

Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik

Traugott Elsässer

Autor:

Traugott Elsässer, Dipl.-Päd., Lektor für Allgemeine Didaktik
Departement Erziehungswissenschaften Universität Freiburg
Rue Faucigny 2
CH – 1700 Fribourg
traugott.elsaesser@unifr.ch

Herausgeber:

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)
Postfach
CH-3052 Zollikofen

Homepage: www.sibp.ch

Redaktion, Lektorat, Layout:

Verena Rothen, SIBP

Umschlaggestaltung:

Adrian Siegenthaler, Ruch Kommunikation, Grafik / Design, 3400 Burgdorf

Druck:

BBL, EDMZ, Bern

Copyright:

SIBP 2000

2.2001 750 10V37049

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

I	Choreografien unterrichtlichen Lernens – Basismodelle des Unterrichts	S. 7
	Die Vernachlässigung der Perspektive der Lernenden und der Unterschiedlichkeit ihrer Lernprozesse in bisherigen didaktischen Konzeptionen Lernprozess- versus Lernproduktorientierung Zielperspektiven der Konzeption	
1.1	Das Zwei-Ebenen-Modell als theoretischer Rahmen für das Verständnis von organisierten Lehr-Lernprozessen	
1.1.1	Die Ebene der Sicht- und Oberflächenstruktur	
1.1.2	Tiefen- bzw. Basisstrukturen des Lernens und die mit ihnen verbundenen notwendigen Handlungsketten und Operationen – die Idee der Basismodelle des Lernens	
1.2	Der Begriff des Lernzieltyps	
2	Die einzelnen Basismodelle	S.12
2.1	Basismodell 1a: Lernen durch Eigenerfahrung und Basismodell 1b: Entdeckendes Lernen	
2.2	Basismodell 2: Entwicklungsförderndes / strukturveränderndes Lernen	
2.3	Basismodell 3: Problemlösen / entdeckendes Lernen	
2.4	Basismodell 4: Begriffs- bzw. Konzeptbildung	
2.5	Basismodell 5: Betrachtendes, kontemplatives, meditatives Lernen	
2.6	Basismodell 6: Strategien lernen	
2.7	Basismodell 7: Routinebildung und Training von Fertigkeiten	
2.8	Basismodell 8: Motilitätsmodell	
2.9	Basismodell 9: Aufbau dynamischer Beziehungen	
2.10	Basismodell 10: Wert- und Identitätsaufbau	
2.11	Basismodell 11: Hypertextlernen	
2.12	Basismodell 12: Verhandeln lernen	
3	Ausblick	S. 41
3.1	Kritische Würdigung des Konzepts	
3.2	Grundätzliche Hypothesen zum Projekt Berufsfelddidaktik	
3.3	Matrizen verschiedener Berufsfelder und deren hauptsächlicher Basisstrukturen von Denken und Handeln	
3.4	Zusammenfassung	
4	Literaturverzeichnis	S. 45

Vorwort

Der folgende Bericht beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit eine neue Konzeption des Lehrens und Lernens, die als Bindeglied zwischen der pädagogischen Psychologie und der allgemeinen Didaktik verortet werden kann, für die Konzeption einer ‚Berufsfelddidaktik‘ dienlich sein könnte.

Die neue Konzeption stammt von Prof. Dr. Fritz Oser, Lehrstuhlinhaber für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Freiburg/Schweiz. Mitantragsteller an den Nationalfonds war Prof. Dr. Jean-Luc Patry, der inzwischen Professor an der Universität in Salzburg/Österreich ist. Der Autor des vorliegenden Berichts, Traugott Elsässer, war insofern in die vorzustellende Konzeption involviert, als er ein Nationalfondsprojekt zur empirischen Überprüfung dieses neuen Konzepts zunächst als organisatorischer Leiter und später, nach dem Einstieg in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, als Projektmitarbeiter über insgesamt fünf Jahre begleitete. Vor dieser Tätigkeit war der Autor acht Jahre lang an beruflichen Schulen in Deutschland tätig.

Traugott Elsässer wurde von uns beauftragt, die interessante Konzeption der ‚Choreografien unterrichtlichen Lernens‘ auf ihre Tauglichkeit für die Berufsbildung hin zu überprüfen. Dazu gehört zu einem ersten hier vorliegenden Schritt, dass die Konzeption und die damit verbundenen zwölf Basismodelle des Lernens dargestellt und beispielhaft auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsschulen angewendet werden. Ebenso sollten Vorüberlegungen angestellt werden, wieweit diese Konzeption für eine ‚Berufsfelddidaktik‘ nützlich sein könnte. Mit ‚Berufsfelddidaktik‘ ist gemeint: Unterscheiden sich Berufe (oder Berufe zusammengefasst zu Berufsfeldern) nach didaktischen Gesichtspunkten? Könnten bei der Unterscheidung nach didaktischen Gesichtspunkten die Basismodelle hilfreich sein, indem sich verschiedene Ausprägungsmuster je nach Berufsfeld ergeben?

Mit der vorliegenden Arbeit werden wichtige Vorarbeiten für das am SIBP laufende Projekt ‚Berufsfelddidaktik‘ abgeschlossen. Sie sollen in ein grösseres geplantes Forschungsprojekt einfließen.

Dr. Kurt Häfeli
Leiter Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen
SIBP Zollikofen

I **Choreografien unterrichtlichen Lernens – Basismodelle des Unterrichts**

Die Überschrift dieses Kapitels entspricht dem Titel einer Veröffentlichung von Oser/Patry aus dem Jahre 1990, in der sie die Theorie eines Zwei-Ebenen-Modells für eine ihrer Ansicht nach adäquatere Beschreibung der Artikulation unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse postulieren (vgl. Oser/Patry 1990).

Im Folgenden werden die theoretischen Grundüberlegungen und die einzelnen daraus resultierenden Basismodelle kurz dargestellt und erörtert. Die Theorie der Choreografien unterrichtlichen Lernens bildet den theoretischen Rahmen für diese Untersuchung. Aus Gründen einer authentischen Darstellung und der Aktualität dieser Theorie werden sich immer wieder Parallelen zur oben genannten Veröffentlichung und weiteren Veröffentlichungen, die aus dem erwähnten Projekt entstanden, ergeben.

Die Vernachlässigung der Perspektive der Lernenden und der Unterschiedlichkeit ihrer Lernprozesse in bisherigen didaktischen Konzeptionen

Es ist überraschend und erstaunlich, wie wenig die Perspektive der Lernenden bei den klassischen didaktischen Modellen beachtet wurde. In der ursprünglichen Form der bildungstheoretischen Didaktik war es das so genannte Primat der Didaktik gegenüber der Methodik, das die Frage der Inhalte ins Zentrum der Theorieentwicklung stellte. In der Didaktik der Berliner/Hamburger Schule sind Ziele, Inhalte, Medien und Methoden, bzw. Unterrichtsziele, Lehr-Lerngegenstände, Vermittlungsvariablen und Erfolgskontrolle Gegenstand der Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung – bzw. sie stellen Entscheidungen dar, die über die Interaktion der Lehrenden und Lernenden miteinander Eingang finden. Die lernzielorientierte Didaktik legte ihre Priorität auf die Lernziele, wie schon die Bezeichnung ausdrückt. Die kybernetische/systemtheoretische Didaktik entwickelte ein filigranes System von Planungssequenzen in Form von Algorithmen und postulierte die Algorithmisierung des Unterrichtsplans.

Die kommunikative Didaktik legt ihr Augenmerk vorwiegend auf die unterrichtlichen Interaktionen; aber auch ‚schülerorientierte‘, ‚offene‘, ‚handlungsorientierte‘ Ansätze lassen eine Orientierung ihrer Konzepte an der Verschiedenartigkeit von Lernprozessen und deren unabdingbaren gedanklichen Operationen vermissen. Zu den wenigen Postulaten, die eine Entwicklung in dieser Hinsicht eingeleitet haben, zählen die Entwürfe des Piaget-Schülers Hans Aebli. Er versuchte aufgrund kognitionspsychologischer Erkenntnisse eine lernpsychologisch orientierte Didaktik zu entwickeln. Einige kurze Zitate sollen dies belegen:

“Was ist in dieser Sicht [bezieht sich auf die Überschrift des Abschnittes ‚Vom Lernen zum Lehren‘, T.E.] nun das Lehren? Nichts anderes als das Auslösen und Steuern von Lernprozessen durch eine kompetente Person. Das ist die Aufgabe des ‚Lehrers‘. Was braucht es dazu? Offenbar ein intuitives und womöglich auch theoretisch untermauertes Wissen um die Möglichkeiten, bei Schülern Lernprozesse in Gang zu setzen, ‚auszulösen‘, und sie in ihrem Verlauf richtig anzuleiten, also zu ‚steuern‘. [...] So stellen wir vorerst fest, daß Lehren bedeutet, Lernen im Schüler in Gang zu setzen, eine hohe Kunst, in der psychologische Erkenntnisse einige Hilfe leisten können, das Entscheidende aber vom Erzieher in der konkreten Situation je und je erspürt werden muß. [...] So erkennen wir eine der wichtigsten Qualifikationen des Lehrers: er müßte ein Experte im Bereiche der Lernprozesse sein, eine ausgebildete, in ein unmittelbares Gespür umgesetzte Fähigkeit besitzen, zu beurteilen, wo der Schüler im Lernprozeß steht und welche nächsten Schritte bei ihm ausgelöst

werden können und müssen. Wir erkennen jetzt, wie schief jene Auffassung von Lehrern ist, die von sich sagen, sie seien eben nur Wissenschaftler, Technologen oder Organisatoren, ihre alleinige Aufgabe bestehe darin, den Schülern gewisse Stoffe vorzutragen oder anzubieten. Ihre Blickrichtung sollte eine andere sein. Sie müßten vom Lernprozeß des Schülers aus denken: aus ihm ergeben sich die Maßnahmen des Lehrens. Didaktik ist in diesem Sinne angewandte Lernpsychologie” (Aebli 1987, S. 50 - 52).

Ein Problem der Konzeption Aebli besteht darin, die zwei Ebenen des Lernens und Lehrens und deren Zielabhängigkeit für eine theoretische Analyse nicht scharf genug auseinandergehalten zu haben. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass Aebli hier sehr oft von Gespür und Intuition der Lehrperson spricht. Er hat sicher in dem Sinne Recht, dass Experten-Lehrerinnen und -Lehrer mit der Zeit dieses Gespür entwickeln (sollten). Können den ‚Novizinnen und Novizen‘ aber nicht konkretere Hinweise gegeben werden, ohne nur auf ‚Grundformen‘ bzw. ‚Grundlagen‘ des *Lehrens* (und nicht des Lernens) zu rekurrieren? Innerhalb der zwölf Grundformen des Lehrens scheinen bei Aebli die Tiefenstrukturen des Lernens so deutlich auf wie in keiner allgemeindidaktischen Konzeption zuvor. Die Konzeption der Basismodelle nimmt diesen Strang des didaktischen Denkens auf und entfaltet die Gedanken noch weiter. Auch die Typologie von Lernzielarten erscheint noch nicht in der Weise elaboriert zu sein, wie in den Choreografien nach Oser/Patry.

Einige Jahre zuvor wurden noch Bedenken laut gegenüber der Ableitung lernpsychologischer Ergebnisse für den Unterricht:

“Didaktische Handlungsanweisungen sind beim derzeitigen Stand der Forschung nicht angebar und werden auch nicht angestrebt. Wir verstehen die Ausführungen zur Vermittlung von Wissen und Denkfähigkeiten als Hinweise auf mögliche pädagogisch-psychologische Forschung, die unter Bezug auf allgemeinpsychologische Modelle die Bedingungen zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen untersucht (Brandstädter et al. 1974). Damit wenden wir uns gegen die Auffassung, pädagogische Psychologie habe lediglich die Übertragung allgemein-psychologischer Befunde auf Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu leisten” (Kluwe 1979, S. 8/9).

Die ‚klassischen‘ Phasen- und Artikulationsschemata versuchen einen relativ direkten Zusammenhang zwischen der Ebene der Denkopoperationen und der methodischen Konsequenzen herzustellen. Das bekannteste historische Beispiel stellt die Entstellung der Gedanken Herbarts dar, der über die verschiedenen Phasen von Lernprozessen nachdachte, welche dann von seinen Schülern und weiteren Generationen in ein verhältnismässig krudes Formalstufenschema gegossen wurden. Ein weiteres Manko liegt in der Fixierung auf den Aufbau von Begriffen bzw. Wissen.

Andere Konzeptionen hielten das Problemlösen für das Mass aller unterrichtlicher Handlungen (siehe auch unten, Basismodell 3). Reformpädagogisch orientierte Ansätze legen grossen Wert auf eigene Erfahrungen, reflektieren aber oft in nur ungenügender Weise die dazu notwendigen Lernprozesse.

“Entsprechend war auch bei den Lehrern der Reformschulen immer wieder das Bewußtsein, welche Lernprozesse man eigentlich herbeiführen wollte, nicht klar ausgebildet. Lernen ereignete sich bei der Durchführung der Projekte irgendwie” (Aebli 1987, S. 46).

Den frühen reformpädagogischen Bewegungen kann man diesen Vorwurf natürlich nicht machen, da das uns heute zur Verfügung stehende Wissen über Lernprozesse damals noch nicht bestanden hatte.

Die pädagogische Psychologie erbrachte viele interessante empirische Ergebnisse über Lernprozesse, vernachlässigte es aber, die Zieldimension des Lernens in ihre Fragestellungen miteinzubeziehen. Die meisten Untersuchungen wurden kontextfrei durchgeführt und in jüngster Zeit wird die Kritik der mangelnden äusseren oder auch ökologischen Validität hinsichtlich schulischen Lernens, Lehr- bzw. Lern- und Erziehungszielen immer lauter. Soziales Lernen, Wert- und Identitätsaufbau und entwicklungsförderndes Lernen werden zwar zumindest implizit als Ziele schulischer Erziehung ausgegeben, aber die Wege, die dorthin führen und die dazu notwendigen Denkopoperationen werden in klassischen Modellen nicht beleuchtet und tauchen höchstens als ‚allgemeine‘ Ziele auf. Besonders in der Berufspädagogik tauchen die früher ‚allgemein‘, ‚übergreifend‘ (o.ä.) genannten Erziehungsziele unter dem Sammelbegriff der Schlüsselqualifikationen auf.

Im Gefolge der Tradition der Lernzielorientierung mit ihrer Kulmination in der Operationalisierung von Lernzielen wurden solche Ziele – da nicht operationalisierbar und somit auch nicht überprüfbar – für die Gestaltung von Unterricht in den Hintergrund gedrängt.

Wie lassen sich nun die verschiedenartigen, vom jeweiligen Zieltyp des Lernens abhängigen Lernprozesse mit ihrer unterschiedlichen Abfolge von Denkopoperationen in einer Theorie unterbringen, ohne kurzschlussartig direkt deduzierte Artikulations- oder Phasenschemata, die für die Unterrichtsplanung und Handlungen im Unterricht bestimmend sind, zu postulieren? Die Antwort findet sich unten bei der Darlegung des Zwei-Ebenen-Modells unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Diese Intention geht in die Richtung Aebli, der zwei Gefahren zu vermeiden suchte: „das sterile Lernen ‚netto‘, ohne genügenden Handlungskontext, und ein bloßes Handeln, ohne genügendes Bewußtsein der auszulösenden Lernprozesse“ (Aebli 1987, S. 46).

Lernprozess- versus Lernproduktorientierung

Mit Bedacht wurde die Formulierung des Lernprodukts und nicht des Lernziels ausgewählt, weil die Zieltypen des Lernens und die korrespondierenden Lernprozesse stark miteinander verflochten sind. Als Lernprodukt wird hier im Sinne behavioristischer Terminologie der Output verstanden, der sich aus einem erfolgten Lernprozess ergibt. Als Output können auch die Inhalte, der ‚Stoff‘ gelten, die bei den meisten heute existierenden Prüfungen abgefragt werden und gar nicht selten auf einer niedrigen Komplexitätsstufe in eher reproduktiver Weise. Diese Art von Prüfungen berücksichtigen in nur ungenügender Weise die Kontrolle über (nicht-)erfolgte Lernprozesse, die einer Intentionalität entsprechen, welche jenseits von memorierbaren Fakten liegt. Sehr oft werden aber auf der intentionalen Ebene von Schule und Erziehung Ziele formuliert, denen eindeutig Prozess- und nicht Produkthaftigkeit inhärent sind.

Die realistische Umsetzung dieser Ziele erfordert eine Besinnung auf *Lernprozesse* und damit auch didaktische Konzeptionen Betrachten, die diesen Lernprozessen stärkeres Gewicht beimessen und zwar differenzierter, als dies bisher der Fall war. Eine konstruktivistische, interaktionistische Perspektive von Lernen schliesst eine einseitige Gewichtung von *Lernprodukten* von vornherein aus.

“Die herkömmliche Schule wollte direkt zum Lernen kommen. Sie vergaß dabei, daß sie echte Tätigkeiten in Gang setzt. Das Ergebnis waren Kümmerformen der Tätigkeit: ein Übergewicht der symbolischen und sachbezogenen Tätigkeit, und – aus anderen Gründen – ein Vorherrschen der darstellenden Tätigkeiten. Weil jedoch die Frage, was denn in der Schule überhaupt für eine Art von Tätigkeit stattfindet, nicht bewußt gestellt wurde, war man sich dieser Ungleichgewichte kaum bewußt“ (Aebli 1987, S. 46).

Zielperspektiven der Konzeption

Oser/Patry sprechen von vielen ungelösten Problemen und einem Defizit in der Grundlagenforschung im Bereich der allgemeinen Didaktik. Deshalb wurde von ihnen ein Forschungsprojekt in Angriff genommen, “welches erlaubt, eines dieser Probleme aufzugreifen, nämlich wie Verläufe des unterrichtlichen Lernen besser analysiert, verstanden und effizienter konzipiert werden.” (Oser/Patry 1990, Zusammenfassung). Damit sind die Grobziele ihrer Konzeption bereits einigermaßen umrissen. Um die Komplexität der Zielperspektiven der entwickelten didaktischen Theorie noch deutlicher zu machen, soll im Folgenden ein zusammenfassendes Originalzitat angeführt werden:

“Insgesamt geht es darum, den Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage zu verbessern, ohne den Lehrerinnen und Lehrern mehr als notwendig Vorschriften zu machen. Die Basismodelle fungieren als Zwischenglied zwischen der Theorie (oder der Forschung) und der Praxis, wobei in der Forschung die Basismodelle untersucht werden und gezeigt wird, welches die notwendigen Elemente sind; die Modelle werden den Lehrerinnen und Lehrern als Rahmen vorgegeben, nicht als verbindliche Vorschriften über konkretes Handeln. Dieser Rahmen lässt sich relativ leicht mit je adäquaten Sichtstrukturen füllen. Auf diese Weise hoffen wir auch die Kluft zwischen Theorie und Praxis (Krumm, 1987) überwinden helfen zu können: Auf der Theorie-Seite stehen die verschiedenen oben diskutierten psychologischen und pädagogisch-psychologischen Theorien, die in die Basismodelle einfließen, aber auch der ethische Hintergrund, den wir auch besprochen haben; auf der Praxis-Seite steht die konkrete Umsetzung durch die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend den Schritten des jeweiligen Basismodells und unter Berücksichtigung der Forderung nach Diskursivität, jedoch mit angepasster Sichtstruktur. Auf diese Weise, so hoffen wir, soll die Erziehungswissenschaft mehr Einfluss auf die Erziehung haben (vgl. Patry, 1989a), soll der Unterricht sowohl effizienter als auch verantwortungsbewusster gestaltet werden – ein Ziel, über das genereller Konsens besteht (vgl. das Symposium ‚Research on Effective and Responsible Teaching‘, das anfangs September 1990 an unserem Institut durchgeführt wurde)” (Oser/Patry 1990, S. 53/54).

1.1 Das Zwei-Ebenen-Modell als theoretischer Rahmen für das Verständnis von organisierten Lehr-Lernprozessen

Grundlegend für die gesamte Konzeption ist, wie schon angedeutet, ein Zwei-Ebenen-Modell des Lernens und Lehrens. Eine Ebene stellt die so genannte Sicht- oder auch Oberflächenstruktur von Lehr-Lernprozessen im Gegensatz zur Tiefen- oder Basisstruktur dar. Diese komplementäre Sichtweise von Lehren und Lernen wurde nach den Worten von Oser/Patry nicht postuliert, geschweige denn genauer untersucht. Das Verhältnis von Oberflächen- und Sichtstruktur bildet die Dichotomie der Freiheit des Lehrens einerseits ab (‚pädagogische Freiheit‘) und andererseits der Strenge der lernpsychologischen Gesetzmässigkeiten. Es ist ein Versuch, eine komplementäre Auflösung der Spannungsfelder zwischen den Polen Adaptivität und Effektivität, Individualisierung und Generalisierung, Kreativität und Wissenschaftsorientierung etc. zu erreichen.

Das wichtigste Postulat für Oser/Patry stellt die Voraussetzung dar, “dass die Sichtweise der strukturierten Lehrverläufe eigentlich immer diejenige des Schülers sein müsste” (Oser/Patry 1990, S. 2). Aus dieser ‚Perspektivenübernahme‘ ist die gesamte Theorie zu verstehen, wobei der “Grundgedanke alternativer und verbesserter Lehr-Lernformen zu diesem Unterfangen Pate gestanden” habe (Oser/Patry 1990, S. 3).

1.1.1 Die Ebene der Sicht- oder Oberflächenstruktur

Die Oberflächenstruktur des Lernens ist die Ebene bzw. der Gegenstandsbereich der meisten klassischen didaktischen Modelle. Hierunter können alle ‚Lehrhandlungen‘ verstanden werden. Als Beispiele können Handlungsmuster des Unterrichts, Sozialformen, Unterrichtsschritte, Medieneinsatz, Sequenzierung des Unterrichts, Führungsstil etc. angeführt werden. Die Ausführung bzw. die Ergebnisse von Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer auf dieser Ebene sind alle beobachtbar, deswegen wird auch von der Sichtstruktur des Lehrens gesprochen. Auf dieser Ebene wird die Kreativität der Lehrenden gefordert. Die Gestaltungsfreiheit soll durch das theoretische Modell nicht eingeschränkt werden.

1.1.2 Tiefen- bzw. Basisstrukturen des Lernens und die mit ihnen verbunden notwendigen Handlungsketten und Operationen – die Idee der Basismodelle des Lernens

Die der oben erläuterten Sicht- oder Oberflächenstruktur komplementäre Ebene von Lehr-Lernverläufen sind die Tiefen- bzw. Basisstrukturen des Lernens. Was bedeutet ‚Basisstruktur des Lernens‘?

“Die Basisstruktur besteht aus einer für jeden Lernenden absolut notwendigen, feststehenden Kette von Operationen, die nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Der ganzheitliche Charakter dieser jeweiligen Kette wird bestimmt durch lernpsychologische Gesetzmässigkeiten einerseits und durch den Typ des Ziels bzw. die Inhalte andererseits” (Oser/Patry 1990, S. 3).

An anderer Stelle führen die Autoren an, dass kein einziges Element dieser Ketten weggelassen werden darf und das Bestehen dieser Elemente und deren Verkettung sogar nomothetisch fixiert sei.

Nun erklärt sich auch die Tatsache, dass von mehreren Strukturen gesprochen wird. Im Gegensatz zu vielen anderen Konzeptionen wird die Abhängigkeit vom jeweiligen Zieltyp des Lernens angesprochen.

1.2 Der Begriff des Lernzieltyps

Ein Lernzieltyp stellt also etwas vollkommen anderes dar, als bis anhin in didaktischen Konzeptionen unter ‚Lernziel‘ verstanden wurde. Ein Lernzieltyp kann beispielsweise nicht hierarchisiert werden. Weder hinsichtlich des Abstraktionsgrads in Richtziele/Leitideen, Grobziele und Fein- bzw. Teilziele, noch hinsichtlich verschiedener Taxonomieebenen wie in den berühmten Konzeptionen von Bloom, Kratwohl, Marcia (u. a.). Auch eine Unterteilung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen hinsichtlich kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebenen wäre beim Zieltyp des Lernens verfehlt. Das heisst aber nicht, dass die verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen nicht wahrgenommen würden! Ganz im Gegenteil, gerade durch die Sensibilisierung auf verschiedene Zieltypen des Lernens werden implizit verschiedene Grunddimensionen des Menschen (vgl. Klafki 1993) berücksichtigt.

Aus den oben genannten Aspekten wird auch deutlich, dass ein Lernzieltyp nicht den klassischen Formulierungskriterien unterliegt, ein Lernziel solle aus mindestens einer inhaltlichen und einer formalen Komponente bestehen. Noch abwegiger erschiene es, Lernzieltypen operationalisieren zu wollen.

Ein Lernzieltyp beschreibt vielmehr völlig unterschiedliche Qualitäten des Lernens aus der Perspektive der qualitativ unterschiedlichen Lernprozesse mit ihren jeweils unterschiedlichen Handlungsketten. Diese Handlungsketten sollen die Bedingungen der Möglichkeiten schaffen, damit die verschiedenen Operationen für die jeweiligen, qualitativ unterschiedlichen Lernprozesse für die Lernenden gewährleistet werden können. Diese einzelnen Handlungsketten der verschiedenen Basismodelle vorzustellen ist die Funktion des nächsten Abschnittes.

2 Die einzelnen Basismodelle

Zunächst sollen die Basismodelle als Überblick dargestellt werden (vgl. Abbildung 1). Oser/Patry gehen zur Zeit von 12 unterschiedlichen Basismodellen aus, die “hinsichtlich des Zieltyps von Lernen, hinsichtlich der Typen von Elementen in der Elementenkette und hinsichtlich deren Verknüpfung je verschieden” seien. Sie stellen nach ihrer Auffassung eine Art Mutterstruktur des Lernens im Sinne Piagets dar. Das heisst, dass die Basismodelle nach der Auffassung von Oser/Patry als Typen nicht vermischbar und nicht aufeinander zurückführbar sind. Ebenfalls sei die Zahl der Basismodelle keineswegs beliebig erweiterbar, was aber nicht heissen soll, dass die Konzeption nicht prinzipiell für eine Weiterentwicklung offen ist.

Jedes Basismodell besteht aus einer, den Zielen bzw. Inhalten adäquaten, für alle Lernenden absolut notwendigen, feststehenden Kette von Operationen, die nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Diese Operationen werden von den Autoren auch Handlungselemente genannt. Um Lernprozesse erfolgreich zu einem Abschluss zu führen und Lernabbrüchen vorzubeugen, darf kein einziges Element weggelassen werden. Das Bestehen und die Verkettung dieser Elemente wird, wie schon erwähnt, als nomothetisch fixiert betrachtet.

Bestimmte Elemente sind allen Basismodellen gleich:

- die inneren Aktivitätsformen der Lernenden
- die Desäquilibriumselemente der Lernenden und
- die Verknotungsleistungen der Lernenden (vgl. Oser/Patry 1990, S. 7).

Entstanden sind die Basismodelle durch Interpretationen von Videoaufnahmen der unterschiedlichsten Lektionen zum Teil in Workshops mit Praktikerinnen und Praktikern, systematisch im Zusammenhang mit Lernmodellen der pädagogischen Psychologie und durch die hypothetische Befragung von Unterrichtsstunden auf die Basismodelle. Als Quellen und Impulse für die Konzeption der Basismodelle werden weiter genannt:

- Arbeiten zur Entscheidungstheorie von Lehrerinnen und Lehrern, zur kognitiven Psychologie und zu Kognitionen von Lehrenden
- die Geschichte der Artikulationsschemata
- Erfahrungen mit Lehrenden und Schulreformerinnen und -reformern
- experimentelle Ergebnisse im Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen Modellen und – als wichtigste Motivation – die mangelnde Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsprozess.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Basismodelle ausführlicher beschrieben. Zuerst folgt eine generelle Beschreibung, danach die unabdingbaren Handlungsketten mit den einzelnen Handlungselementen und möglichen Beispielen zur Verdeutlichung.

Abbildung 1: Basismodelle unterrichtlichen Lernens (Überblick)

Nummer und Name des Basismodells		Zieltyp des Lernens	Notwendige Merkmale	Beispiel einer Sichtstruktur
1a	Lernen durch Eigenerfahrung	Aneignung von Erfahrungswissen	Unmittelbarer Lebensbezug	Arbeit in Sozial- oder Produktionsbetrieben
1b	Entdeckendes Lernen	Aneignung durch Suchprozesse in der Wirklichkeit, generalisierendes Lernen	Unmittelbarer Lebensbezug	‚Wiederentdeckung‘ einer Glühbirne oder einer mathematischen Beweisführung
2	Entwicklungsförderndes/strukturveränderndes Lernen	Transformation von Tiefenstrukturen (z. B. moralisches Urteil)	Disäquilibriumsvorgänge	Kontroverse Dilemmadiskussionen
3	Problemlösen (entdeckendes Lernen)	Lernen durch Versuch und Irrtum	Hypothesenbildung, Hypothesentestung	Turm-von-Hanoi-Problem
4a	Begriffsbildung	Aufbau von memorisierbaren Fakten, von zu verstehenden Sachverhalten	Lehrgänge, Benennung von Einzelaspekten, Begriffshierarchien	Fremdsprachenunterricht: darbietender und entwickelnder Unterricht mit Verarbeitungsphasen
4b	Konzeptbildung	Aufbau von vernetztem Wissen	Größere Sach- und Fachzusammenhänge, Analogiebildung	Entwicklung von geschichtskritischem Denken durch Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff, Verstehen einer mathemat. Funktion
5	Betrachtendes Lernen	Meditative Versenkung	Innerer Nachvollzug ontologischer, schicksalhafter, religiöser u. ä. Wirklichkeiten	Stille-Übungen, geführte Bildmeditation, Metaphern- und Symbolsprachenverwendung
6	Lernen von Strategien	Lernen lernen (Metalernen)	Lernerleichterung durch formale, innere Strukturierung des eigenen Lernens, Reflexion über eigenes Lernen	Textverarbeitungsstrategien, Repetitionsstrategien, Behaltensstrategien
7	Routinebildung und Training von Fertigkeiten	Automatisierung	Hohe Übungsfrequenz und Wiederholung, Entlastung des Bewusstseins	Autofahren lernen, Einmaleins lernen, ein Musikstück auswendig lernen
8	Motilitätsmodell	Transformation affektiver Erregung (z. B. Ergriffenheit)	Schöpferisches Verarbeiten von Erlebnissen, musische Expressivität	Gestalterisches Zeichnen, Musizieren, ‚Dichten‘, Tanzen, gestalterische Mimik etc.
9	Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen	Bindungsentwicklung durch sozialen Verhaltensaustausch	Prosoziales Handeln, Gruppenleben, Diskursverhalten, Freundschaftsentwicklung	Kooperatives Lernen, partnerschaftliches Lernen, helfendes Handeln u. ä.
10	Wert- und Identitätsaufbau	Wertwandel, Wertklärung, Wertschaffung	Wertkonstitution durch Partizipation	Just-Community-Sitzung, Klassenversammlung, Gestaltung des Schullebens
11	Hypertextlernen	Konstruktion und Erstellung von eigenständigen Vernetzungen (deduktiv-induktiv gemischtes Vorgehen)	Neuordnen und Neubewerten von Informationseinheiten, Spiel mit Übersichten	Zeitungenlesen, Arbeiten am Computer mit CD-Rom, shared knowledge, guided tours etc.
12	Verhandeln lernen	Herstellen von Konsens in verschiedenen Situationen des Lebens	Aushandeln als Bedürfnisausgleich, Techniken der guten Übereinstimmung	Ökonomische, rechtliche Verhandlungsübungen, Verhandeln mit Sammelgegenständen (z. B. Briefmarken)

2.1 Basismodell Ia: Lernen durch Eigenerfahrung und Basismodell Ib: Entdeckendes Lernen

Wissen, welches durch eigene Erfahrungen gewonnen wird, hat einen wichtigen, sehr wertvollen eigenen Stellenwert in der Reihe verschiedener Tiefenstrukturen von Lernprozessen. Wahrscheinlich erinnern sich nur noch wenige an bestimmte einzelne Unterrichtsstunden in der Schule, aber der Schullandheimaufenthalt, Skilager, Sportereignisse, Theateraufführungen, Ausflüge, Exkursionen oder ähnliche Ereignisse sind, gemessen an den ‚normalen‘ Unterrichtsstunden, noch relativ präsent. Diese Art von ‚Wissen‘, im Sinne von selbst erlebten Erfahrungen, scheint eine hohe Beständigkeit im Langzeitgedächtnis aufzuweisen. Kennzeichnend ist auch der Überhang an Erfahrungswerten, die von den Lehrenden, die den Lernenden die Erfahrungen ermöglichen sollten, nicht unbedingt planbar sind. Der Preis für diesen Überhang ist natürlich ein Mangel an Struktur, der Aufbau einer solchen Struktur ist aber in anderen Basismodellen explizit intendiert und somit wird an dieser Stelle schon sichtbar, dass eine gute Choreografie des Lernens nicht nur auf einzelne, isolierte Basismodelle bauen kann. Wie weiter unten noch ausführlicher zu erläutern sein wird, ist die Strukturierung des Erfahrungswissens aber im Basismodell selbst schon angelegt.

Es besteht eine gewisse Affinität zum so genannten ‚Lernen am Gegenstand‘, geht aber darüber hinaus. Dieses Lernen wird oft im Zusammenhang mit den drei verschiedenen, kognitionspsychologischen Repräsentationsformen von Jerome S. Bruner angeführt. Bruner unterscheidet enaktives Lernen, ikonische und symbolische Repräsentationsformen. Enaktives Lernen kann nun Lernen am Gegenstand oder Lernen durch Meisterung von Situationen bedeuten. Beide Formen können inner- wie ausserschulisch vorkommen.

‚Erfahrungswissen‘ kann also durchaus durch ein Lernen am Gegenstand aufgebaut werden, es wird sich aber auch sehr oft auf die Meisterung bzw. das Erleben von Situationen beziehen.

Die Dimension der Erfahrung war schon immer Gegenstand reformpädagogischer Bemühungen. Für Rousseau stellte die Eigenerfahrung des ‚Zöglings‘ *das* pädagogische Prinzip schlechthin dar, wie z. B. in seinem berühmten Erziehungsroman Emile nachzulesen ist. Einen ebenfalls zentralen Stellenwert für die gesamte Erziehung haben die Ideen von John Dewey, dessen deutsche Übersetzungen beispielsweise mit „Erziehung durch und für Erfahrung“ betitelt werden. Er entfaltete Theorien der Erfahrung, des Verhältnisses von Denken und Erfahrung und bewertete Erfahrung letztlich als Mittel und Ziel der Erziehung.

Die Arbeitsschulbewegung, die mit den Namen Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig verknüpft ist, Berthold Otto, Céléstin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Martin Wagenschein, Karl Stieger sind Klassiker der Reformpädagogik, für welche die Eigenerfahrung beim Lernen einen zentralen Stellenwert einnimmt.

In der heutigen didaktischen Literatur finden sich Begriffe wie Projektunterricht oder -methode, handlungsorientierter Unterricht, offener Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht, die mit Projektarbeit, Wochen- und/oder Tagesplänen, Zeiten von Freiarbeit und freiem Spielen usw. operieren (vgl. Jank, Meyer 1991, S. 286ff).

Hilbert Meyer identifiziert sich nach eigenen Worten am stärksten mit handlungsorientiertem Unterricht. Auch diese Form von Unterricht setzt sehr stark auf die Eigenerfahrungen der Lernenden. Das von ihm vorgeschlagene Planungsraster mit sechs Phasen von der „vorläufigen Entscheidung über das Arbeitsthema“ bis hin zur „Auswertungsphase“ stellt mehr als nur eine Sichtstruktur dar und weist eine gewisse Affinität zur postulierten Handlungskette der Tiefenstruktur der Lernprozesse nach Oser/Patry auf (vgl. Jank, Meyer 1991, S. 363; Oser/Patry 1990, S. 9).

„Handlungsorientierung“ scheint aber auch *die* Konzeption der aktuellen didaktischen Überlegungen innerhalb der Berufspädagogik zu sein.

„Handlungsorientierung“ zählt insbesondere seit den 80er Jahren in der Literatur zur Didaktik beruflicher Bildung sowohl in wissenschaftlichen als auch in der Praxisberatung ausgerichteten Texten zu den herausragendsten Begriffen. Ein Ausbildungskonzept, für das beansprucht wird, sich auf der Höhe der Zeit zu befinden, muß als ‚handlungsorientiert‘ ausgewiesen werden. Wenn ‚Handlung‘ und die jeweiligen Komposita als Symbole eines in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik relativ dauerhaft etablierten ‚Mainstream‘ anzusehen sind, dann scheint es dabei um mehr als nur um ein modisches Intermezzo zu gehen“ (Czycholl/Ebner, 1995, S. 39)

Im selben Artikel unterziehen Czycholl/Ebner die Handlungsorientierung einer kritischen Analyse, wobei sie u. a. zum Schluss kommen, dass zu den Defiziten der Unterrichtsforschung, welche sich auf handlungsorientierte berufspädagogische Projekte bezieht, das weitgehende Desinteresse an der inhaltlichen Seite des Unterrichts gehört. An dieser Stelle könnte man implizit auf das Fehlen einer Gesamtchoreografie unterrichtlichen Lernens schliessen.

Eine aus bildungstheoretischer Sicht kritische Haltung nimmt Rauner zur Handlungsorientierung ein, obwohl auch er konstatiert:

“Mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 80er Jahre erfährt das handlungsorientierte Lernen eine Aufwertung, wie es wohl bisher kein anderes methodisch-didaktisches Konzept erfahren hat: Das handlungsorientierte Lernen wird zu einer quasi-offiziellen Methode für die berufliche Bildung“ (Rauner, 1995, S. 51).

Arnold und Lipsmeier gehen mit dem Konzept Handlungsorientierung noch weiter und sprechen sogar von einer handlungsorientierten Berufsbildung (vgl. Arnold, Lipsmeier, 1995, S. 13 – 28).

Eine weitere Renaissance erfährt die Forderung nach Erziehung durch Eigenerfahrung durch das Schlagwort des ‚praktischen Lernens‘ und der damit verbundenen Forderung nach Ausbildung von ‚Schlüsselqualifikationen‘. Seit einem Jahrzehnt wird über diese Konzeption an der Akademie für Bildungsreform nachgedacht und die Arbeit von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Allerdings gibt es bei keinem der oben genannten reformpädagogischen Konzepte den Versuch, die notwendigen Lernschritte, die einzelnen Denkopoperationen beim Erfahrungslernen genauer zu formulieren. Als Problem ergibt sich hieraus, dass der Aufbau von Erfahrungswissen nicht gegenüber anderen Arten von Lernprozessen und Zieltypen des Lernens abgegrenzt und Erfahrung zu einem allumfassenden Begriff wird, allzu stark generalisiert, um die Konsequenzen für die Umsetzung der Unterrichtspraxis erkennen zu lassen. Für Dewey ist beispielsweise unbestritten, dass Erfahrungswissen noch relativ unstrukturiert ist und anschliessend strukturiert werden muss. Dies gehört (aus einer erziehungsphilosophischen und nicht lernpsychologischen Perspektive durchaus nachvollziehbar und verständlich) ebenfalls zu seiner Konzeption von Erfahrung.

In der Konzeption der Choreografien unterrichtlichen Lernens wird unter dem Basismodell 1a ‚Lernen durch Eigenerfahrung‘ die Eigenerfahrung bewusst enger gefasst, um sie von den Lernprozessen abzugrenzen, die strukturierte/s Wissen, Können und Fertigkeiten aufbauen sollen. Lernen durch Eigenerfahrung zeichnet sich, wie schon angedeutet, auch durch einen

Überhang an Lernzielen aus, d. h. durch Eigenerfahrungen werden viele Lernprozesse ausgelöst, die bestimmten Lernzieltypen adäquat sind, die so von den Lehrerinnen und Lehrern nicht unbedingt intendiert wurden und auch nicht antizipiert werden konnten. Dabei können auch Fehler oder unangenehme Erfahrungen gemacht werden, diese können aber wiederum zu anderen interessanten Lernprozessen führen, wie eine neue Theorie über das Fehlermachen von Oser (vgl. Oser 1999) zeigt. Lernen durch Eigenerfahrung spricht die Lernenden ganzheitlich an, was der altbekannten Forderung von Pestalozzi, mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ zu lernen, Rechnung trägt.

Im Lauf des Projekts hat sich herauskristallisiert, dass es viele Unterrichtssituationen gibt, die ebenfalls auf der Eigenerfahrung aufbauen, aber stärker didaktisch aufbereitet bzw. noch ‚unterrichtsnäher‘ im klassischen Sinne sind, als das, was ursprünglich unter ‚Lernen durch Eigenerfahrung‘ subsumiert wurde. In der didaktischen Literatur erscheinen solche Lernformen häufig unter dem Terminus des ‚entdeckenden Lernens‘, wo die Suchbewegungen sehr den Lernenden selbst überlassen werden. Bei der Feinanalyse zeigte es sich jedoch, dass sich die Sichtstruktur sehr unterscheidet, auch wenn die Basisstruktur eine praktisch identische Handlungskette impliziert. Deswegen war es nicht notwendig, ein separates Basismodell zu postulieren. Um in der didaktischen Diskussion keine Missverständnisse auftauchen zu lassen, wurde das Basismodell in 1a und 1b geteilt, was sich aber, wie gesagt, nur in der Sichtstruktur und der Weite des Begriffs ‚Eigenerfahrung‘ niederschlägt.

‚Entdeckendes Lernen‘ wird häufig auch in einem Kontext verwendet, wo es viel stärker um das Problemlösen im engeren Sinne geht. Daher wird dieser Terminus bei Basismodell 1b und in Klammern auch bei Basismodell 3 verwendet (s. u.).

Wie sehen nun die Schritte in der Tiefenstruktur beim Lernen durch Eigenerfahrung bzw. beim entdeckenden Lernen aus? Oser/Patry postulieren die fünf folgenden Schritte:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Inneres Vorstellen des Handelns im Kontext (Vorbereitung, Ablaufplanung, Ermittlung).2. Handeln im Kontext (Herstellen, Verändern, Experimentieren, Suchen und Ordnen etc.).3. Erste Ausdifferenzierung durch Reflexion des Handlungswegs, des Handlungsziels und des Handlungssinns.4. Generalisierung des Ausdifferenzierungsergebnisses.5. Übertragung der Lernkonsequenzen auf grössere Zusammenhänge, Einstieg in die symbolische Repräsentation. |
|---|

Ein Beispiel der unterrichtlichen Umsetzung kann die Herstellung einer Zeitung in Form eines Projekts sein:

1. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich zuerst innerlich vorstellen, wie sie überhaupt vorgehen wollen. Sie denken über die Gestalt der Zeitung, über mögliche Interessensgebiete und Themen nach, vielleicht mit wem sie gerne zusammenarbeiten, welche Art der Arbeit sie gerne übernehmen würden (Journalistin/Journalist, Fotografin/Fotograf...)... Wahrscheinlich gibt es eine Interaktion zwischen dem inneren Vorstellen und den sichtbaren Planungs- und Vorbereitungsarbeiten. Sichtbar ist, wie Gruppen zusammengestellt, die zur Verfügung stehende Zeit festgelegt, die Frage des Drucks geklärt werden...
2. Als Nächstes müssen die einzelnen Redaktionsgruppen sich zusammensetzen, Aufgaben verteilen, Ideen suchen, sammeln, ordnen... Vielleicht werden Interviewpartnerinnen gesucht und Interviews geführt, die wiederum transkribiert werden müssen, Fotos werden gemacht und entwickelt, die Rätsel- und Witzeseite muss grafisch ansprechend gestaltet werden... Die Vorstellungen müssen nun im Kontext konkret umgesetzt werden, wodurch

sich eine Art ‚Feedback‘ der Vorstellungen und deren Weiterentwicklung ergibt. Es werden Fehler gemacht, Ressourcen reichen nicht aus, es ergeben sich andere organisatorische Schwierigkeiten, Alternativen müssen gesucht, die ersten vielleicht etwas hoch gesteckten Erwartungen eingeschränkt werden. Zuletzt wird die Zeitung gedruckt und vielleicht auch verkauft.

3. Nun beginnt eine Phase der Nachbereitung, der Besprechung des Erlebten und Erarbeiteten. Man diskutiert über unterschiedliche Vorgehensweisen, über Ziele, über die Adäquatheit von Vorgehensweisen anhand der Ziele, über Erlebnisse in den Redaktionssitzungen, mit Interviewpartnerinnen... Die Schülerinnen und Schüler beginnen somit, dem Erfahrungswissen eine erste Struktur zu geben. Durch die Reflexion über ihre Ziele, die Handlungen, den Sinn der Tätigkeiten kommt es zu einer ersten Ausdifferenzierung der Erfahrungen.
4. Die Ergebnisse dieser ersten Ausdifferenzierung sollten nun generalisiert werden, um die Erfahrungen nicht nur auf die spezielle Situation des konkret durchgeführten Projekts zu beschränken. Mit den Schülerinnen und Schülern könnte nun ein Zeitungsverlag besucht werden. Wäre das Lernziel z. B. ‚Arbeit der Massenmedien kennenlernen‘, sollte vielleicht ein Radio- oder Fernsehsender besucht werden, um die Ausdifferenzierungsergebnisse nicht nur auf die Arbeit bei Zeitungsverlagen zu beziehen, sondern auf die Arbeit bei Medien insgesamt zu generalisieren. Natürlich lässt sich die Generalisierung auch im Klassenzimmer vornehmen. Anhand von Grafiken, Schautafeln, Bildern oder Filmmaterial wird beispielsweise gezeigt, wie aus Informationen Nachrichten entstehen.
5. Erst nach diesen Schritten sollte der Einstieg in die symbolische Repräsentation erfolgen. Jetzt sollten die Voraussetzungen in der kognitiven Struktur der Schülerinnen und Schüler gegeben sein, auch grössere Zusammenhänge zu erkennen. Man kann je nach Altersstufe über die Bedeutung der Medien in unserer Gesellschaft, über Manipulationsmöglichkeiten, die politische Macht der Medien, Pressezensur in Diktaturen usw. sprechen. Es sollte nun möglich sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf einer symbolischen Ebene, beispielsweise schriftlich oder mündlich, verbalisieren können, wie in einer Medienzentrale gearbeitet wird und welche Bedeutung die Medien in unserer Gesellschaft haben.

Dieses Beispiel aus dem allgemeinbildenden Unterricht soll durch ein Beispiel aus der didaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen ergänzt werden. Der Begriff des ‚Handwerks‘ weist ja schon eine etymologische Beziehung zur ‚Handlungsorientierung‘ auf. Lernen durch Eigenerfahrung bzw. durch eigenes Entdecken weist mit Sicherheit einen hohen Stellenwert in der Didaktik der beruflichen Schulen auf. Wie schon öfter erwähnt, ist es aber nicht im Sinne der Autoren der Choreografien, auf die anderen Zieltypen des Lernens zu verzichten.

Folgende Situation sei konstruiert: Studierende am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, SIBP, die ja während ihrer Ausbildungszeit immer eine Eigenerfahrung im Lehren mitbringen, sollen aus dieser Eigenerfahrung etwas lernen. Wie könnte eine mögliche Sichtstruktur für den didaktischen Unterricht aussehen, der den Lernzieltyp ‚Lernen durch Eigenerfahrung‘ berücksichtigt?

1. Zuerst muss über das geplante unterrichtliche Handeln nachgedacht werden. Es geht also zunächst einmal um die klassische Unterrichtsplanung mit den grundsätzlichen didaktischen Grundfragen des “Wer? Was? Wozu? Warum? Wie? Womit? Wo? Wann?” (vgl. Jank, Meyer, 1991). Nach bzw. parallel zu dieser Planung findet die Vorbereitung des Unterrichts statt. Material sammeln, sichten, systematisieren, auswählen, Medien aussuchen, herstellen, Lernorte festlegen, herrichten, technische Einrichtungen vorbereiten (‚Hardwareseite‘ der Medien, Versuchsaufbauten ...) (u. ä.).

2. Nun wird unterrichtet. Inwieweit während des Unterrichts schon eine Metaebene zum Unterricht eingenommen werden kann, ist wahrscheinlich von vielen Faktoren (Komplexität der Materie, Lerngruppe, eigene psychische Struktur, ‚Tagesform‘ etc.) abhängig.
3. Aus diesem Grund erscheint es v. a. während einer Ausbildung sehr wichtig, im Sinne einer ‚Nachbesinnung‘ – oder moderner – einer Evaluation, sich den Unterricht noch einmal zu vergegenwärtigen. Diese Phase kann durch einen Austausch mit anderen Studierenden und/oder Auszubildenden (sozialkonstruktivistischer Ansatz) noch fruchtbarer gemacht werden.
4. Um einen Transfer zu gewährleisten und die erlebte Situation als Prototyp oder exemplarische Situation für Unterricht werten zu können, ist es nun unabdingbar, Generalisierungen anzustreben. Gerade bei einer derart komplexen Materie wie Unterricht wird es nicht immer einfach sein, zwischen allgemeingültigen Lehr/Lernprozessmustern und situationsspezifischen, kontextualisierten Phasen zu unterscheiden. (Allein die Frage nach dem Verhältnis der allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik hält die Gelehrtenwelt schon jahrzehntelang in Atem und eine ‚Mainstreamposition‘ ist immer noch nicht in Sicht).
5. Es sollte den Studierenden aber trotzdem zunehmend möglich sein, ihre Erfahrungen auf einer symbolischen Repräsentationsebene in grössere Zusammenhänge einzubetten. Die Unterrichtssituationen sollten zunehmend auch aus pädagogischen, psychologischen, pädagogisch-psychologischen, didaktischen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen Perspektiven analysiert werden können, und über diesen Weg sollten mit der Zeit professionelle mentale Modelle für die Begründungs- und Legitimationsebene unterrichtsplanerischer Entscheidungen aufgebaut werden können.

Es kann vermutet werden, dass den oben genannten Schritten verschiedene Lernzieltypen im Sinn von Choreografien inhärent sind, so dass es während der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sinnvoll erscheint, eine phänomenologisch-kasuistische Vorgehensweise des Lernens durch Eigenerfahrung immer auch mit Phasen des Wissens- und Konzeptaufbaus, des problemlösenden Denkens, eigener Strategien des Lernens usw. in sinnvoller Weise und bedürfnisorientiert anzureichern. Um diese Forderung transparenter zu machen, soll dieses Beispiel für möglichst viele Basismodelle Pate stehen.

An dieser Stelle wird vielleicht schon deutlich, dass es natürlich viele andere mögliche Wege bezüglich der Sichtstruktur gibt, diese aber aus kognitionspsychologischen Gründen immer wieder auf die Tiefenstruktur des Lernens hinterfragt werden sollte. Ist es möglich, mit einer Unterrichtslektion, die das Ziel hat, Lernende im unmittelbaren Lebensbezug sich Erfahrungswissen aneignen zu lassen, bei diesen Lernenden auch adäquate Denkopoperationen in der vom Basismodell gegebenen Reihenfolge auszulösen.

Ein weiterer Aspekt wird ebenfalls konkreter. Geht in ein Thema wie das oben dargestellte nicht viel mehr als nur Aneignung von Erfahrungswissen ein? Müssen hier nicht permanent Probleme gelöst, neues Wissen aufgebaut, Strategien angewandt werden? Ist es nicht wichtig, Kooperieren zu lernen, werden nicht auch eigene Werthierarchien hinterfragt und Identitätsprobleme aufgeworfen? Gibt es nicht vielleicht sogar Momente von kognitiver Dissonanz, die strukturverändernd und entwicklungsfördernd wirken? Falls ja, wären dann nicht noch andere Basismodelle erforderlich?

Diese Fragen sind durchwegs mit ‚ja‘ zu beantworten. Die Idee der Basismodelle besteht ja gerade darin, Themen ganzheitlich lernen und erfassen zu lassen. Dadurch werden alle möglichen Dimensionen menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens angesprochen. Es geht nicht darum, für eine bestimmte Thematik auf das richtige Basismodell zu rekurrieren, sondern viel mehr darum, in der Thematik und nach den Vorgaben von Lehrplänen die

Zieltypen des Lernens zu analysieren und eine Choreografie von Basismodellen zu erstellen, die dann in der konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung ihren Niederschlag finden, also kondensiert werden müsste. Gerade weil in Projekten so viele verschiedene Zieltypen des Lernens aufscheinen – was deren Ganzheitlichkeit ausmacht – ist diese Art von Unterricht bei Reformpädagoginnen und -pädagogen so beliebt. Damit aber die Möglichkeiten und Chancen der Eigenerfahrung nicht allzu leicht verspielt werden, besteht die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darin, diesen Lehrenden die verschiedenen Dimensionen des ganzheitlichen Lernens und der dafür erforderlichen lernpsychologisch gesicherten Erkenntnisse über die Art und die Verkettung von Denkopoperationen, welche den jeweiligen Lernzieltypen angemessen sein sollten, bewusst zu machen. Dazu wurde die analytische Trennung der Basismodelle vorgenommen. Natürlich gibt es, wie bei nahezu jedem sozialwissenschaftlichen Konstrukt, in der Praxis Überschneidungen, aber eine wissenschaftliche Theorie, die Praxisrelevanz beansprucht, sollte bei der Reduktion von Komplexität hilfreich sein. Im Falle der Choreografien unterrichtlichen Lernens geschah dies u. a. durch die Analyse der Verschiedenartigkeit von Zieltypen des Lernens und der für deren Zielerreichung notwendigen Basismodelle.

Die letzten allgemeinen Bemerkungen sollten anhand eines exemplarischen Beispiels noch einmal die bisherigen abstrakteren Ausführungen konkretisieren helfen. Bei den nachfolgenden Basismodellen werden sie nicht mehr speziell aufgeführt, sollten aber immer mitgedacht werden.

2.2 Basismodell 2: Entwicklungsförderndes / strukturveränderndes Lernen

Es ist ein erstaunliches Phänomen, dass es zum Zieltyp des entwicklungsfördernden, strukturverändernden Lernens umfangreiche empirische Ergebnisse und einen breiten Konsens hinsichtlich der Relevanz für schulisches Lernen gibt, das Basismodell selbst aber bisher in der Schule kaum Beachtung findet.

Die grundsätzliche entwicklungspsychologische Theorie, die sich dahinter verbirgt, lässt sich auf die Ideen von Piaget zurückführen. Der Strang des moralischen Denkens, den Piaget zugunsten der Erforschung der Entwicklung von Intelligenz nicht mehr intensiv weiter verfolgt hatte, wurde von dem amerikanischen Psychologen Kohlberg wieder aufgenommen. Im Gefolge seiner umfangreichen empirischen Forschungen wurde die Theorie der moralischen Entwicklung auch auf andere Bereiche, wie z. B. die Entwicklung religiösen Denkens übertragen (vgl. Oser/Gmünder 1988; Oser 1988).

Im Folgenden sollen die Grundgedanken nur insoweit kurz zusammengefasst werden, als sie für das Verständnis des Basismodells wichtig sind. Die Idee der “Entwicklung als Ziel der Erziehung” – vor allen Dingen bezüglich der Strukturveränderung im moralischen Bereich – wurde an anderer Stelle schon sehr ausführlich dargestellt (Oser/Althof 1992).

Kennzeichnend für die Tiefenstrukturen des entwicklungsfördernden Lernens sind die Grundannahmen des strukturgenetischen Ansatzes von Piaget. Er geht davon aus, dass sich der Mensch im Zuge seiner Entwicklung seine eigene Wirklichkeit konstruiert und nicht nur angeborenen Reifeprozessen oder Prägungen durch die Umwelt unterworfen ist. Diese konstruktivistische Sicht von Entwicklung bedeutet auch, dass durch die Interaktion mit der Umwelt kognitive Dissonanzen entstehen können, dass das bisherige Denken und Weltbild aus dem Gleichgewicht gerät und nach neuen, differenzierteren Erklärungsmustern gesucht werden muss, um diese Balance wieder herzustellen. Diese Erklärungsmuster unterliegen einer für sie entwicklungstypischen Struktur. Die Entwicklung schreitet bei diesem Modell von einer *“qualitativ unterschiedliche[n] Etappe in der Entwicklung des Denkens”*

(Oser/Althof 1992, S. 43) zur nächsten, wobei sich für diese Etappen in der deutschen Sprache der Terminus ‚Stufe‘ eingebürgert hat. Diese Grundannahmen, die Piaget bis zu einem allgemeinen Modell der Entwicklung des logisch-mathematischen Denkens ausgearbeitet hat und welche in ihren wesentlichen Zügen in der modernen Kognitionspsychologie wohl etabliert sind, hat Kohlberg auf die Entwicklung des moralischen Denkens übertragen und in jahrelanger Forschungsarbeit empirisch abzusichern versucht. Die charakteristischen Erklärungsmuster jeder Entwicklungsstufe sind Tiefenstrukturen, die uns selbst nicht bewusst sind.

Welche erzieherischen Aufgaben ergeben sich nun aus dieser entwicklungspsychologisch fundierten Konzeption? Auf den kürzesten Nenner gebracht, kann man dazu den Titel eines Kohlberg-Artikels anführen: „Entwicklung als Ziel der Erziehung“. Es werden also keine inhaltlichen Lernziele im gängigen Sinn, sondern allgemein eine Weiterentwicklung der Lernenden in den verschiedensten Bereichen angestrebt. Was heisst dies aber nun konkreter für den Lernprozess? Die Transformation von einer zur nächst höheren Stufe lässt sich nach Oser/Althof etwa wie folgt beschreiben:

“– Verunsicherung, Grenzerfahrung
– Erkennen neuer Elemente
– Auflösung der alten Struktur
– Einbau neuer Elemente
– Zusammenbau und Anwendung der neuen Struktur”

(Oser/Althof 1992, S. 105).

Für die Formulierung eines Basismodells erscheint noch eine kurze Erläuterung der Phase ‚Einbau neuer Elemente‘ von Bedeutung. Die neuen Elemente sind nicht nur im Sinn von bisher Unbekanntem gemeint, sondern sie enthalten auf einer semantischen Ebene die Forschungsergebnisse, die die so genannte +1- oder auch $+1/3$ -Konvention generierten. Für die Entwicklung am stimulierendsten sind Argumente, die nicht mehr als eine Stufe über die Erklärungsmuster derjenigen hinausgeht, deren Entwicklung gefördert werden soll. Kleinere Unterschiede ($+1/3$ statt +1) können noch effektiver wirken, weil die Schülerinnen und Schüler sich verstanden fühlen können. Notwendig hierfür ist eine Gesprächsführung, die sich am ‚transaktiven Dialog‘ orientiert. Das Gespräch muss intensive Konfrontationen ermöglichen, innerhalb eines positiven Klimas ablaufen und den Schülerinnen und Schülern in positiver Weise unterstellen, dass sie wirklich nach einer Lösung suchen, die sich an gerechten Prinzipien orientiert.

Das Basismodell 2 wurde folgendermassen formuliert:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Verunsicherung der Lernenden in ihren Denkmustern, Disäquilibration von bestehenden Strukturen (hinsichtlich sozialer und/oder moralischer und/oder politischer und/oder religiöser Werte).2. Allmähliches Auflösen der bestehenden kognitiven Struktur, Erkennen wichtiger neuer Elemente, Relativierung der bestehenden Position und Pendeln zwischen verschiedenen Meinungen, Lösungsansätzen und Begründungsweisen.3. Integration der neuen Elemente, Änderung von Wertigkeiten und Relationen, dadurch Transformation oder Abbau der alten Elemente.4. Erprobung und Festigung der neuen Struktur durch deren Transfer auf andere Gebiete. |
|---|

Auf welche Weise könnten nun diese inneren Denkopoperationen bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden?

Der erste wichtige Schritt ist die Konfrontation mit Ereignissen irgendwelcher Art, welche die Schülerinnen und Schüler wirklich disäquilibrieren. Dies können äussere Ereignisse sein, die

bisherigen Erfahrungen widersprechen oder auch hypothetische Dilemmata. Damit ein moralisches, soziales oder religiöses Problem tatsächlich als Dilemma bezeichnet werden kann, muss es eine Struktur aufweisen, bei der zwei oder mehrere Werte inkompatibel sind. Sehr gut eignen sich Situationen bzw. Probleme mit einer antagonistischen Struktur. Es geht nun nicht darum, die Schülerinnen und Schüler dazu zu erziehen, die eine oder andere Lösung zu präferieren, sondern vielmehr um den Differenzierungsgrad in deren Argumentation. Eine höhere Stufe des moralischen, religiösen oder sozialen Denkens zeichnet sich unter anderem ja durch den Grad der Differenzierung aus, mit der Schülerinnen und Schüler sich mit derartigen Problemen auseinandersetzen können. Eine wichtige Kompetenz stellt dabei die Fähigkeit zu reversiblen Denken dar. Kohlberg wurde oft vorgeworfen, nur mit hypothetischen Dilemmata zu arbeiten und somit die Schülerinnen und Schüler nicht zu echtem moralischem Verhalten, sondern nur zum guten Argumentieren zu erziehen. Wie kann man nun diesen Vorwurf entkräften?

Erstens postulierte Kohlberg die „Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Bedingung“ d. h. er geht von der Hypothese aus, dass moralisches Handeln moralisches Denken voraussetzt, dieses aber keineswegs zwingenderweise folgt. Zweitens wurden die hypothetischen Dilemmata für Forschungszwecke entwickelt, um keine unterschiedlichen Involviertheiten von Versuchspersonen zu erzeugen. Drittens nahm Kohlberg die Kritik sehr ernst und rief Just-Community-Projekte ins Leben, die das Argumentieren nicht im luftleeren Raum, sondern auf der Ebene ganz aktueller, vitaler Probleme einer Gemeinschaft ansiedelte. Diese Projekte gingen weit über die Diskussion hypothetischer Dilemmata hinaus, werden aber von einigen Kritikern heutzutage immer noch hartnäckig ignoriert (vgl. Oser/Althof 1992, 3. Teil).

Ein klassisches Beispiel stellt die folgende, mögliche Unterrichtssequenz dar:

- “(1) Vorstellen eines ‚künstlichen‘ Dilemmas oder Bewusstmachen eines bestehenden Dilemmas. Dies geschieht narrativ und wird didaktisch durch alle möglichen Mittel wie Dias, Skizzen, Filme, Dokumente, Erlebnisgestalten etc. unterstützt.
 - (2) Erste spontane Stellungnahme durch die/den einzelne/n Schüler/in. Klärung von Spezifitäten des Dilemmas oder der Situation. Akzentuierung der Möglichkeit unterschiedlicher Ausgänge.
 - (3) Stimulierung zur Gruppendiskussion, wobei die Mitglieder der jeweiligen Gruppe so eingeteilt werden, dass entweder Personen mit verschiedenen Ansichten hinsichtlich der Handlungsentscheide oder solche mit unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der Begründung derselben zusammenarbeiten. Auf zweierlei Weise werden durch diese Diskussion Argumente einer höheren Stufe eingebracht (+1-Konvention): durch die Mischung der Gruppe und durch den/die an der Diskussion teilnehmende/n Lehrer/in.
 - (4) Die Resultate werden dem Plenum vorgestellt. Das Plenum der Klasse bezieht Stellung zu den Argumenten.
 - (5) Die Lehrperson fasst die unterschiedlichen Argumente zusammen und vergleicht sie. Sie unterstreicht Lösungen, die höherstufige Argumente enthalten. Wenn die Schüler es wünschen, gibt sie ihre Meinung wieder, ohne sie als ‚absolute Wahrheit‘ zu deklarieren. Sie lässt dadurch die Situation offen.
 - (6) Es können geschichtliche Situationen analysiert werden, in denen Menschen ähnlich gehandelt und sich auf ähnliche Rechtfertigungen berufen haben.”
- (Oser/Patry 1990, S. 14f., vgl. auch Oser/Althof 1992, S. 102 ff.).

Diese Sequenz lässt sich problemlos in die bestehenden Schulstrukturen implementieren, was bei Just-Community-Projekten nicht unbedingt der Fall ist. Hier sind auch Änderungen an organisatorischen, eventuell sogar an rechtlichen Strukturen erforderlich.

Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass das vorgestellte Basismodell sich nicht nur auf die moralische Entwicklung bezieht. Auch auf Entwicklungen im Nachdenken über religiöse und/oder soziale Fragestellungen wird zugegriffen. In jüngerer Vergangenheit gibt es sogar Versuche, das Modell auf die Entwicklung des ästhetischen Urteils zu beziehen (vgl. Garz 1989).

Versuchen wir nun dieses Basismodell wieder auf die Ausbildung von zukünftigen Berufsschullehrer/innen anzuwenden.

Die erste Frage, die man sich stellen muss, wenn man sich für einen bestimmten Lernzieltyp entscheiden soll, ist die Frage nach dem ‚Warum?‘. Ist es legitimierbar bzw. unter ökonomischen Gesichtspunkten vernünftig, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, die selbst einiges an Lebens- und Unterrichtserfahrung mitbringen, in ihrer religiösen, moralischen oder ästhetischen Entwicklung durch Strukturveränderungen stimuliert werden sollen? Im Sinne der Konzeption eines Ethos von Lehrenden, welches einen Aspekt ihrer Professionalität ausmacht, muss diese Frage unbedingt bejaht werden (vgl. Oser 1998). Eine Untersuchung von Elsässer unter Lehrenden an kaufmännischen Schulen konnte nachweisen, dass es durchaus Beziehungen zwischen der erziehungswissenschaftlichen Vorbildung und der didaktischen Kompetenz dieser Lehrenden aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler gibt, aber keinerlei Zusammenhänge zwischen der Vorbildung und dem Ethos der Lehrenden. Es ergibt sich daraus die Hypothese, dass bei der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen zu wenig auf diesen Lernzieltyp Bezug genommen wurde (vgl. Elsässer 1991)

Der Legitimationsfrage im Zusammenhang mit der Ausbildung von jungen Berufsleuten soll unter der Perspektive bildungstheoretischer Überlegungen vorgebeugt werden. Wenn Berufsschulunterricht auch einen bildenden und nicht nur ausbildenden Aspekt haben soll, ist es unerlässlich, die Schülerinnen und Schüler zu fördern in ihrer Entwicklung, ihre kognitiven Strukturen in Bezug auf moralische und soziale Probleme hinsichtlich eines höheren Differenzierungsgrads zu verändern. Es würde zu weit führen, diesen Aspekt hier auch nur einigermaßen ausführlich zu erörtern.

Beispiele für das entwicklungsfördernde/strukturverändernde Lernen bei jungen Facharbeiterinnen bzw. Lehrlingen finden sich zum Beispiel bei Beck 1996, Hoff, Lappe, Lempert 1991, Lempert 1996/1997, Oser/Schläfli 1986.

Entwicklungsförderndes Lernen bei zukünftigen Lehrpersonen an beruflichen Schulen kann sich an den Interventionen des Projekts zum Ethos von Lehrenden (vgl. Oser 1998) orientieren.

1. Durch vorgegebene fiktive Unterrichtssituationen, die eine moralische Dilemmastruktur aufweisen, könnte eine Gruppe von Lehrenden zu einer diskursiven Debatte stimuliert werden, wie sie mit dieser Situation umgehen würde und wie ihre Begründungs- und Legitimationsargumente für das geplante Verfahren aussehen könnten. Aufgrund dieser Debatte kann es bei dem einen oder der andern Lehrenden zu Verunsicherung der eigenen Position kommen. Ziel ist eine ‚kognitive Dissonanz‘, eine für die weitere Entwicklung entscheidende Disäquilibration des kognitiven Systems.
2. Daraus entwickelt sich eine Unsicherheit des eigenen Standpunkts, die eigene Meinung wird hinterfragt. Andere Argumente werden gehört und (implizit) deren höherer Differenzierungsgrad erkannt und geschätzt. Durch diese Auseinandersetzung mit andern Meinungen wird die eigene Struktur allmählich aufgeweicht und eine Offenheit für andere

Perspektiven erreicht. Daraus resultiert wahrscheinlich zunächst ein Hin- und Herpendeln zwischen verschiedenen Meinungen und Argumenten.

3. Als nächster Schritt müssen aber die neuen Erkenntnisse zu einer neuen Struktur integriert werden. Es werden sich neue Bezüge, Wertigkeiten, Schwerpunkte... ergeben. Dadurch werden auch alte Elemente ab- oder umgebaut.
4. Um diese neue Struktur zu festigen und zu erproben, muss sie auf neue Situationen transferiert werden. Dies kann zunächst wieder anhand von fiktiven Dilemmageschichten geschehen. Im ‚Optimalfall‘ würden sich solche Situationen im täglichen Unterricht ergeben, wobei die neue Struktur natürlich auch Evaluationskriterien für erfolgreiches Handeln bereitstellen sollte. Lösungen, die auf einer hohen und differenzierten moralischen

Stufe ablaufen, sind häufig wesentlich unbequemer und erfordern von den Beteiligten oft ein grosses Engagement und eine hohe Selbst- und Sozialkompetenz.

An dieser Stelle kann man auch die ‚Schnittstellen‘ und Relationen zwischen den einzelnen Basismodellen gut erkennen. Der Aufbau von sozial-dynamischen Beziehungen wird im Basismodell 9 thematisiert. Die Abgrenzung zu Basismodell 10 ‚Wert- und Identitätsaufbau‘ wird dort genauer erörtert.

2.3 Basismodell 3: Problemlösen / entdeckendes Lernen

Für einige Autorinnen und Autoren scheint der Lernprozess des Problemlösens *der* Lernprozess schlechthin zu sein. Andere wiederum stehen dieser Art von Lernen eher skeptisch gegenüber, wie dies schon in der Auseinandersetzung zwischen Ausubel und Bruner sichtbar wurde. Im so genannten progressiven Erziehungskonzept, welches sich auch von der Begrifflichkeit her an Dewey orientiert, wurde ebenfalls vom entdeckenden Lernen gesprochen. In der deutschsprachigen Literatur werden für komplexere Problemlösungsprozesse in der Ausbildung auch ‚forschendes Lernen‘ genannt (Sembill 1992). Problemlösen unterscheidet sich nach Dörner vom Lösen einer Aufgabe dadurch, dass Problemlösende sich einer Barriere zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand gegenüber sehen. Die erforderliche Vorgehensweise ist also nicht unmittelbar bekannt. Um überhaupt ein Problem lösen zu können, ist die Identifizierung des Problems als solches und auch die Einschätzung der Art des Problems notwendig. In einigen neueren kognitionspsychologischen Forschungsrichtungen geht man von zwei qualitativ unterschiedlichen kognitiven Strukturierungen aus, von epistemischem Wissen, welches die Wissensbasis darstellt und von heuristischem Wissen, welches das Wissen um Verfahren beinhaltet. Dabei bestehen noch Unterschiede in der Ansicht über den Grad der Integration beider Systeme, was aber in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden soll.

Für das Lösen von Problemen müsste dabei eine Wechselwirkung zwischen dem so genannten deklarativen und dem prozeduralen Wissen bestehen. Die Trennung zwischen den beiden Wissenssystemen ist nicht unumstritten. Es werden physiologische wie auch psychologische Einwände erhoben. An dieser Stelle sollen nicht alle Kritikpunkte aufgeführt werden, es scheint aber, dass einige davon die Grundideen der Theorie der Basismodelle stützen. Auf einer physiologischen Ebene wird das Fehlen eines empirischen Beweises für die Trennung eines deklarativen und prozeduralen Gedächtnisses angeführt.

Des Weiteren entspreche ein begrenztes Input-Output-Modell der Informationsverarbeitung nicht den Informationsverarbeitungsmöglichkeiten eines Neurons, welches viele Eingangserregungen gewichte, aufsummiere und die Gesamterregungssumme mit einem Schwellenwert vergleiche. Diese Kritik führte zur Modellbildung eines aktiven Gedächtnisses mit dem ganzheitlichen Charakter mentaler Repräsentationen. Die psychologischen Einwände beziehen sich auf das Fehlen von Informationen über den Erwerb von deklarativem Wissen und emotionaler Begleitprozesse und der Nichtübereinstimmung mit Prämissen aus der Handlungstheorie, der subjektiven Theorien und einer konstruktivistischen Sicht der

Kognitionspsychologie. Insgesamt wird der “*deterministisch-mechanistische Charakter der implizierten Menschenbildannahmen*” (Sembill 1992, S. 93, Kursivierung im Original) kritisiert, der die spezifisch menschlichen Instanzen wie beispielsweise Selbstkontrolle, Reflexion und Metakognitionen ausser Acht lasse. Diese Kritikpunkte stehen m. E. nicht für die Ablehnung eines Basismodells des Problemlösens, sondern vielmehr gegen eine Verabsolutierung des problemlösenden Denkens. Dieser Kritik der Verabsolutierung wird aber gerade durch die Grundidee verschiedener, lernzieltypabhängiger Basismodelle Rechnung getragen. Neber weist ebenfalls auf “vielfältige, wechselhafte und heterogene Beziehungen” zwischen der Instruktionspsychologie und der Grundlagenforschung zum Problemlösen hin (Neber 1987, S. 241). Er benennt dabei das allgemeine Theorie-Praxis-Problem, das Deduktionsproblem – die häufige Anwendung von Problemlösekonzeptionen auf Realitätsbereiche mit reduzierter Komplexität, vor allen Dingen auch das Ignorieren von sozialen Kontexten und die

Heterogenität der Modelle, Konzepte, Methoden etc. in der Grundlagenforschung des Problemlösens allgemein. Aus diesen Gründen kam es laut Neber seit Mitte der siebziger Jahre zu einer Ausweitung der Modelle. Diese Ausweitung umfasse vor allen Dingen den Geltungsbereich von Problemsituationen, das Prozessspektrum beim Problemlösen, das Einbeziehen von Determinanten auf der Persönlichkeitsebene (z. B. subjektive Theorien) und den “Übergang von ausschließlich performanzorientierten Problemlöseforschungen herkömmlicher Art zu einer zeitlich erweiterten lern- und entwicklungspsychologisch orientierten Problemlösepsychologie” (Neber 1987, S. 243). Eine wichtige Fragestellung beinhaltet immer noch die Beziehung zwischen Generalität versus Spezifität von Problemlösekompetenzen. Trotz der früheren Schwerpunktsetzung auf die Generalität “resultierten allerdings weder eine geschlossene Konzeption allgemeiner Problemlösekompetenzen noch eindeutige Antworten auf die Frage nach Instruktionsverfahren zur Vermittlung solcher Kompetenzen” (Neber 1987, S. 244). Neber votiert deswegen für eine Systematisierung im Sinne fach- und bereichsspezifischer Problemlöseforschungen, da die einzelnen Facetten keineswegs auf einer integrierten theoretischen Basis beruhen. Solche Entwicklungen im Bereich des Problemlösens ermöglichen zukünftig eine stärkere Integration von Grundlagen- und Anwendungsforschung:

“Der spezifische Beitrag problemlösender Instruktion liegt wohl darin, das Ausmaß sinnvollen Lernens und Lehrens zu vergrößern. Denn eine Problemlöseperspektive bewirkt, daß spezifisches Wissen und allgemeine Fähigkeiten mit einem konditionalen Bezug zu Anwendungssituationen und mit funktionalen Relationen zu Handlungszielen angeeignet werden. Lernen erfolgt daher nicht kontextfrei und nicht ohne Absichten. Wissen und Fähigkeiten werden so zu nutzbaren, anwendbaren und funktionalen Kompetenzen.” (Neber 1987, S. 245).

Der Stellenwert des problemlösenden Denkens und damit auch des postulierten Basismodells wird aus obigem Zitat deutlich. Wenn man aber die vorhergehenden Bemerkungen miteinbezieht, besteht wieder die Gefahr, eine Form von Lernprozess, nämlich das problemlösende Denken, verabsolutieren zu wollen und die Theorie damit soweit auszudehnen, dass sie für die Umsetzung auf Handlungen im Unterricht zu unhandlich wird. Weiter wird sichtbar, dass die Ebene zwischen Sichtstrukturen des Lehrens und den Tiefenstrukturen des Lernens nicht scharf genug unterschieden wird, und Schwierigkeiten bei der vermeintlichen Möglichkeit auftauchen, direkt aus lernpsychologischer Forschung ‚Lehrhandlungen‘ zu deduzieren. Vielleicht liegt darin mit ein Grund dafür, dass im Unterricht selbst, trotz der schon lang dauernden Forderung nach ‚entdeckendem Unterricht‘, das Problemlösen selten auftaucht.

Wie wird nun ein Problemlöseprozess ganz allgemein beschrieben? Aus der Literatur kann ungefähr folgendes Grundmuster herausgearbeitet werden:

- Analyse des Ist-Zustands
- Formulierung des Soll-Zustands
- Entwurf von Hypothesen zum Zweck der Transformation des Ist-Zustands in den Soll-Zustand
- Testen der Hypothesen (Verwerfen von Hypothesen, Alternativen suchen)
- Generalisierung und Transfer von Ergebnissen

Diesem allgemeinen Grundmuster folgt auch die Formulierung des Basismodells:

1. Die Lernenden entdecken ein Hier-und-Jetzt-Problem in ihrem Erfahrungsbereich oder die Lehrenden vermitteln ein Problem, z. B. basierend auf Diskrepanzerlebnissen zwischen Erwartung und Erfahrung (Problemgenerierung).
2. Sie formulieren daraus ein Problem, bestehend aus den Ausgangsbedingungen und einem anzustrebenden Ziel; die Mittel (Lösungsweg) sind unbekannt (Problemformulierung, möglichst exakt).
3. Die Lernenden machen (u. a. auch von der Lehrperson als unangemessen beurteilte) Lösungsvorschläge (schlagen mögliche Lösungswege vor); allenfalls mehrere unterschiedliche mögliche Lösungswege (Variation).
4. Prüfung, ob die vorgeschlagenen Lösungswege bei den Ausgangsbedingungen zielführend sind (Lösungswege testen, Selektion); wenn kein Lösungsweg zielführend ist: zurück zu Schritt 3. Wenn ein Lösungsweg oder mehrere Lösungswege zufriedenstellend zielführend ist oder sind, diese/n festhalten (Retention).
5. Anwendung des Lösungswegs auf neue Probleme des gleichen Typs, Analyse der Übertragbarkeit oder Verallgemeinerbarkeit des gewählten Lösungswegs, abstrakte Verallgemeinerung etc. (Vernetzung, Transfer, etc. ermöglichen).

Oser/Patry geben noch Hinweise, wie der Wirkungsgrad des problemlösenden Lernens erhöht werden kann, weil es schwierig scheint, Inhalte in Form von Problemen zu formulieren, um Problemlöseprozesse bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen. Ein häufiger, sicher nicht unberechtigter Einwand von Praktikerinnen und Praktikern bezieht sich auf den erhöhten Zeitaufwand. Dieser Einwand spricht jedoch nicht gegen die Relevanz problemlösenden Denkens, er weist vielmehr auf Defizite in Lehrplänen und anderen strukturellen Gegebenheiten in der Schule hin, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind. Wenn ‚meaningful learning‘ einem ‚rote learning‘ wirklich vorgezogen wird – und Problemlösen scheint tatsächlich ‚sinngabendes‘ Lernen darzustellen – müssen natürlich auch die Vorgaben für Lehrerinnen und Lehrer dementsprechend geändert werden. Anhand prototypischer, exemplarischer Inhalte muss problemlösendes Denken geschult werden. Das Konzept der kategorialen Bildung mit dem wichtigen Prinzip des Exemplarischen sollte nicht erst von den Lehrerinnen und Lehrern für die Planung und Durchführung von Unterricht eingesetzt, sondern muss auch schon bei der Planung und Umsetzung von Rahmenbedingungen konsequent angewendet werden.

Wodurch zeichnet sich nach Oser/Patry eine ‚echte Problemstellung‘ aus?

- Sie besteht immer aus einer Situation oder einem Dilemma, bei der ein entscheidendes Element fehlt.
- Sie sollte eine hohe Strukturisomorphie aufweisen, damit das Problem von den Schülerinnen und Schülern auch wirklich als echtes Problem empfunden werden kann.
- Sie stellt den Versuch einer antizipierten Lösungsfindung dar, ohne dass dazu unbedingt alle Mittel vorhanden sind.
- Der Prozess des Erarbeitens sollte im Mittelpunkt stehen.

- Die Anknüpfung an Probleme, die die Schülerinnen und Schüler selber vorbringen, wäre ideal.
- Die Regeln zur Lösung eines Problems sollten von den Lernenden selbst gefunden werden.
- Die Begriffsbildung und entsprechende Schemata sollten der Problemstellung vorangehen, die Situationsanalyse, ‚advanced organizer‘ und immanente Repetition sollten ihr nachfolgen (vgl. Oser/Patry 1990, S. 21).

Leider werden in der umfangreichen Literatur zum Problemlösen oft Probleme angeführt, die auf algebraischen/arithmetischen Fragestellungen oder einem andern naturwissenschaftlichen Phänomen beruhen, wobei der Ist-Zustand und die Ziele oft sehr deutlich bestimmt sind oder zumindest eindeutig beschrieben werden können. Erst in jüngerer Vergangenheit wurden Versuche gestartet, auch das Lösen von komplexen Problemen genauer zu untersuchen (vgl. beispielsweise Dörner 1989).

Wie könnte nun eine Lektionsreihe aussehen, deren vordringlichstes Ziel es ist, die Fähigkeit problemlösenden Denkens zu fördern?

Man könnte sich beispielsweise eine Lektionsreihe zu den Fallgesetzen vorstellen:

1. Die Lehrperson zeigt, falls zugänglich, in einem Filmausschnitt den Versuch eines Astronauten, der auf dem Mond einen Hammer und eine Daunenfeder fallen lässt. Sie könnte den Film an der Stelle abbrechen, wo der Astronaut die Gegenstände fallen lässt und die Schüler/innen könnten kurz diskutieren, welcher Gegenstand wohl zuerst auf die Mondoberfläche fallen wird. Wahrscheinlich wird der allergrösste Teil der jüngeren Schülerinnen und Schüler darauf wetten, dass der schwerere Gegenstand zuerst auf der Mondoberfläche auftrifft. Vielleicht gibt es trotzdem Schülerinnen und Schüler, die davon ausgehen, dass entweder beide Gegenstände zugleich ankommen oder sogar behaupten, dass die Feder zuerst auftrifft. Gibt es Unterschiede zwischen dem Mond und der Erde? Wie geht der Versuch wohl hier auf der Erde aus? Nun kann der Film weiterlaufen. Beide Gegenstände sind zu gleicher Zeit am Boden. Hieraus ergibt sich (zumindest für die meisten wahrscheinlich) ein Diskrepanzerlebnis zwischen dieser Beobachtung und der Erfahrung, dass eine Daunenfeder auf der Erde viel langsamer zu Boden fällt als ein Hammer.
2. Das Problem stellt sich den Schülerinnen und Schülern vielleicht schon selber. Warum fallen schwere und leichte Gegenstände auf dem Mond zur selben Zeit auf die Oberfläche und auf der Erde nicht? Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Mond und der Erde?
3. Vielleicht wissen einige um die fehlende Atmosphäre (Raumanzüge der Astronauten), vielleicht gibt es aber auch das falsche Konzept von Schwerelosigkeit (warum schweben dann die Astronauten nicht durch den Raum?). Durch die eigenartigen Bewegungen der Astronauten (oder durch Vorinformationen) kommt vielleicht der eine oder die andere Schülerin auf die geringere Gravitationskraft (hätte dies Auswirkungen auf unsere Fragestellung?) ...
4. Es können nun verschiedene Gruppen gebildet werden, die den Versuch einfach einmal auf dem Pausenhof durchführen. Dies führt bei manchen dazu, dass sie sich bestätigt fühlen (schwere Dinge fallen schneller zu Boden). Durch das Hin und Her der schwebenden Feder werden aber die anderen vielleicht auf die Atmosphäre und den damit verbundenen Luftwiderstand hinweisen. Wie könnte auf der Erde ein Versuch in einem luftleeren Raum durchgeführt werden? In einer gut ausgestatteten Physiksammlung können in einem evakuierten Glaszylinder Fallversuche mit Kugeln unterschiedlicher Grösse durchgeführt werden. Es ist auch möglich, mit Kugeln – die etwa dieselbe Grösse und Oberfläche (Luftwiderstand!) aufweisen, aber eine völlig unterschiedliche Dichte und damit Masse haben – den Versuch im Klassenzimmer oder auf dem Pausenhof durchzuführen. Bekanntlich geht in die Formel der Fallgesetze zwar die

Erdbeschleunigung ein, nicht aber die Masse und damit die Gewichtskraft eines Gegenstands.

5. Weiter könnten nun verschiedene Kugeln verwendet werden. Vielleicht ist es auch möglich, den oben angesprochenen Versuch mit der evakuierten Röhre durchzuführen. Damit könnten Versuche mit gleichen Massen, aber verschiedener Grösse und Oberflächenbeschaffenheit, in der Atmosphäre und im Vakuum durchgeführt werden. Dies führt zu Rückmeldungen über Anwendung und Generalisation des Gelernten. Nun kann das Gravitationsgesetz auf einer symbolischen Ebene eingeführt werden, und die Lernenden verstehen nun auch, warum in die Formel die Masse nicht mit eingeht.

Wie gelangt man nun aber zur korrekten Formel, zur symbolischen Repräsentationsform? Diese Forderung führt zu weiteren Basismodellen. Es geht dabei um den Aufbau von Wissen und Konzepten (s. u.).

Besuchen wir wieder unsere Gruppe der Berufsschullehrerinnen und -lehrer am SIBP. Inwiefern kann das Basismodell des problemlösenden Denkens und Lernens auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Rolle spielen?

Fehler! Keine Indexeinträge gefunden.

2.4 Basismodell 4a/b: Begriffs- bzw. Konzeptbildung

Der Aufbau von Wissen und von Konzepten stellt *die* klassische Aufgabe von Schule und Unterricht dar. Die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppierungen, erziehungswissenschaftlichen Richtungen und Vertretende der Fachwissenschaften sind sich einig darüber, dass in der Schule Wissen aufgebaut werden soll. Unterschiede bestehen aber in der Frage, wie dies zu geschehen und welchen Anteil der Aufbau von Wissen im gesamten erzieherischen Auftrag zu beanspruchen habe. An dieser Stelle scheint wieder die alte Auseinandersetzung um materiale versus formale Bildung auf. Problemlösen, von manchen Lerntheoretikerinnen und -theoretiker sogar als kontextunabhängige Fähigkeit gedacht, steht mehr auf der Seite der formalen, Wissen mehr auf der Seite der materialen Bildung. Das Konzept der kategorialen Bildung, welches Klafki 1958 aus bildungsphilosophischen

Überlegungen entwickelt hat, bestätigt sich immer mehr durch empirische Forschungsergebnisse aus der Lehr-Lernforschung. Es wird immer deutlicher, dass problemlösendes Denken und die Anwendung von Strategien individuell sehr unterschiedlich sein können, aber spezifisches Vorwissen oft stärker wirkt als eine generell anzuwendende Strategie. Umgekehrt gibt es einen breiten Konsens darüber, dass fundiertes Wissen, welches in eine tragfähige kognitive Struktur eingebaut und in das Langzeitgedächtnis überführt werden soll, nicht allein durch Rezeption aufgebaut wird, sondern durch Operationen z. B. im Sinn von "Denken als Ordnen des Tuns" (vgl. Aebli 1980/81), im Sinn von Problemlösen, Eigenerfahrung, Anwendung von Strategien.

In der pädagogischen Psychologie wird oft zwischen einem deklarativen und prozeduralen Wissen unterschieden. – Prozedurales Wissen soll mit Hilfe von Basismodell 4 nicht aufgebaut werden. Dies kann beispielsweise über die Basismodelle 6 (Strategien Lernen), 7 (Automatisierung und Routinebildung) und 9 (Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen) geschehen. Deklaratives Wissen aber geht über das reine Faktenwissen hinaus. Es besteht aus einer ganzen Struktur, die verschiedene einzelne Elemente in sinnvoller Weise verknüpft, was aber bereits einem ganzen Konzept und nicht einem einzelnen Begriff entspricht. Da für eine Struktur die einzelnen Elemente allerdings genauso wichtig sind wie ihre Beziehungen zueinander, lässt sich der Wissensaufbau in Richtung Begriffsbildung (Basismodell 4a) und Konzeptbildung (Basismodell 4b) nicht so scharf voneinander trennen, dass verschiedene Basismodelle gerechtfertigt wären. Die verschiedenen Handlungsketten lassen auch die Ähnlichkeit in der Basisstruktur des Lernens erkennen.

Die Relevanz des oben beschriebenen Basismodells wird durch das Forschungsergebnis unterstrichen, nach dem diese Art von Lernprozessen den überwiegenden Anteil der gesamten Unterrichtszeit in Anspruch nimmt (vgl. Oser et al. 1993 und 1994). Auch die etablierten Phasen- und Artikulationsschemata befassen sich, zumindest implizit, grösstenteils mit dem Aufbau von Wissen.

Wie sehen nun die Handlungsketten zum Aufbau von Wissen aus?

Basismodell 4a: Begriffsbildung

1. Direkte oder indirekte Bewusstmachung der bereits bestehenden, für die weitere Arbeit notwendigen Kenntnisse oder Erfahrungen (Aktualisierung des Bekannten).
2. Vorstellen und Durcharbeiten eines Prototypen, d. h. eines Musterbeispiels des Begriffs, in dem alle wesentlichen Merkmale oder Elemente des Begriffs enthalten sind.
3. Darstellen bzw. Erarbeiten der neuen Merkmale oder Elemente des Begriffs, die im Prototypen enthalten sind (explizite Darstellung oder Erarbeitung des zu Lernenden).
4. Aktiver Umgang mit dem neuen Begriff (Anwendung): Zu andern, bereits bekannten Begriffen in Beziehung Setzen (Ober- und Unterbegriffe, andere Begriffe aus dem gleichen Bereich etc.) und zu Beispielen auf verschiedenen Repräsentationsebenen (handelnder Umgang mit dem Begriff).
5. Anwendung des neuen Begriffs in andern Bereichen und Analyse/Synthese ähnlicher oder verwandter Begriffe (Vernetzung).

Basismodell 4b: Konzeptbildung

1. Direkte oder indirekte Bewusstmachung der bereits bestehenden, für die weitere Arbeit notwendigen Kenntnisse (Konzepte), evtl. auch der entsprechenden Erfahrungen (Aktualisierung des Bekannten).
2. Vorstellen und Durcharbeiten eines Prototypen, d. h. eines Beispiels, in dem das Konzept ganzheitlich enthalten ist.
3. Darstellen bzw. Erarbeiten der wesentlichen Prinzipien und Grundsätze des Konzepts (explizite Darstellung bzw. Erarbeitung des zu Lernenden).
4. Aktiver Umgang mit dem neuen Konzept (Anwendung, Synthese, Analyse): Zu ändern bereits bekannten Konzepten, Begriffen und Beispielen in Beziehung Setzen.
5. Kombination verschiedener Konzepte zu grösseren Einheiten (Systemen).

Zunächst soll wieder ein Beispiel aus der allgemeinbildenden Schule und anschliessend die Situation der künftigen Berufsschullehrer/innen angeführt werden. Ein bekanntes Beispiel stammt von Messner 1978, der in seinen Untersuchungen zum Lerntransfer den Begriff des Deltas einführt.

Fehler! Keine Indexeinträge gefunden. Für das Basismodell 4b sollen diese fünf Schritte mit der Gruppe von Unterrichtenden durchgeführt werden, die sich in Ausbildung befinden, was deswegen wichtig ist, weil es sich immer wieder zeigt, dass es für sie als Studierende relativ schwierig ist, über die vielen neuen Begriffe und Konzepte, die während ihrer Ausbildung aufgebaut werden sollen, den Überblick zu bewahren und die Zusammenhänge zu sehen. Beim Aufbau von professionellem ‚Lehrerinnen- und Lehrerwissen‘ handelt es sich wohl um relativ komplexe Konzepte von Pädagogik, Psychologie, Pädagogischer Psychologie, Soziologie, Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften. Diese – zunächst nebeneinander bestehenden – Konzepte müssen ihrerseits aus verschiedenen Begriffen aufgebaut und wieder in eine Beziehung zueinander gebracht werden.

Wie könnte man beispielsweise das Konzept der Choreografien in der Ausbildung einführen?

1. Zunächst können die angehenden Lehrer/innen mit Unterrichtserfahrung darüber befragt werden, nach welchen Kriterien sie ihren Unterricht bereits vorbereiten. Es ist zu erwarten, dass sich viele Planungsüberlegungen auf der Ebene der Sichtstruktur befinden (wie schon öfter beobachtet).
2. Als Nächstes können anhand eines prototypischen Basismodells die Planungsüberlegungen erörtert werden, die sich bei der Anwendung der Basismodelle ergeben.
3. Daraus können nun die einzelnen Merkmale des Konzepts wie Basis- und Sichtstrukturebene, Lernzieltypen, Basismodelle und Handlungsketten dargestellt bzw. erarbeitet werden.
4. Der nächste Schritt ist die Anwendung des Gelernten. Zunächst können eigene Unterrichtsentwürfe zu verschiedenen Thematiken unter Berücksichtigung des neu gelernten Konzepts entworfen werden. Es können aber auch bisherige Planungsüberlegungen mit den neuen verglichen werden. Falls das Konzept gut verstanden wird und die Lernenden bisher andere didaktische und/oder pädagogisch-psychologische Konzepte kennengelernt haben, sollten sie nun auch in der Lage sein, die neue Konzeption mit bisher Gelerntem (z. B. Artikulations- bzw. Phasenschemata) in Beziehung zu setzen.
5. Als letzter Schritt sollten einzelne Konzepte zu ganzen Systemen kombiniert werden können. Man sollte also in diesem Beispiel verschiedene didaktische Modelle (verschiedene Konzepte) zu grösseren Einheiten zusammenfassen und zuordnen können (z. B. Didaktik auf dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine

pädagogisch-psychologisch orientierte Didaktik, kommunikative Didaktik etc.). Sehr schnell wird klar, dass es viele Bezüge auch zwischen den Systemen gibt – ohne ausgeprägte Trennschärfen.

Dieser letzte Punkt scheint eher Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern denn zukünftigen Lehrenden vorbehalten. Um aber ein wirklich professionelles, deklaratives erziehungswissenschaftliches Wissen aufzubauen, scheint es unumgänglich, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens ab und zu auf eine Ebene wie die zuletzt genannte zu gelangen.

In der deutschsprachigen universitären Ausbildung von Unterrichtenden wird relativ viel Wert auf diese Seite der Professionalität gelegt. Da aber praktisch die gesamte deutsche Ausbildung zweiphasig ausgelegt ist, wird das für das Unterrichten unabdingbare prozedurale Wissen auf die zweite Phase der Ausbildung ‚abgeschoben‘. Dadurch wird kaum eine systematische Theorie-Praxis-Verknüpfung erreicht und es ist sehr daran zu zweifeln, ob dies mit der ‚Verwissenschaftlichung‘ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung intendiert war.

Ein völlig anderer Zieltyp des Lernens wird im folgenden Basismodell vorgestellt.

2.5 Basismodell 5: Betrachtendes, kontemplatives, meditatives Lernen

Durch die Projekt-Analyse der verschiedensten Unterrichtslektionen, speziell des Religionsunterrichts, wurde deutlich, dass es Phasen gab, die durch das erste Konzept der Choreografien nicht abgedeckt waren. Es ging um meditative Elemente im Unterricht, um das Sich-Sammeln, das Ruhig-Werden, was in allen Weltreligionen als eine der wichtigsten Voraussetzungen für spirituelle Erfahrungen angesehen wird. Zunehmend werden solche Formen auch ohne religiösen Hintergrund in verschiedenen (vor allem erwachsenenbildnerischen) Kursen eingesetzt. Dabei werden wahrscheinlich sehr unterschiedliche Ziele verfolgt. Anscheinend haben solche Elemente auch eine psychohygienische Wirkung. Das Basismodell 5 setzt sich bewusst ab von Entspannungstechniken und fernöstlich beeinflussten Meditationstechniken, die oftmals die ‚Leere‘ zum Ziel haben. Dies geschieht nicht aus irgendwelchen ideologischen, sondern aus systematischen Gründen. Bei den oben genannten Techniken geht es nicht um organisierte Lernprozesse. Es geht, wie gesagt, um Copingstrategien einerseits und andererseits um Vorbereitungen auf spirituelle Erfahrungen, die aber aus einer völlig anderen Tradition stammen und nicht mehr mit dem Lernbegriff in diesem Kontext zu vereinbaren sind.

Die Hintergründe für das Basismodell 5 werden sehr oft in der religionspädagogischen bzw. religionspsychologischen Literatur beschrieben (vgl. Merz, 1994).

1. Sich leer machen, den Willen loslassen, bereit werden für einen Weg.
2. Ertasten, erhören, erfahren etc. der äusseren Struktur eines Naturgegenstandes oder Kunstwerks (Blume, Musik, Bild etc.).
3. Erste Interpretation der Semantik dessen, was wahrgenommen wird, auf der Spontanebene.
4. Zweite Interpretation der Semantik auf einer transzendenten, religiösen oder ästhetischen Ebene.
5. Einbettung in den Kontext des Lebens.

Wie könnte nun eine prototypische Unterrichtssequenz nach Basismodell 5 aussehen?

1. Eine Einstimmung ist nötig, um sich gedanklich aus dem Alltag etwas zurückziehen zu können. Dazu gibt es inzwischen unzählige Beispiele aus den klassischen Entspannungsmethoden, aus Literatur über Kreativitäts- oder Imaginationstechniken, aber auch ganz einfache alltägliche Entspannungsmethoden mit gedämpfter Musik, evtl. gedämpftem Licht, können Prozesse des Loslassens, des Sich-auf-den-Weg-Begebens auslösen.
2. Im Gegensatz zu fernöstlichen Meditationstechniken, bei denen die Leere nicht nur als Anfang, sondern die totale Leere als Ziel für spirituelle Erfahrungen dienen soll, wird im vorliegenden Modell mit Natur- und/oder Kunstgegenständen gearbeitet. Viele Anregungen bieten einschlägige Diaserien für meditative Phasen im Religionsunterricht. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass reale Gegenstände, die einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer im Moment etwas bedeuten, in einen Sitzkreis eingebracht werden. Als nächster Schritt kann dieser Gegenstand mit verschiedenen Sinnen genauer betrachtet, gefühlt, gerochen, geschmeckt, vielleicht auch gehört werden. Vielleicht nimmt eine Schülerin vom Pausenhof einen Stein mit, dessen Struktur sie angesprochen hat. Nun wird dieser Stein ganz ausgiebig und intensiv wahrgenommen.
3. Diese Wahrnehmungen der Struktur des Gegenstandes können zu spontanen Interpretationen führen. Der Gegenstand weist über seine ursprüngliche Struktur, über sich selbst, hinaus und hat für jede und jeden eine ganz persönliche, eigene Semantik. Beispielsweise kann der Stein für eine innere Leere, Leblosigkeit, Statik, aber auch für Verlässlichkeit, Ewigkeit o.ä. stehen.
4. Eine weitere Interpretationsebene kann auf religiöse Inhalte "Du bist der Stein" (Petrus) oder Kunstwerke (z. B. die Architektur Bottas) verweisen.
5. Als Stufe des Transfers sollten die Bedingungen für die Möglichkeit geschaffen werden, die gemachten Erfahrungen in den Kontext des Lebens einzubetten. Dies kann in Form eines Gesprächs, eines Gedichts, eines eigenen Kunstwerks geschehen. Warum habe ich gerade jetzt den Stein gewählt? Habe ich zuerst nur die negativen Seiten erfahren? Hat mir beispielsweise die religiöse Interpretation geholfen, auch positive Seiten zu sehen? Inwiefern können spirituelle, künstlerische Perspektiven meiner Lebenssituation Sinn verleihen? ...

Da eine Sequenz dieser Art in Kursen mit einer fiktiven Gruppe zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ähnlich ablaufen könnte, wird an dieser Stelle nicht ein spezifisch auf sie zugeschnittener Prototyp zusätzlich formuliert.

In einer Ausbildung, bei der nur auf die klassischen akademischen ‚skills‘ rekurriert wird, dürfte für Phasen solchen Lernens kein Platz sein. Da aber zunehmend von einseitigen, nur an Fachkompetenzen orientierten Lernprozessen abgesehen wird, und die Frage nach der ganzheitlichen Bildung eines Menschen in jüngster Zeit eine Renaissance erfährt, sollte es durchaus möglich sein, auch im Kontext von Berufspädagogik Phasen solcher Lernprozesse zu legitimieren.

2.6 Basismodell 6: Strategien lernen

Das Lernen von Strategien wurde, wie das problemlösende Denken, einige Jahrzehnte lang dem Aufbau von Wissen in der Schule ‚gegenüber‘ gestellt und als eine mögliche Antwort verstanden auf die Akzeleration der Zunahme wie der Halbwertszeit des Wissens, wie auch als Reaktion auf die Legitimationsproblematik bei der Auswahl von Inhalten und den fehlenden Bildungskanon einer pluralistischen, postmodernen Gesellschaft. Schon die Diskussionen um die materiale bzw. formale Seite von Bildung zeigt diese beiden grundsätzlichen Positionen. Der Anfang der Transferforschung leistete der Idee der formalen Bildung weiter Vorschub. Inzwischen sind die idealistischen Strömungen mit der Vorstellung eines autonomen Subjekts, welches über seine eigene Metakognition das Metalernen erlernen kann und zwar unabhängig vom jeweiligen Inhalt, einer weitaus realistischeren Sichtweise

gewichen. Untersuchungen zum Wissen von Expert/inn/en und Noviz/inn/en zeigten, dass Expertinnen und Experten nicht unbedingt über inhaltsfreie, allgemeingültige Strategien verfügen, sondern vielmehr stark auf ihre bisherigen Erfahrungen, auf ihr bisheriges Wissen aufbauen (vgl. Berliner 1987, Dubs 1995).

Wenn aber das Lernen von Strategien nicht verabsolutiert, sondern als Aspekt einer umfassenden Bildung betrachtet wird, ist es natürlich wünschenswert, den Lernenden verschiedene Lernstrategien, Arten der Informationsbeschaffung usw. bewusst zu machen, da diese ihnen helfen können, in neuen (leicht veränderten) Lernsituationen zielgerichteter zu handeln.

Da aus dem Forschungsprojekt zu den Choreografien eine Dissertation zu diesem Basismodell entstanden ist, soll hier nicht mehr viel über Strategien ausgesagt werden (vgl. Sarasin, 1995). Aus dieser Dissertation hat sich eine Variante zur ursprünglichen Fassung von Basismodell 6 ergeben. Beide sollen im Folgenden dargestellt werden.

Ursprüngliche Version

1. Lernablauf erfassen, mit und ohne Metastrategie (Lernstrategie).
2. Perzeption der Strategie als solcher (Elemente, Verkettung, Effekt).
3. Anwendung und Generalisierung durch Aufbau unterschiedlicher Inhalte.
4. Evaluation der Strategie, Grenzziehung, Kritik.

Version nach Sarasin 1995

1. *Direkte oder indirekte Bewusstmachung jener bisher erworbenen Strukturen, die eine Desäquilibration begünstigen (positive emotionale Besetzung).*
2. Perzeption der Strategie als solcher (Elemente, Verkettung, Effekt).
3. Anwendung und Generalisierung durch Aufbau unterschiedlicher Inhalte; *dies erfolgt in stetem Wechsel mit Schritt 4.*
4. Evaluation der Strategie, Grenzziehung, Kritik. *Dabei sollen spontane Vorgehensweisen bewusst gemacht werden, um neue Strategien mit ihnen zu vergleichen und sie bestmöglich in das bestehende strategische Repertoire zu integrieren.*

Die Änderungen wurden wie in der Originalarbeit kursiviert, um sie zu verdeutlichen. Sarasin führt erstens eine emotionale Komponente ein und ändert zweitens das Basismodell in einer Hervorhebung der konstruktivistischen Perspektive von Lernen ab. Wie sich in Sarasins Literaturrecherche und ihren Untersuchungen gezeigt hat, können Strategien nicht einfach verordnet werden. Sie sind vielmehr äußerst individuell und können sogar kontraproduktiv wirken, wenn sie so genannte ‚mathematantische‘ Effekte erzeugen. Dies geschieht, wenn den Schülerinnen und Schülern kognitive Prozesse vermittelt werden, welche inadäquat oder mit deren Vorlieben nicht in Übereinstimmung zu bringen sind (s. Sarasin 1995, S. 113 ff).

Wie könnte nun eine Lernsequenz für dieses Basismodell aussehen?

1. Einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird die Aufgabe gestellt, einen für ihr Alter angemessenen, nicht allzu langen Text über ein bestimmtes Fachgebiet so gut zu studieren, dass sie ihn verstehen und danach Fragen zum Text beantworten können. Die Schülerinnen und Schüler können dann danach befragt werden, wie sie diese Aufgabe bewältigt haben. Wahrscheinlich haben sie verschiedene Strategien angewendet. Jetzt kommt es darauf an, ihnen aufzuzeigen, dass es vorteilhaft sein kann, den Lernablauf auch danach zu hinterfragen, welche Metastrategien bzw. Lernstrategien eingesetzt wurden. Inwieweit waren diese erfolgreich oder nicht? Gäbe es auch andere Strategien usw.?
2. Als Nächstes wird eine Lesestrategie wie z. B. die **SQ3R**-Methode nach Robinson 1946 (**S**urvey, **Q**uestions, **R**ead, **R**ecall, **R**eview) eingeführt und erläutert.
3. Nun soll die Strategie ausprobiert werden. Die Generalisierung kann dadurch erfolgen, dass mit derselben Strategie verschiedenartige Texte bearbeitet werden.
4. Als Letztes muss nun eine Evaluation stattfinden. War ich mit der SQ3R-Methode erfolgreich? Wo sehe ich ihre Grenzen? Kenne ich Alternativen zu dieser Strategie? Sarasin würde an dieser Stelle sicher Wert darauf legen, dass die neu erlernte Strategie mit den bisherigen, spontanen Vorgehensweisen verglichen und gegebenenfalls auch mit diesen zu einer individuellen Strategie verknüpft wird.

Da Lernstrategien in gleicher Weise auch in Kursen der Erwachsenenbildung nach Basismodell 6 vermittelt werden können, soll das oben genannte Beispiel auch für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer gelten.

2.7 Basismodell 7: Routinebildung und Training von Fertigkeiten

Das nächste Modell hat auf den ersten Blick wahrscheinlich am meisten mit dem klassischen Erlernen von Berufen zu tun. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, da dieses Modell sehr stark vom Modell des Arbeitspsychologen Hacker beeinflusst ist. Hacker analysiert (wie auch andere Arbeitspsychologinnen und -psychologen) seit Jahrzehnten die bei verschiedenen Berufen notwendigen Arbeitshandlungen und Handlungsschritte. Ein Schwerpunkt wurde auf das Bedienen von Maschinen gelegt. Theoretischer Hintergrund bildet die Handlungstheorie sowjetischer Provenienz (Leontjew u. a.).

1. Erstes Ausprobieren der einzelnen Handlungsschritte und Darstellung/Erarbeitung der Mittel-Ziel-Verflechtung (wozu dient die Handlung?).
2. Aufbau des gesamten Handlungsablaufs durch Festlegung des Handlungsspielraums, Feststellung der Regelmäßigkeiten und deren Bandbreite sowie Bedeutungsanalyse der einzelnen Komponenten und Beziehungen.
3. Wiederholtes Ausführen von Handlungsschritten, Kombinationen von Handlungsschritten oder der ganzen Handlung und Kontrolle der Ausführung mit Rückkoppelung und Korrektur (allenfalls zurück zu Schritt 2); gegebenenfalls Kombination der Handlungsschritte zu grösseren Sequenzen und schliesslich zur Gesamthandlung.
4. Gesamtevaluation der einzelnen Schritte und der Gesamthandlung. Schritt 3 und 4 in sinnvoller Abfolge bis zur Automatisierung.
5. Diskrimination der Anwendungssituationen und Einüben der Diskrimination.

Auf den ersten Blick sieht es so aus, als könne das Basismodell nur auf psychomotorische und nicht auf kognitive Lernziele angewendet werden. Eine Routinebildung und das Automatisieren ist aber auch beispielsweise beim Fremdsprachenlernen von entscheidender Bedeutung. Deswegen wurde das Basismodell allgemeiner formuliert und bezieht sich nicht nur auf Handlungen im engeren Sinne sondern ebenso auf ‚Denkhandlungen‘ im Sinne von Operationen sensu Piaget und Aebli.

Wie könnte nun eine Unterrichtssequenz nach Basismodell 7 konkret aussehen? Am einfachsten ist natürlich die Beschreibung der Einführung eines klassischen Bewegungsablaufs, wie einer bestimmten Turnübung, einem Schwung im Skilaufen (o.ä.). Um aber bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu bleiben, soll eine Microteachingsequenz auf die Handlungskette von Basismodell 7 bezogen werden. Gehen wir davon aus, dass hier das Halten eines Kurzvortrags das Ziel einer Übungssequenz darstellen soll.

Fehler! Keine Indexeinträge gefunden. An dieser Stelle kann schon sehr schön gezeigt werden, dass im Konzept der Choreografien keinesfalls daran gedacht wird, bestimmte Inhalte mit Hilfe der jeweiligen adäquaten Basismodelle aufzubauen, sondern dass vielmehr jeweils diejenigen Lernzieltypen gewählt werden sollten, die den Inhalten, bzw. Unterrichtsintentionen inhärent sind und für die Choreografie der Abläufe von Elementen der Handlungsketten bestimmend werden. Da oben bewusst ein wesentlich komplexerer Vorgang als nur die Einübung eines bestimmten Handlungsablaufs beschrieben wurde, zeigt sich natürlich sofort, wie relevant es ist, innerhalb einer Grundkette bestimmte Elemente anderer Handlungsketten einzuschieben – je nach Bedarf der Lernenden. Es müssen evtl. einzelne Begriffe und/oder Konzepte für einen Kurzvortrag erarbeitet werden, wofür Elemente aus Basismodell 4 beigezogen werden müssen und soll die Evaluation nicht zur persönlichen Katastrophe werden, müssen zuvor Evaluationsvorgänge erarbeitet werden, was Elemente aus Basismodell 9 (s. u.) bedingt.

Um Kritiken vorzubeugen, soll auch ganz kurz der Stellenwert des Microteachings in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angesprochen werden. Dieses war in der Zeit der Auffassung von Unterricht als Technologie hochgelobt und ist heutzutage wieder sehr verpönt. Hier soll natürlich nicht der Eindruck entstehen, dass der *gesamte* Unterricht als

„Handwerk“ im klassischen Sinne verstanden werde. Bestimmte Elemente des Unterrichts haben aber durchaus handwerklichen Charakter, wenn dies auch von – vor allem geisteswissenschaftlich geprägten – Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder vehement bestritten wird. Natürlich kann und darf Unterrichten nicht zu einer Technokratie verkommen. Wenn aber beobachtet wird, auf welcher unprofessionellen Art und Weise in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, auch (oder sogar gerade) von nicht wenigen Universitätsprofessorinnen und -professoren, Unterrichtssequenzen durchgeführt werden, wäre ihnen wenigstens ein gewisses handwerkliches Basiswissen in der Gestaltung von Medien, der Organisation von Gruppenarbeiten, der Erteilung von Arbeitsaufträgen u.ä. zu wünschen. Was spricht dagegen, solche Grundlagen des Unterrichts als Notwendigkeit für diese Fertigkeiten zu betrachten und somit im Sinn von Basismodell 7 aufzubauen und zu trainieren?

2.8 Basismodell 8: Motilitätsmodell

Basismodell 8 ist im Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Menschenbild zu sehen, bei dem auch die ästhetische und emotionale Seite eine Rolle spielt. Nicht nur die Förderung von Kreativität, sondern auch der sinnvolle produktive Umgang mit Emotionen sind die Zieltypen des Lernens in diesem Modell. Beobachtet man Künstlerinnen und Künstler bei der Arbeit, fällt sehr oft die emotionale Spannung auf, die vielen künstlerisch Tätigen eine Voraussetzung für ihr Schaffen ist. Es bleibt sicherlich umstritten, inwieweit künstlerisches Handeln erlernbar sein kann. Lehr-/Lernvorgänge dieser Art aber im Voraus zu ignorieren, würde der Auffassung von schulischer Bildung als Allgemeinbildung widersprechen. Im Folgenden die postulierte Handlungskette mit anschließender Erläuterung der Umsetzung.

1. Vorwegnehmende Schemata, damit später der psychische Erregungszustand nicht gestört oder frühzeitig aufgelöst werden kann (Begriffserklärung, Planung des Ablaufs, Materialbereitstellung).
2. Spannungsbildung: Präsentation eines Textes, einer Erzählung, einer Geschichte, deren Elemente zur Erhöhung der emotionalen Spannung der Lernenden beitragen.
3. Kognitive Umstrukturierung der aufgestauten Energie und Anstoss für eine kreative ‚Entladung‘.
4. Transformation der Energie; kreativer Ausdruck (Zeichnung, Pantomime, Musik, Gedichte, Soziodrama, etc.).
5. Verstärkung und Transfer der Erfahrung durch die Präsentation eines anerkannten Kunstwerks.

1. Für den ersten Schritt braucht man sich nur das Atelier eines bildenden Künstlers zu vergegenwärtigen. Um den eigentümlichen Spannungszustand nicht zu stören, müssen die Materialien bereitgestellt sein. Eine Komponistin hat ebenfalls in der Regel ihr Instrument o. ä. in ihrem Musikzimmer. Für organisierte Lernprozesse heisst dies, dass zunächst der Vorgang erklärt und der Ablauf geplant werden sollte, genauso wie die Materialien künstlerischen Schaffens bereitgestellt sein müssen. In der Schule können dies die verschiedensten Instrumente, Kartons, Zeichenkreiden, Ton u. v. m. sein.
2. Falls nicht durch einen besonderen Vorfall (Auseinandersetzungen, Todesfall o. ä.) eine relativ hohe emotionale Spannung zu erwarten ist, kann mit Hilfe einer emotional geladenen Erzählung, eines Musikstücks oder eines Films eine besondere emotionale Spannung erzeugt werden.
3. Der nächste Schritt ist von aussen kaum zu steuern. Den Schülerinnen und Schülern muss aber Zeit und Freiraum gegeben werden, damit die aufgestauten Energien kognitiv umstrukturiert werden können.

4. Nun folgt die eigentliche ‚kreative Entladung‘ in Form eines kreativen Akts bildhafter, darstellender, lyrischer oder musikalischer Art.
5. Als Verstärkung, aber auch als Akt des Transfers und der Generalisierung des Erlebten, kann die Präsentation eines anerkannten Kunstwerks dienen. Diese Präsentation muss aber sehr behutsam und pädagogisch durchdacht erfolgen, damit nicht der Eindruck entsteht, die vielleicht noch etwas unbeholfenen kreativen Akte sollten mit dem Kunstwerk verglichen werden, was eine Frustration der Lernenden zur Folge haben könnte. Die Präsentation soll ihnen vielmehr aufgrund des eigenen Erlebnisses die Welt der Künste öffnen und die Freude an der Kreativität erhöhen.

Auch zu diesem Basismodell ist aus der Projektgruppe heraus eine Dissertation entstanden (vgl. Haenni, 1996).

2.9 Basismodell 9: Aufbau dynamischer Beziehungen

Der Lernzieltyp, der mit dem Basismodell 9 angestrebt wird, erlebt – nach dem Jahrzehnt der Gruppendynamik in den 70er-Jahren – zwanzig Jahre später eine Renaissance. Wie anders ist es zu klären, dass Team- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Konfliktlösekompetenzen, die ‚emotionale Intelligenz‘ u. ä. heutzutage so viel beschworen werden? Nicht nur in Kreisen von Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern, sondern zunehmend auch in Managementseminaren wird versucht, Lernprozesse dieser Art auszulösen.

1. Soziale Fertigkeiten ganzheitlich im Kontext oder als Narration erkennen, vorstellen und bewerten.
2. Bedingungen schaffen, damit diese Fähigkeiten ausprobiert und erfahrene Reaktionen auf die Fragen hin eingeordnet werden können, ob und wann die Aktionen erfolgreich waren.
3. Reflexion dieser Fähigkeit und Begründung, Legitimation oder Kritik ihrer selbst.
4. Verhaltensaustausch mit verschiedenen Personen, um die Fähigkeiten zu verallgemeinern.

Versuchen wir wieder die Handlungskette anhand einer imaginären Unterrichtssequenz zu erläutern.

1. Wie können soziale Fertigkeiten ganzheitlich im Kontext oder als Narration erkannt werden? Mit einer Gruppe von Lernenden können Geschichten, Filmausschnitte, aber auch erlebte und geschilderte Erlebnisse aus dem eigenen Kreis Anlass bieten, die sozialen Prozesse zwischen Menschen zu analysieren und zu evaluieren. Besonders gelungene soziale Prozesse – mit den damit verbundenen sozialen Fertigkeiten – können dabei hervorgehoben und auf ihre Elemente hin untersucht werden.
2. Als Nächstes müssen die erarbeiteten Vermutungen auch umgesetzt werden können. In der einfachsten Form kann dies beispielsweise durch gut organisierte Rollenspiele geschehen. Ein Problem dabei ist die Frage, wieweit Rollenspiele authentisch sein können und der Ernstcharakter gewährleistet wird. Denkbar wären auch kleine Projekte, bei denen die Lernenden ausserhalb der (Hoch-)Schule, im ‚richtigen Leben‘ die in Schritt 1 erarbeiteten neuen Fertigkeiten ausprobieren könnten. Dabei könnten die Reaktionen der Umwelt durch die andern Mitglieder der Projektgruppe dokumentiert und für die nächste Phase (Schritt 3) aufbereitet werden.
3. Das Verhalten der ‚Protagonistinnen‘ und ‚Protagonisten‘ und das Verhalten der sozialen Umwelt werden in dieser Phase reflektiert, diskutiert und begründet, legitimiert und einer kritischen Analyse unterzogen. Die Lernenden können die Ergebnisse des Rollenspiels als ‚Datenmaterial‘ verwenden und/oder die angefertigten Dokumentationen der Kleinprojekte daraufhin untersuchen.

4. Der Grad der Generalisierbarkeit sozialer Kompetenzen stellt immer ein Problem dar, weil nie genau geklärt werden kann, inwieweit Situationen und Reaktionen situationsspezifisch und kontextabhängig sind. Über den Austausch zwischen verschiedenen Personen können aber zumindest bestimmte Elemente erfolgreichen sozialen Verhaltens verallgemeinert und in das Verhaltensrepertoire von Lernenden aufgenommen werden.

Dieses Basismodell kann, wie oben erläutert, auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angewendet werden.

2.10 Basismodell 10: Wert- und Identitätsaufbau

Auf den ersten Blick überschneidet sich Basismodell 10 sehr stark mit Basismodell 2. Dies rührt daher, dass es inhaltlich tatsächlich zu Überschneidungen kommen kann (Wertediskussionen, moralische, religiöse Inhalte etc.). Die zugrundeliegenden Zieltypen des Lernens und die vermuteten Operationen, welche die Basis der Handlungsketten darstellen, sind aber qualitativ völlig unterschiedlich. Während in Basismodell 2 die Disäquilibration das konstituierende Element für die Stimulation einer Entwicklung darstellt, wird in der hier vorzustellenden Handlungskette auf eine diskursive Konsensbildung Wert gelegt. Die unterschiedlichen Basistheorien werden in Oser/Althof 1992 ausführlich erläutert und miteinander verglichen.

1. Analyse bestehender Werte (Regeln) in bezug auf ein zur Diskussion stehendes soziales, moralisches, ästhetisches, etc. Problem (Handeln). Wertklärung und Bildung von Werthierarchien (Regelhierarchien), die einander diskursiv entgegengestellt werden.
2. Vorschläge für den Einbezug eines neuen Wertes (einer neuen Regel) oder die Veränderung der Werthierarchie (Regelhierarchie) durch Konsensarbeit (induktiv von den Personen her oder deduktiv vom Text her).
3. Mitbestimmung in der Entscheidung für eine gefundene neue Wertbestimmung (Regel), die an die vorhergehenden Werte zurückgebunden wird.
4. Umsetzung des gefundenen Wertes (der gefundenen Regel) durch Einzelne, durch die Gemeinschaft oder durch vorgesehene Gremien.

1. Ein bestehendes Problem, hinter dem unterschiedliche Wertsysteme aufscheinen, muss als Erstes genauer analysiert werden. Bei der imaginären Gruppe von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern könnte dies die Frage nach der Bewertung und Benotung von Schulleistungen sein. Kaum ein anderes Thema lässt die Wellen der Diskussion so hoch schlagen wie das der Notengebung. Man könnte der Lerngruppe beispielsweise die Aufgabe stellen, eine neue Bewertungs- und Benotungspraxis zu entwickeln, um diese in einer Modellschule umzusetzen und anzuwenden. Eine Gruppe könnte dabei für eine strenge Benotungspraxis votieren und die Gegenpartei plädiert im Extremfall für eine Schule ohne Noten. Da beide Gruppen aber fiktiv derselben Schule angehören, müssen sie zu einer Einigung gelangen. Beide Parteien werden als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer das Wohl der Schülerinnen und Schüler im Auge haben. Um die Gegenseite besser verstehen zu können, sich der eigenen Position sicherer zu werden und diese auch besser begründen und legitimieren zu können, ist es hilfreich, die Werte und danach die Werthierarchien zu identifizieren, die sich hinter den unterschiedlichen Positionen verbergen. Wie kann aber, beim gleichen Ziel, für so unterschiedliche Praxen plädiert werden? Um diese Frage zu beantworten, kann eine genaue Analyse der Werte und der Werthierarchien (die Wertklärung) von grosser Hilfe sein. Mit Hilfe der Moderationsmethode beispielsweise werden die Werte auf Kärtchen geschrieben und von beiden Parteien hierarchisiert (o. ä.).
2. Zwei (oder mehrere) Pinnwände mit den Werthierarchien werden dem Plenum vorgestellt und dort diskutiert. Nun können verschiedene Vorschläge gemacht werden, um neue Werte einzubeziehen oder die Werthierarchien zu ändern.

3. Als Nächstes muss eine neue Wertbestimmung gefunden werden. In der Entscheidungsfindung müssen alle Mitglieder der Lerngruppe mitbestimmen können. Die gefundene Lösung soll an die vorhergehenden Werte zurückgebunden werden. Dieser Prozess findet so lange statt, bis alle Mitglieder mit der gefunden Lösung leben können. Es muss nun aber zusätzlich über die konkrete Durchführung der Bewertungs- und Benotungspraxis diskutiert und hier ebenfalls eine Lösung gefunden werden.

4. Diese Konsenslösung kann nun umgesetzt und ausprobiert werden.

In der Gruppe von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern können nun die eigenen Werte, die Werte der Gesellschaft, das Wertesystem verschiedener pädagogischer Konzepte und/oder Theorien, die bestehende Notenpraxis und deren Legitimation u. v. m. diskutiert werden. Für die Erreichung des Lernzieltyps sind hier besonders die Prozesse relevant. Es geht nicht um das Erreichen ‚der richtigen‘ Wertehierarchie, sondern um die Aufklärung und den Aufbau einer eigenen Wertehierarchie und damit einer eigenen Identität, die begründet und legitimiert werden kann.

2.11 Basismodell 11: Hypertextlernen

Es scheint immer aktueller, sich möglichst schnell einen Überblick zu einem bestimmten Thema verschaffen zu können. Der Erfolg des deutschen Nachrichtenmagazins FOCUS, welches vor ein paar Jahren als Konkurrenzblatt zum gut etablierten SPIEGEL gegründet wurde, liegt wahrscheinlich mit darin begründet, dass das Ziel von Anfang an war, den ‚modernen Menschen‘ mit wenig Zeit die Möglichkeit einzuräumen, sich sehr schnell einen Überblick über die verschiedensten Inhalte zu verschaffen. Gut fundiertes, nachhaltiges Wissen wird dabei nicht aufgebaut, was aber auch nicht intendiert ist. Dazu dienen Prozesse, die in anderen Basismodellen beschrieben sind. Zusätzliche Aktualität bekommt das Basismodell durch die neuen Medien, aber auch durch konstruktivistische Lernkonzepte. Die Verfechterinnen und Verfechter neuer Medien sehen einen der Vorteile einer CD-Rom gegenüber einem herkömmlichen Lexikon u. a. in der Möglichkeit, über die Hypertext-Verknüpfungen eigene Lernwege gehen zu können.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Wahl des Themas.2. Übersicht über die Quellen.3. Entscheidung über die Form des Lernens.4. Wahl eines freien oder gebundenen Lernweges.5. Rückkoppelndes Durchführen einer Arbeit.6. Evaluation. |
|--|

1. Um die Prozesse einer Lerngruppe nach Basismodell 11 zu veranschaulichen, bietet sich ein Vergleich des Lernens mit CD-Rom oder Internet und klassischer Bibliotheksarbeit an. Um mit dem Lernen zu beginnen, muss man sich natürlich zunächst für ein Thema entscheiden.

2. Um die richtige CD-Rom einzulegen oder eine Suchmaschine im Internet zu aktivieren, bzw. vor dem richtigen Regal oder Karteikasten zu stehen, muss man sich zunächst eine Übersicht über adäquate Informationsquellen verschaffen.

3. Nun wird über die Form des Lernens entschieden. Wie tief möchte ich in die Materie eindringen? Möchte ich einen möglichst vollständigen Überblick? Begrenze ich meine Recherche auf Literatur eines bestimmten Zeitintervalls? Arbeite ich systematisch und seriell oder eher chaotisch, parallel auf Selbstorganisation vertrauend? Eher deduktiv oder induktiv (etc.)?

4. Mit Schritt 3 hängt natürlich auch Schritt 4 unmittelbar zusammen. Folge ich einem vorgeschlagenen Lernweg auf einer CD-Rom oder klicke ich mich durch die Hypertext-

Verknüpfungen frei nach meinem Leistungsstand, meinen Interessen, meiner Motivation (etc.)?

5. Während des Durcharbeitens sollte man sich immer am ‚rückkoppelnden Durchführen‘ orientieren, um nicht völlig den Überblick zu verlieren.
6. Zum Schluss sollte der Prozess evaluiert werden. Ist es mir tatsächlich gelungen, einen Überblick zu einem Thema zu erhalten? Dies kann sehr gut im Austausch mit anderen geschehen, die am selben Thema gearbeitet haben.

2.12 Basismodell 12: Verhandeln lernen

Verhandeln wird in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft zu einer immer wichtiger werdenden Kompetenz. Man denke dabei an Verhandlungen zwischen Familienmitgliedern, Geschäftspartnerinnen, aber auch Vertretern von Konzernen bis hin zu ganzen Nationen. Man kann sich kaum ein Gebiet vorstellen (bei dem mehr als eine Person involviert ist), wo nicht in irgendeiner Weise verhandelt werden muss. Die Managementliteratur wird überschwemmt von vorgeschlagenen Strategien für erfolgreiches Verhandeln. Das folgende Basismodell versucht die elementaren Aspekte zu isolieren, die für ein erfolgreiches Verhandeln-Lernen notwendig erscheinen.

1. Suche nach einer Verhandlungsarena, die für beide Verhandlungsparteien akzeptabel ist.
2. Festlegung der Verhandlungspunkte.
3. Exploration des Feldes und Ausdruck der Differenz.
4. Einengung der Unterschiede.
5. Vorbereitung der Schlussverhandlung, wo die Zone der möglichen Übereinstimmung festgelegt wird.
6. Schlussverhandlung, in der alles bereinigt und abgeschlossen wird (definitive Einengung der Möglichkeiten).
7. Einigungsritual als Ausdruck der gelungenen Auseinandersetzung.
8. Durchführung und Umsetzung des Beschlossenen.

Als gutes Beispiel kann dasjenige aus Basismodell 10 auch hier gelten. Daran wird zudem deutlich, dass bei Verhandlungen eine Wertklärung wichtig werden kann.

1. Aus Friedensverhandlungen zwischen Nationen wurde deutlich, wie wichtig und schwierig die Suche nach einer Verhandlungsarena sein kann, die für beide Verhandlungsparteien akzeptabel ist.
2. Als Nächstes müssen die Punkte festgelegt werden, über die verhandelt werden soll. Schon dieser Schritt erfordert einiges Aushandeln. Die Frage danach, welche Punkte wann verhandelt werden sollen, kann schon zum Scheitern der Gesamtverhandlung führen. Dieser Punkt erhellt die Struktur der Problematik schon etwas.
3. In dieser Phase kann eine eingeschobene Wertklärung sehr nützlich sein. Wie sehen die Differenzen aus? Wo bestehen überhaupt Unterschiede, wo nicht? Wie sind die Prioritäten der Parteien? Bei der Benotungsfrage könnte es beispielsweise sein, dass es verschiedene Auffassungen zum Auftrag der Schule gibt (Selektion/Förderung) oder dass es um grundsätzliche Auffassungen der Motivation geht (Noten als extrinsische Motivation). Es müssen also möglichst alle problematischen Punkte analysiert und auf die Differenzen hin befragt werden.
4. Nun sollten die Unterschiede möglichst eingengt werden. Können Annäherungen der Standpunkte erzielt werden? Können den Gegnerinnen und Gegnern der Noten andere Konzepte der Bewertung und Beurteilung unterbreitet werden? Können die

Befürwortenden für Beurteilungsformen gewonnen werden, die eine andere Norm zu Grunde legen (Individualnorm versus Sozialnorm) etc.?

5. Nach der möglichst weitgehenden Einengung der Unterschiede muss die Schlussverhandlung vorbereitet werden, wo die Zonen einer möglichen Übereinstimmung festgelegt werden.
6. In der Schlussverhandlung muss alles bereinigt und abgeschlossen werden. Die Möglichkeiten werden nun definitiv eingeengt.
7. Als Einigungsritual hat sich in unserer Gesellschaft das Unterzeichnen von Verträgen eingebürgert – bei den Indianern war es das Rauchen der Friedenspfeife –, ein gemeinsames Essen oder ein Umtrunk können organisiert werden...
8. Danach müssen die getroffenen Vereinbarungen natürlich durchgeführt und umgesetzt werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Klärung von Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten bei einer Nichtbeachtung nicht mit zu den Vertragsverhandlungen gehört.

Aus den Stellungnahmen von Übungspraktikantinnen und -praktikanten zukünftiger Sekundarlehrerinnen und -lehrer der Universität Freiburg/i.Ü. im praktikumsbegleitenden Internetdiskussionsforum – über ihre Frustration im Zusammenhang mit Lehrerinnen- und Lehrerkonferenzen – wird deutlich, dass in der Frage der Schul- und der damit verbundenen Teamentwicklung Verhandlungskompetenzen auch der Unterrichtenden aufgebaut werden sollten.

3 Ausblick

3.1 Kritische Würdigung des Konzepts

Die Konzeption der Choreografien unterrichtlichen Lernens ist meines Wissens der erste ganzheitliche Versuch, zwischen den Ergebnissen der Lernforschung und der Didaktik für die Unterrichtsplanung und -durchführung eine Brücke zu schlagen. Ein so weitreichender Entwurf ruft natürlich auch kritische Fragen auf den Plan. Vielen Lehrerinnen und Lehrern erscheint der Entwurf für ihre Unterrichtsplanung als zu komplex, während Lerntheoretikerinnen und -theoretiker die Choreografien als zu simpel einschätzen. Diesem Spannungsfeld wird aber keine Konzeption entkommen, die sich darum bemüht, einen Bogen zwischen lernpsychologischen Forschungsergebnissen und dem konkreten didaktischen Planen von Unterrichtenden zu schlagen. An dieser Stelle kommt die grundsätzliche Theorie-Praxis-Problematik in den Erziehungswissenschaften zum Tragen.

Aus der Sicht der ‚klassischen‘ (geisteswissenschaftlich orientierten) Didaktik wird sich die Frage nach dem gänzlichen Verzicht auf Inhalte und deren Bildungsgehalt stellen. Die Frage nach den Inhalten und Intentionen war immer eine der zentralen Fragen der Didaktik. Darin zeigt sich wieder, dass die Choreografien kein neues didaktisches Modell im klassischen Sinn darstellen, sondern eine Brücke zwischen der Lernpsychologie und der Didaktik schlagen. Für die Fachdidaktiken kann es eine zukünftige Aufgabe sein, die spezifischen Inhalte und deren Strukturen – verbunden mit den vorgegebenen Zielen – auf die Zieltypen des Lernens hin zu analysieren und prototypische Unterrichtsentwürfe, Materialien und Medien zu entwickeln, die den Handlungsketten der Basismodelle entsprechen.

Eingefleischten Behavioristinnen und Behavioristen wird die Konzeption zu offen sein. Der Lernprozess wird zu wenig gesteuert. Die Gegenpartei der Konstruktivisten wird auf die Spezifität individueller Lernprozesse hinweisen und eine Generalisierung in der Strukturierung von Lernprozessen ablehnen. Mit dieser Position wird gleichzeitig das gesamte herrschende Wissenschaftsparadigma in Frage gestellt. Wenn die Lernprozesse tatsächlich so extrem individuell verliefen und sich nicht einmal Elemente der Generalisierung feststellen liessen, dann könnte und dürfte auch keine lernpsychologische Forschung im Hinblick auf Generalisierungen irgendwelcher Art angestrebt werden. Vorläufig aber wird auf das herrschende Paradigma in der Wissenschaft vertraut und als eines der Elemente der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs die Kenntnis und adäquate Umsetzung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen verstanden. Solange diese Art der Professionalisierung angestrebt wird, sind Entwürfe nur zu begrüßen, welche versuchen, zwischen Theorie und Praxis Brücken zu schlagen.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte das fehlende Rekurrenieren auf klassische Elemente der Didaktik beinhalten. Diese sind jedoch in der Dimension der Sichtstrukturen eingebracht, werden nur nicht eigens thematisiert. Die Choreografien sollen diese Elemente ja nicht ersetzen, sondern sie vielmehr in den Dienst der Lernprozesse stellen. Eine kausale Beziehung zwischen Sicht- und Basisstrukturen lässt sich sicherlich nicht nachweisen, was auch der Grundidee der ‚pädagogischen Freiheit‘ widersprechen würde. Hingegen die Frage nach der Stimmigkeit und Adäquatheit von geplanten und durchgeführten Sichtstrukturen mit dem Ziel der Auslösung erfolgreicher Lernprozesse lässt sich aus der Perspektive der Choreografien neu diskutieren. Die Basismodelle können somit zumindest eine kritische Hintergrundfolie für die Adäquatheit von geplanten Unterrichtssequenzen darstellen.

Des Weiteren können die Choreografien die Unterrichtsplanung vereinfachen und den Lehrerinnen und Lehrern eine grössere Sicherheit geben. Ausserdem wird die Ganzheitlichkeit der Allgemeinbildung, durch das Postulat der verschiedenen Dimensionen menschlichen Daseins, auf der Ebene der Unterrichtsplanung konkretisiert – und verkommt damit nicht

mehr so leicht zur Alibiübung in den Präambeln von Schulgesetzen und Lehrplänen, genauso wenig wie zu hohlen Phrasen in der bildungsphilosophischen Spezialliteratur.

Das folgende Kapitel gibt einen Eindruck darüber, wie schrittweise versucht werden soll, auf empirischem Weg zu ermitteln, inwiefern bzw. inwieweit die Konzeption der Choreografien einen adäquaten Hintergrund darstellen könnte für eine weitere Annäherung an die Frage nach einer Berufsfelddidaktik. Das Kapitel zeigt allerdings nur einen ersten Diskussionsstand auf, die Prozesse sind im Moment noch völlig offen.

3.2 Grundsätzliche Hypothesen zum Projekt Berufsfelddidaktik

- (1) Klassische Forderungen der Berufspädagogik hinsichtlich der Bildung von Lernenden und wirtschaftliche Notwendigkeiten werden sich immer ähnlicher (wenn auch aus verschiedenen Gründen). Konsequenz: In jedem Berufsfeld müssen sich alle Basismodelle unterrichtlichen Lernens niederschlagen (bildungstheoretisch wie auch ökonomisch legitimierbare Forderung).
- (2) Die grundsätzliche Konzeption der Choreografien sollte von Expertinnen und Experten einzelner Berufsfelder (Behörden- und Wirtschaftsvertretungen, Fachdidaktik, Berufsschulbildung) und von Berufspädagoginnen und Allgemeindidaktikern in der beruflichen Bildung evaluiert werden (dazu wäre eine Einführung in die Grundidee der Choreografien notwendig).
- (3) Die Profilierung der Berufe bzw. Berufsfelder nach Basismodellen hängt sehr stark von der Auffassung über die Intentionen beruflicher Bildung ab.
- (4) Obwohl die Forderung nach Schlüsselqualifikationen bzw. ‚funktionsspezifischen Schlüsselqualifikationen‘ allgegenwärtig ist, werden die Vertretenden der einzelnen Berufsfelder wahrscheinlich übereinstimmend jene Basisstrukturen unterrichtlichen Lernens, die sich nicht so sehr auf Fachkompetenz als vielmehr auf Schlüsselqualifikationen beziehen, als weniger wichtig werten.
- (5) Auch in der Berufspädagogik werden die Tiefenstrukturen des Lernens zu stark vernachlässigt oder so sehr generalisiert, dass die Erreichung und vorrangige Evaluation der intentionalen Ebene über die Organisation von Lehr-/Lernarrangements nicht gewährleistet werden kann.
- (6) Es werden sich in der Berufspädagogik keine neuen Basismodelle postulieren lassen.
- (7) Die unterschiedliche Profilierung der Basisstrukturen ist heutzutage viel stärker durch äussere Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit (Klein-, Mittel-, Grossbetrieb – Verantwortlichkeiten, Betriebsorganisation etc.) bestimmt als durch das Berufsfeld oder den Beruf selbst.
- (8) Auf dem Hintergrund der Choreografien unterrichtlichen Lernens ergibt sich eine andere Klassifikation von Berufen in Berufsfelder als bis anhin.
- (9) Lehr-/Lernarrangements im Sinn der Choreografien werden als zu zeitaufwändig eingeschätzt werden.
- (10) Die Beziehung von Berufen und Berufsfeldern zu den Choreografien und zur Fachdidaktik von angehenden Berufsschullehrerinnen und -lehrern muss erst noch geklärt werden.

3.3 Matrizen verschiedener Berufsfelder und deren hauptsächlichlicher Basisstrukturen von Denken und Handeln

Das folgende Kapitel stellt einen Entwurf dar, verschiedene Berufsfelder auf deren Basisstrukturen von Denken und Handeln hin zu analysieren. Die postulierten Basisstrukturen beziehen sich auf das Konzept der Basismodelle aus den Choreografien unterrichtlichen Lernens. Diese Matrizen stellen, wie gesagt, einen offenen Entwurf dar und sollten von Fachleuten der jeweiligen Berufsfelder auf deren Stimmigkeit und Adäquatheit hin evaluiert werden. Es ist somit notwendig, Fachleute der einzelnen Berufsfelder mit der Konzeption und dem notwendigen theoretischen Hintergrund der Choreografien vertraut zu machen, damit sie die einzelnen Matrizenentwürfe beurteilen können. Um einen Einblick in die Vorgehensweise zu ermöglichen, soll im Folgenden anhand eines Prototyps ein solches Vorgehen einmal demonstriert werden. Die Einteilung nach Berufsfeldern orientiert sich an der derzeit gängigen Systematik des Berufswahlbuches und Berufekatalogs nach Egloff und Zihlmann.

Die nachfolgende Tabelle befasst sich mit einer Matrix für das Berufsfeld 3: Gestalterische Berufe; Bekleidung, Textilien, Leder; Schönheit und Körperpflege; Druck und grafisches Gewerbe.

Abbildung 2: Basismodelle unterrichtlichen Lernens (Berufsfeld 3)							
Nummer und Name des Basismodells		Einschätzung der Relevanz					Beispiele, Bemerkungen, Begründungen
1a	Lernen durch Eigenerfahrung	-2	-1	0	+1	✘	Wahrscheinlich für jedes Berufsfeld hoch relevant. Beachte aber Lernort im dualen System! Schule oder Ausbildungsbetrieb?
1b	Entdeckendes Lernen	-2	-1	0	+1	✘	Hier im etwas engeren Sinn gedacht. Ist ein Prototyp für ‚Laborübungen, Technologie‘ o. ä. spezieller auf den Lernort Schule abgestimmt?
2	Entwicklungsförderndes/strukturveränderndes Lernen	✘	-1	0	+1	✘	Für die ‚klassische‘ Berufspädagogik i.e.S. sicher unwichtig, in den aktuellen Diskussionen aber sehr wichtig. S. speziell Lempert, Heid, Beck, Rauner u. a. Siehe auch Basismodell 10.
3	Problemlösen (entdeckendes Lernen)	-2	-1	✘	+1	+2	Sicherlich nicht konstituierend für Berufsfeld 3. Kommt aber zum Zug bei Problemen, die sich stellen können (Spezialanfertigungen, Fehler und Korrekturen bei haarkosmetischen Behandlungen...)
4a	Begriffsbildung	-2	-1	0	+1	✘	‚Klassisches‘ Basismodell. Aufbau von berufsspezifischem Wissen wird nicht weniger wichtig, hat aber nicht mehr einen solchen Absolutheitsanspruch. Geht wahrscheinlich quer über alle Berufsfelder.
4b	Konzeptbildung	-2	-1	0	+1	✘	
5	Betrachtendes Lernen	✘	-1	0	+1	+2	Hier kommt es wieder sehr auf die Sicht der Dinge an. Wird Berufspädagogik im Sinne der Wirtschaft instrumentalisiert oder hat Berufspädagogik einen Bildungsauftrag wie jeder andere Schultyp!?! Sind Themen wie Stressprävention heute auch Schlüsselqualifikationen?
6	Lernen von Strategien	-2	-1	✘	+1	+2	Hier müsste näher bestimmt werden, welcher Art die Strategien bei den jeweiligen Berufen sind. Strategien zur eigenständigen Aneignung von Informationen gelten heutzutage als Schlüsselqualifikation (‚lebenslanges Lernen‘).
7	Routinebildung und Training von Fertigkeiten	-2	-1	0	+1	✘	Wahrscheinlich ebenfalls ein ‚klassisches‘, wenig umstrittenes Basismodell, vor allem im handwerklichen Bereich. Stammt ja aus der Arbeitspsychologie.

8	Motilitätsmodell	-2	-1	0	+1	✘	Aus der Perspektive des Gestalterischen, Kreativen sicherlich ein konstituierendes Basismodell. Wird aber in seiner ‚Urform‘ etwas zu stark mit Emotionen und künstlerischem Ausdruck in Verbindung gebracht. Berufsleute aus diesem Berufsfeld müssen mit Wünschen von Kundinnen und Kunden umgehen können und nicht ‚aus dem Bauch heraus‘ gestalten. Muss dazu das Basismodell umformuliert werden?
9	Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen	-2	-1	0	+1	✘	Hängt stark vom spezifischen Beruf ab. Wie stark sind die Dienstleistungsanteile? Wie gross der direkte Kundenkontakt? Inwiefern ist Team- und Kooperationsfähigkeit gefragt? Heute eine Schlüsselqualifikation für alle Berufsfelder?
10	Wert- und Identitätsaufbau	✘	-1	0	+1	✘	Für die ‚klassische‘ Berufspädagogik i.e.S. sicher unwichtig, in den aktuellen Diskussionen aber sehr wichtig. S. speziell Lempert, Heid, Beck, Rauner u.a., siehe auch Basismodell 2.
11	Hypertextlernen	-2	-1	✘	+1	+2	Nicht zuletzt für die ‚Neuen Medien‘, aber auch beim klassischen Zeitungslesen notwendiges BM. Stellt ebenfalls eine Schlüsselqualifikation quer durch alle Berufsfelder dar.
12	Verhandeln lernen	-2	-1	✘	+1	+2	Wird in Berufen, die viel mit Aushandeln zu tun haben, sehr stark gefordert sein. Hängt auch sehr stark von der Hierarchie ab, in der eine Berufsperson steht (rein ‚ausführendes‘ Personal oder auch verantwortlich für Einkauf o.ä.?).
XX	Eventuell zusätzlich zu entwickelndes Basismodell	-2	-1	0	+1	+2	Hier wären Fachleute aus dem jeweiligen Berufsfeld gefragt. Gibt es tatsächlich noch weitere Basismodelle im Sinn der Theorie, die Tiefenstrukturen des Lernens abbilden und für das jeweilige Berufsfeld konstituierend, jedoch nicht in den postulierten 12 Basismodellen enthalten sind?

3.4 Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht stellt einen Versuch dar, die Konzeption der Choreografien unterrichtlichen Lernens zusammenfassend darzustellen. Dabei werden die Grundidee und die einzelnen Basismodelle anhand von prototypischen Beispielen vorgestellt. Das Konzept wird aus verschiedenen Perspektiven kritisch gewürdigt und in einem Ausblick ein erster Zugang zur Erforschung der vermuteten Beziehung zwischen den verschiedenen Berufsfeldern und den darunterliegenden Basismodellen entsprechender Lehr/Lernprozesse entworfen.

4 Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (1980/81): *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Aebli, Hans (1987): *Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Althof, Wolfgang (Hrsg.) (1999): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser*. Opladen: Leske und Budrich
- Akademie für Bildungsreform, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (1993): *Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum*. Weinheim, Basel: Beltz
- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1997): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 7*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1995): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (1995): *Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns* In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1995): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Beck, Klaus (Hrsg.) (1996): *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Beck, Klaus (1996): *„Berufsmoral“ und „Betriebsmoral“*. – *Didaktische Kozeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung*. In: Beck, Klaus (Hrsg.) (1996): *Berufserziehung im Umbruch: didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Berliner, David C. (1987): *Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse*. Unterrichtswissenschaft 15, 295-305
- Czycholl, Ebner (1995): *Handlungsorientierung in der Berufsbildung* In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1995): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Dörner, Dietrich (1989): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Dubs, Rolf (1995): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Schriftenreihe zur Wirtschaftspädagogik, Band 23. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes
- Elsässer, Traugott (1991): *Vorstudien für Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen Lehrerethos und Lehrerausbildung*. Wissenschaftliche Arbeit für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft (Studienrichtung Schulpädagogik) an der PH Ludwigsburg (unveröffentlicht)
- Garz, Detlef (1989): *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Haenni, Stefan (1996): *Das Motilitätsmodell*. Dissertation am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Teildruck. Freiburg i.Ü.
- Hoff, Ernst-Hartmut; Lappe, Lothar; Lempert, Wolfgang (1991): *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Schriftenreihe zur Arbeitspsychologie Nr. 50. Bern, Stuttgart: Huber

- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Kluwe, Rainer (1979): *Wissen und Denken*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer
- Lempert, Wolfgang (1996): *Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf*. - Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Beck, Klaus (Hrsg.) (1996): *Berufserziehung im Umbruch: didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Lempert, Wolfgang (1997): *Moralische Sozialisation im Betrieb*. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 7*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Lempert, Wolfgang (1997): *Schulische Moralbildung*. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 7*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Merz, Vreni (1994): *Von aussen, nach innen: Meditieren mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Alltag*. Zürich : NZZ Buchverlag
- Messner, Helmut (1978): *Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Neber, Heinz (1987): *Problemlösen und Instruktion*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. München, Basel: Ernst Reinhardt
- Oser, Fritz (1988): *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn
- Oser, Fritz (1998): *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs*. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Reihe Schule und Gesellschaft Band 16. Opladen: Leske und Budrich
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1988): *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn
- Oser, Fritz; Patry, Jean.-Luc (1990): *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 89. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz)
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc; Elsässer, Traugott; Wagner, Birgit (1993): *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Erster Zwischenbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz)
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc; Elsässer, Traugott; Wagner, Birgit (1994): *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Zweiter Zwischenbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz)
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc; Elsässer, Traugott; Wagner, Birgit (1995): *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Dritter Zwischenbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz)

- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc; Elsässer, Traugott; Wagner, Birgit (1997): *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz)
- Oser, Fritz; Schläfli, André (1986): *Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmässigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen*. In: Oser, Fritz, Fatke, Reinhard; Höffe, Ottfried (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 217-251
- Peterssen, Wilhelm H. (1991): *Handbuch Unterrichtsplanung*. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 4. akt. Aufl. München: Ehrenwirth
- Rauner, Felix (1995): *Gestaltung von Arbeit und Technik*. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1995): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Robinson, Francis P. (1946): *Effective study*. New York: Harper
- Sarasin, Susanna (1995): *Das Lernen und Lehren von Lernstrategien*. Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie "Choreographien unterrichtlichen Lernens". Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Sembill, Detlef (1992): *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Verlag für Psychologie

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISFPF / Quaderni ISFPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidgenössischen Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 - 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 - 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000

wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂
BESTELLTALON

Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung mit Formular bestellen oder herunterladen auf www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/index.html

Bitte senden Sie uns an folgende Adresse:

Institution
Name/Vorname
Strasse
PLZ/Ort
Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke)

..... Ex. WBZ/SIBP **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung

..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

Talon bitte **einsenden an oder faxen oder** über www.sibp.ch (F+E, Publikationen, **online bestellen**):

SIBP, Frau Jeannette Steiner, Postfach 637, 3052 Zollikofen
(Tel: 031 323 76 68), Fax: 031 323 77 77, e-mail: mediothek.sibp@bbt.admin.ch