das Handeln bestimmen sollen, aufzubauen (Wahl et al., 1992). Insofern muss bei solchen Weiterbildungsmaßnahmen, die nachhaltige Veränderungen im Handeln bewirken sollen, doch gerade (vorübergehend!) eine zwingende Kluft zwischen Denken und Handeln, zwischen Theorie und Praxis, entstehen. Diese kann dann durch weitere Informationen und Erfahrungen sukzessive wieder verringert werden. Dazu sind teilnehmer/innennahe Lernumgebungen und die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden förderlich, wie sie gerade in diesem Buch beschrieben werden (siehe besonders die acht Thesen im Beitrag von Konrad in diesem Buch).

Somit ist eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gerade die *Voraussetzung* für intendierte Veränderungen. Sie müssen bewusst erzeugt werden (Stichwort: *Problemorientierung*), so dass daran anknüpfend weiter gearbeitet und längerfristig substantielle Handlungsveränderungen erreicht werden können. Nach einem erfolgreichen Lernprozess werden die Diskrepanzen wieder geringer. Subjektive Theorien haben sich in diesem Falle so verändert,

dass das daraus abgeleitete Handeln ebenfalls verändert wurde. Anstöße und erprobte, konkrete Vorschläge liefert dieses Buch.

## 5. Literaturverzeichnis

- Barth, A.-R. (2002). *Handeln wider (besseres) Wissen? Denken und Handeln von Lehrkräften während ihres Gruppenunterrichts*. Hamburg: Kovac.
- Dann, H.-D. (1992). Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 2–41). Münster: Aschendorff.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.
- Dann, H.-D. & Barth, A.-R. (1995). Die Interview- und Lege-Technik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA). In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II: Methoden* (S. 31–62). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H.S. (1999) (Hrsg.). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlanger Forschungen, Reihe A — Geisteswissenschaften.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie“. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17–24). Tübingen: Francke.
- Haag, L. (1999). *Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln*. Lengerich: Pabst.
- Lehmann-Grube, S. (1998). *Wenn alle Gruppen arbeiten, dann ziehe ich mich zurück. Elemente sozialer Repräsentationen in Subjektiven Theorien von Lehrkräften über ihren eigenen Gruppenunterricht*. Dissertation: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Scheele, B. (1988). Konstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 126–179). Tübingen: Francke.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens Methoden*. Tübingen: Francke.
- Wahl, D. (1988). Realitätsadäquanz: Falsifikationskriterium. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 180–205). Tübingen: Francke.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogisches Handeln*, 2, 227–241.
- Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1992). *Erwachsenenbildung konkret: Mehrphasiges Dozententraining: Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.



# Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**PD Dr. Anne-Rose Barth:** Akademische Rätin, seit 2002 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich der Pädagogischen Psychologie; ehemalige Grund- und Hauptschullehrerin und Schulpsychologin; Forschungsschwerpunkte: Burnout in Sozialberufen, Subjektive Theorien von Lehrkräften über Gruppenunterricht, qualitative Methoden.  
Email: barth@ph-weingarten.de

**Annette Bernhart:** Grund- und Hauptschullehrerin, seit Beginn des Schuljahres 2002/ 03 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Projekt WELL (Wechselseitiges Lehren und Lernen) tätig; Diplomarbeit zur Implementierung von Lehr- und Lernhilfen in Schulentwicklungsprozessen; Untersuchung von Maßnahmen zur Nachhaltigkeit von Lernprozessen von Lehrenden.  
Email: bernhart@ph-weingarten.de

**Dominik Bernhart:** Realschullehrer, seit Beginn des Schuljahres 2003/ 04 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Projekt WESA (Weiterentwicklung Schulischer Abschlussprüfungen) mit den Arbeitsschwerpunkten Schulentwicklung, Evaluation und Leistungsbewertung tätig; Diplomarbeit zur engen Beziehung zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung und Aspekten der Leistungsbewertung; Dokumentation neuerer Formen der Leistungsbewertung im Rahmen von WESA an ausgewählten Schulen.  
Email: dbernhart@ph-weingarten.de

**Dr. Christoph Gerbig:** Arbeits- und Organisationspsychologe; berät und unterstützt seit mehr als zehn Jahren Unternehmen bei ihren Aus- und Weiterbildungsvorhaben; Anwendung aktueller Forschungsergebnisse in der unternehmerischen Praxis.  
Email: ci.gerbig@pingnet.ch

**Leo Gürtler:** Diplom-Psychologe, seit Oktober 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Tübingen im Bereich Pädagogische Psychologie; Forschungsschwerpunkte und -interessen: Subjektive Theorien (FST), Humor in der interpersonellen Kommunikation, Systemische Beratung und Therapie, Vipassanā-Meditation sowie qualitative und quantitative Methodologie.  
Email: leo.c.g@web.de

**Dr. Anton Haas:** Diplom-Pädagoge, Schulrat im Alb-Donau-Kreis, u.a. zuständig für die Lehrerfortbildung im Alb-Donau-Kreis und der Stadt Ulm; Mitglied im Leitungsteam "Kontaktstudium Erwachsenenbildung" an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Schwerpunkt: Kooperative Lernformen, Erwachsenenendidaktik.  
Email: Anton-Haas@gmx.de

**Dr. Roland Hepting:** Dr. Roland Hepting, Schulleiter der Realschule im Bildungszentrum Markdorf, derzeit auch koordinierender Schulleiter. Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich Pädagogische Psychologie; Arbeits- und

## Verzeichnis der Autor/innen

---

Forschungsschwerpunkte: Optimierung der Unterrichtsqualität mit zeitgemäßen Formen des Lehrens- und Lernens und deren Implementation im Schulalltag.  
Email: Roland.Hepting@gmx.de

**Dr. Anne A. Huber:** Diplom-Psychologin, seit Oktober 2000 wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich der Pädagogischen Psychologie; Leitung des Forschungsprojekts WELL (Wechselseitiges Lehren und Lernen); Forschungsschwerpunkte: Entwicklung, Evaluation und Implementation kooperativer Lernformen, insbesondere von WELL-Methoden.  
Email: huber.anne@web.de

**Dr. Klaus Konrad:** Diplom-Psychologe, Diplom-Religionspädagoge, seit Oktober 1993 akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich Pädagogische Psychologie; Lehre zur Lern- und Sozialpsychologie; Forschungsschwerpunkte: Feldstudien und Experimente zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen.  
Email: klausAkonrad@t-online.de

**Dr. Frank Meier:** Seit 1998 Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Weingarten für mittelalterliche Geschichte und Didaktik der Geschichte; Forschungsschwerpunkte: Mobilität im Mittelalter, Regionalgeschichte, neue Lehr- und Lernformen (Wechselseitiges Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht).  
Email: meier@ph-weingarten.de

**Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck:** Ordinarius an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, Gründungsdirektor und ehemaliger Leiter des Instituts für Förderpädagogik von 1993–2001; früher Sonderschullehrer, dann Beratungslehrer und Studienleiter; Leiter und Trainer der "Länderübergreifenden Zusatzqualifikation Kooperative Beratung" ([www.kooperative-beratung.info](http://www.kooperative-beratung.info)); Arbeitsschwerpunkte: Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Forschung in den Gebieten Diagnostik, Beratung, Supervision, Training, Organisationsentwicklung (insbesondere für Diagnose-, Beratungs- und Förderzentren) und Verhaltensgestörtenpädagogik.  
Email: mutzeck@rz.uni-leipzig.de

**Prof. Dr. Werner Sauter:** Diplom-Volkswirt, Leiter des Institutes eBusiness & Management an der privaten, wissenschaftlichen Steinbeis Hochschule Berlin; Schwerpunkte: Kompetenzmanagement, Konzeption, Realisierung und Implementierung von Blended Learning-Lösungen in Hochschulen, bei Bildungsanbietern und in Unternehmen.  
Email: sauterw@kompetenztraining.net

**Dr. Eva Maria Schmidt:** Diplom-Pädagogin, seit 1985 Mitarbeiterin im „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Tätigkeitsschwerpunkt: Leitung kollegiale Praxisberatung.  
Email: Schmidt-immenstaad@t-online.de

**Renate Schwarz-Govaers:** Diplom-Pädagogin, Doktorarbeit zu Subjektiven Theorien in der Pflegeausbildung, seit Januar 2004 freiberufliche Dozentin und Beraterin im Bereich des Gesundheitswesens; Fortbildungs- und Beratungsschwerpunkte: Schul- und Curriculum-Entwicklung, neue Lehr- und Lernformen, Training und Begleitung von problembasiertem Lernen.  
Email: govaers@debitel.net

**Dr. Silke Traub:** Diplom Pädagogin, Studienrätin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Professurvertretung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich Erziehungswissenschaft; Schwerpunkte in der Lehre: Offener Unterricht, Geschichte der Pädagogik, kooperatives Lernen, Erwachsenenendidaktik; Forschungsschwerpunkte: Entwicklung, Evaluation und Implementation offener Unterrichtskonzepte wie Freiarbeit und Projektunterricht in verschiedenen Schular-

ten.  
Email: traub@ph-weingarten.de

**Wolfgang Widulle:** Wolfgang Widulle, Diplom-Pädagoge, Dozent an der Fachhochschule Solothurn-Nordwestschweiz im Bereich Soziale Arbeit; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methodenlehre, Kommunikation, Gesprächsführung, Beratung, Arbeit mit Gruppen; Lehren und Lernen sowie Professionalisierung und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit.  
Email: wolfgang.widulle@bluewin.ch