

Medien einsetzen

Wie wichtig Visualisierung ist, haben Sie bereits erfahren. Doch die Wahl des richtigen Mediums ist ebenso wichtig.

Deshalb sollte man sich zuerst überlegen, **wann** welches Medium zum Einsatz kommen soll.

Die zweite Überlegung lautet dann: **Wie** setzt man dieses Medium effizient ein?

Denn es gibt verschiedene Medien und alle haben Besonderheiten und typische Vor- und Nachteile. Medien dienen dazu, den Lernstoff zu veranschaulichen, die Lernleistung zu verbessern und Lernschwierigkeiten zu verringern.

Besonders vier Medien, die sogenannten Lehr- oder Präsentationsmedien, sind für einen Dozenten von Interesse:

- Beamer,
- Tafel,
- Flipchart,
- Stellwand (Metaplanwand).

Darüber hinaus gibt es die sogenannten Lernmedien. Sie unterstützen Teilnehmer bei Übungen und Wiederholungen.

Auf folgende Fragen wird eingegangen:

- Welche Funktionen erfüllen Medien?
- Welche Vor- und Nachteile haben die einzelnen Lehrmedien?
- Wann nutzt man in Unterricht welches Medium?
- Was muss man beim Einsatz von Medien beachten?

Mit Medien unterstützen

Es gibt sehr unterschiedliche Medien - angefangen beim Arbeitsblatt und Zeitungsausschnitt, über Folien und Dias, bis zu Filmen und Geräten wie dem Computer.

Es gibt auch viele verschiedene Möglichkeiten, die unterschiedlichen Medien zu ordnen, etwa nach der Art der Aufnahme in

- visuelle (Folie, Arbeitsblatt, Tafel, Dias),
- auditive (Schallplatte, Kasette, Hörfunk) und
- audio-visuelle Medien (Film, Fernsehen, Video, Tonbildschau);

oder nach ihrer Nähe zur Wirklichkeit in

- reale Medien (Computer, Werkzeuge),
- Nachbildungen (Modelle, Experimente),
- Abbildungen (Fotos, Filme),
- symbolische Darstellungen (Grafiken, Texte);

oder einfach nach ihrer Funktion im Unterricht in

- Lehrmedien (Folien, Filme) und
- Lernmedien (Arbeitsblätter, Beispieltex-te).

Jede dieser Einteilungen hat ihre Berechtigung:

So wird die Einteilung in visuelle, auditive und audio-visuelle Medien dann wichtig, wenn man weiß, dass Erwachsene unterschiedlich gut durch Aufnahme über das Gehör oder das Auge lernen. Deshalb sollte auf beide Gruppen Rücksicht genommen werden.

Je näher ein Medium an der Wirklichkeit ist, desto anschaulicher ist es. Allerdings gibt es Ausnahmen: Eine Nachbildung oder Abbildung kann die Merkmale eines Gegenstandes in bestimmten Fällen viel deutlicher herausarbeiten und damit einen hohen Stellenwert für das Lernen haben. Außerdem lässt sich nicht jeder Lerngegenstand mit ins Seminar bringen. Wenn möglich, ist eine Kombination von realem Gegenstand und Abbildung oder Nachbildung meist die beste Lösung.

Bsp

Zur Erläuterung der Begriffe "Inland - Ausland - Gemeinschaftsgebiet usw." für Zwecke der Umsatzsteuer kann die Projektion einer Landkarte mit den Umrissen von Deutschland / Europa die Abgrenzung der einzelnen Gebiete besser verdeutlichen als eine theoretische Erläuterung.

Generell gilt:

Medien sollten so anschaulich und realitätsnah wie möglich sein, aber auch den Lernprozess unterstützen, indem sie Strukturen und Zusammenhänge vermitteln helfen.

Lernmedien sind Arbeitshilfen für die Teilnehmer:

Alle Medien für die praktische Arbeit oder für Partner- und Gruppenarbeit, wie Handbücher, Leittexte, Arbeitsblätter, Beispielaufgaben und Lernprogramme, kann man als Arbeitshilfen einstufen. Sie sollen den Teilnehmer unterstützen und die eigenständige Arbeit fördern.

Welchen Anforderungen sollen Arbeitshilfen genügen?

Arbeitshilfen sollten:

- den Dozenten entlasten,
- die Aktivität des Lernenden fördern,
- ein leichteres Erreichen der Lernziele sicherstellen,
- Übungen beinhalten und Wiederholungen gestatten,
- den Lernstoff übersichtlich, strukturiert und didaktisch aufbereitet darbieten helfen,
- eine Übertragung des Gelernten auf ähnliche Aufgaben fördern.

Für Arbeitshilfen gelten, wie für alle im Seminar eingesetzten schriftlichen Materialien, bestimmte Anforderungen:

Sie sollten sprachlich so formuliert sein, dass Verständnisschwierigkeiten ausgeschlossen sind. Achten Sie besonders auf Fachbegriffe: Sie müssen grundsätzlich immer erklärt werden.

Arbeitsaufträge müssen präzise beschrieben sein.

Beispiele sollten aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer stammen.

Eine gute Gliederung, Visualisierungen und Zusammenfassungen sollten selbstverständlich sein.

Lehrmedien dienen der Unterstützung des Dozenten:

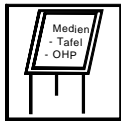
Arbeitshilfen unterstützen den **Lernprozess**, Präsentationsmedien den **Lehrprozess**. Sie helfen dem Dozenten, Inhalte zu vermitteln, Vorträge zu gestalten und Gespräche zu strukturieren.

Medien richtig einsetzen

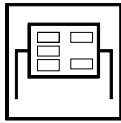
Vier **Präsentationsmedien** stehen Ihnen zur Verfügung.



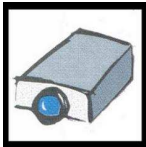
Tafel (klassische Schultafel, Whiteboard). Dieses Medium wird vornehmlich in Seminarsituationen genutzt werden, weniger bei klassischen Vorträgen.



Flipchart (auch als Papiertafel bezeichnet)



Stellwand (Metaplanwand oder Pinwand genannt)



Beamer

Diese vier Präsentationsmedien stehen im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen. Jedes dieser vier Medien hat seine Schwächen und Stärken.

Beamer

Der Beamer ist gut geeignet, um in einem Vortrag als Visualisierungshilfe zu dienen. Durch verschiedene Techniken wie dem allmählichen Aufbau des Bildes (Overlay-Technik), Ausblendungen, Einbindung von Ton und Video lässt sich dieses Medium sehr variabel einsetzen.

Aber gerade bei Folien gilt der Spruch: *Weniger ist oft mehr*. Das abwertende Wort *Folienschleuder* existiert nicht zufällig. Viele Dozenten setzen den Beamer zu intensiv ein. Besser ist die Kombination verschiedener Medien.

Vorteile einzelner Medien nutzen

Beamer, Tafel, Flipchart oder Stellwand: Jede dieser vier Medien hat ihre Schwächen und ihre Stärken.



Überlegen Sie bitte für jedes Medium: Worin liegen seine Vorteile für den Unterricht? Worin seine Nachteile? Schreiben Sie diese in Stichworten auf.

Beamer

Vorteile

Nachteile

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Tafel

Vorteile

Nachteile

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Flipchart

<p>Vorteile</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Nachteile</p> <hr/> <hr/> <hr/>
Stellwand	
<p>Vorteile</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Nachteile</p> <hr/> <hr/> <hr/>



Um einen direkten Vergleich zu haben, füllen Sie bitte für die vier Medien die folgende Matrix aus. Beurteilen Sie jeweils:

Auf welches der Medien treffen die Merkmale zu?

	große Arbeitsfläche	Änderungen nicht möglich	Vorbereitung möglich	variabel einzusetzen	leicht zu transportieren
Beamer					
Stellwand					
Flipchart					
Tafel					

Die Vor- und Nachteile weisen schon auf die Einsatzmöglichkeiten hin:

Beim **Beamer** ist erst einmal wichtig, dass Sie mit der Technik vertraut sind:

- Wie schaltet man das Gerät an, wie wieder aus? Wie schließt man seinen Computer an?
- Wie lange braucht das Gerät, um warm zu laufen?
- Wie schaltet man das Bild schwarz
- Wie schaltet man den PC von Bildschirmdarstellung auf den Beamer um?

Falls der Beamer oder der Computer ausfallen, sollten Sie trotzdem Ihren Unterricht veranschaulichen können. Wie sieht es mit der Projektion aus?

- Ist der Beamer richtig platziert?

- Ist das Gerät lichtstark genug?
- Muss verdunkelt werden?
- Ist der Beamer richtig justiert?
- Ist die Projektion scharf?
- Sind Farben und Schrift gut erkennbar?

Die schönste Präsentation nutzt nichts, wenn Sie mit den Medien nicht zurecht kommen. Hier einige Tipps:

- **Schalten Sie den Monitor am PC um**

Am PC können Sie den Bildschirm so umschalten, dass sowohl der Bildschirm als auch der Monitor angesteuert wird. Meist ist dafür die Tastenkombination [Fn] und [crt/lcd] vorgesehen.

- **Wählen Sie am Beamer die richtige Einstellung**

Schalten Sie den Beamer ein und überprüfen Sie die Einstellung des Modus. Beim Anschluss des Computers ist es meist Computer oder rgb.

- **Schalten Sie das Bild schwarz**

Sie können am Computer das Bild schwarz schalten, damit die Teilnehmer Ihre Präsentation nicht sofort sehen. Dies geschieht mit der Taste no show, AV/Mute oder black auf der Fernbedienung des Beamers.

- **Frieren Sie das Bild ein**

Sie können mit [freeze] ein Bild „einfrieren, etwa um in der Zwischenzeit in Ihrer Präsentation nach einer anderen Folie zu suchen.

- **Benutzen Sie Komma und Punkt**

Während der PowerPoint-Präsentation können Sie mit der Taste Komma das Bild weiß einfärben, mit der Taste Punkt das Bild schwarz einfärben.

- **Benutzen Sie Tastaturkürzel zur Navigation**

Wichtig sind vor allem folgende Tasten:

- Leertaste, Eingabetaste - nächste Folie
- Rücktaste - vorherige Folie
- Foliennummer + Eingabetaste - Wechsel zu einer bestimmten Folie
- Beide Maustasten zwei Sekunden drücken - Rückkehr zur ersten Folie
- [ESC] - Beenden der Präsentation

Während der Bildschirmpräsentation können Sie [F1] drücken, um eine Liste der Tastaturkürzel einzublenden.

- **Arbeiten Sie mit dem Mauszeiger**

Gegenüber dem Laserpointer hat der Mauszeiger den Vorteil, dass Sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer besser lenken können. Den Mauszeiger aktivieren Sie während der Präsentation mit der rechten Mouse-Taste. Alternativ können Sie die Folien schrittweise aufbauen, dann können Sie meist auf Zeigen verzichten.

- **Nutzen Sie eine Funkmaus**

Mit einer Funkmaus können Sie sich im Raum frei bewegen.

- **Achten Sie auf eine gute Tonwiedergabe**

Wenn Sie mit Sounds und Tönen arbeiten, sollten Sie die Qualität der Wiedergabe überprüfen. Schließen Sie bei schlechter Qualität Aktivboxen an.

- **Schalten Sie den Beamer nicht kurzzeitig an und wieder aus**

Der Beamer braucht eine gewisse Nachlaufzeit um abzukühlen. Außerdem verringert häufiges Anschalten die Lebensdauer der Lichtquelle.

Gerade für Präsentationen gilt der Spruch: *Weniger ist oft mehr*. Das abwertende Wort *Folienschleuder* existiert nicht zufällig. Viele Dozenten setzen den Beamer zu intensiv ein.

Beim Einsatz des Beamers gibt es zwei besonders wichtige Regeln:

- **Funktion vor Form**

Welche der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten Sie nutzen, es sollte immer in Einklang mit Ihrer Aussage und Ihren Zielen stehen. Das ist spätestens dann nicht mehr gegeben, wenn Sie jeden einzelnen Buchstaben mit Motorengeräusch ins Bild kommen lassen.

- **Gezielt und sparsam einsetzen**

Die Projektion über Beamer erfordert von den Teilnehmern eine hohe Konzentration. Wechseln Sie nach spätestens 10 bis 15 Minuten das Medium. Unterricht lebt von Abwechslung.

Eine gute Präsentation lebt von einem guten Aufbau. Dazu ein paar Tipps:

- **Achten Sie auf ein einheitliches Layout**

Alle Folien sollten im Erscheinungsbild gleich sein, in den Farben, in den Schriften. Erstellen Sie für alle Folien einer Präsentation ein einheitliches, dezentes Grund-Layout.

- **Nehmen Sie für jedes neue Thema eine neue Folie**

Zu einer guten Gliederung der Präsentation gehört, dass Sie für jeden neuen Gedanken eine neue Folie nutzen.

- **Folgen Sie der Leserichtung**

Mitteleuropäer beginnen oben links eine Folie zu „erfassen“ und arbeiten sich dann in einer Schlangenlinie durch die Visualisierung. Bauen Sie Ihre Folien analog der Leserichtung auf, alle wichtigen Infos sollten auf dieser Linie liegen.

- **Vermeiden Sie Text**

Es macht wenig Sinn, den Text den Teilnehmern vorzulesen. Arbeiten Sie lieber mit Stichwörtern.

- **Beschränken Sie die Zahl der Informationen**

Weniger ist mehr. Fünf Wörter pro Zeile und fünf Zeilen pro Folie sind genug. Denken Sie an die Aufnahmefähigkeit Ihrer Teilnehmer.

- **Verteilen Sie komplexe Informationen über mehrere Folien**

Komplexe Zusammenhänge sollten Sie schrittweise präsentieren. Beginnen Sie mit der Grobstruktur, verfeinern Sie sie Schritt für Schritt.

- **Stellen Sie Bilder auf die linke Seite**

Der Text gehört rechts daneben. Der Grund ist einfach: Die rechte Seite des Gehirns verarbeitet Bilder, die linke Seite dagegen Texte. Die Verarbeitung erfolgt allerdings über Kreuz.

- **Halten Sie ein Drittel der Folie frei**

Freiflächen sind wichtig, damit die zentralen Gestaltungselemente gut hervortreten.

- **Lassen Sie genügend Abstand zu den Folienrändern**

Eine Folie sollte nie „gequetscht“ wirken. Das vermeiden Sie, indem Sie ausreichend Platz oben und unten sowie an den beiden Seiten lassen.

- **Plazieren Sie die selben Elemente an die selbe Stelle**

Das schafft Fixpunkte und Sie vermeiden das „Rucken“ von Grafiken und Texten.

- **Wählen Sie einheitliche Folienübergänge**

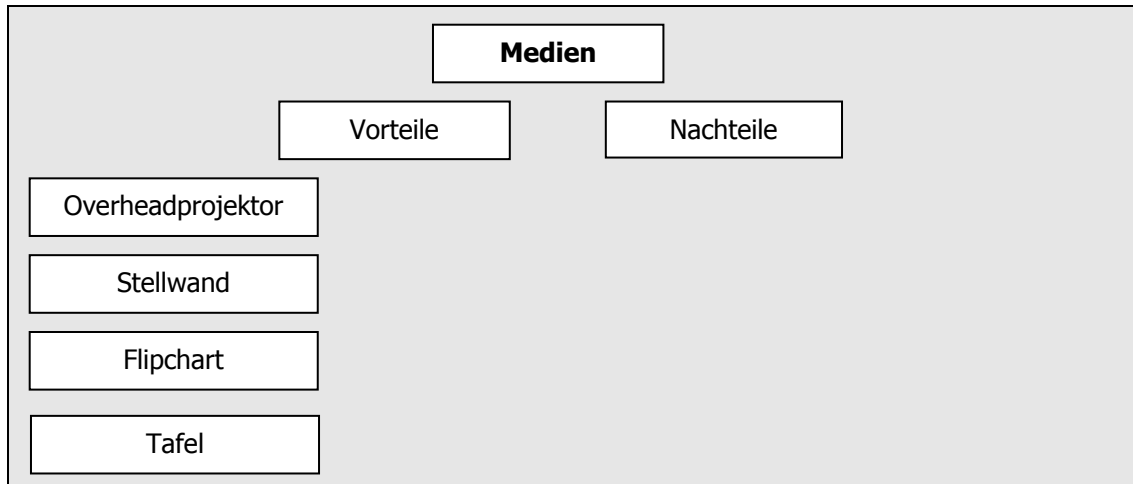
Legen Sie sich auf eine Form des Folienübergangs fest und bleiben Sie dabei.

- **Probieren Sie die Wirkung aus**

Machen Sie einen Probelauf der Präsentation in dem Raum, in dem Sie die Präsentation durchführen. Versuchen Sie, die Texte vom anderen Ende des Raumes zu lesen. Achten Sie besonders auf die Wirkung der Farben und die Lesbarkeit der Schriften.

Haupteinsatzgebiet der **Stellwand** ist die Dokumentation von Ergebnissen eines Unterrichtsgesprächs. Mit Hilfe von farbigen Karten kann man an der Stellwand aber auch gut Strukturen Schritt für Schritt entwickeln - beim Vortrag und beim Gespräch.

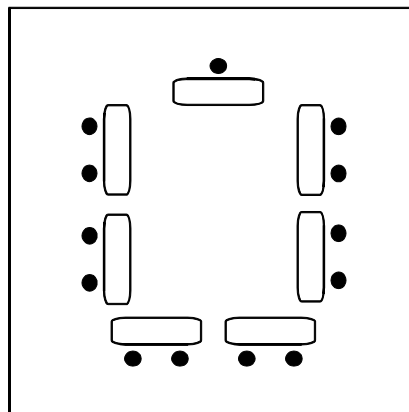
Ein Beispiel:



Eine solche Stellwand könnte die Grundlage für die Erarbeitung im Unterricht sein.

Auch einfache Grafiken lassen sich mit Karten in verschiedenen Farben und Formen gestalten.

Solch eine Grafik mit Karten lässt sich beispielsweise bei der Besprechung des Themas *Tischanordnung im Unterricht* nutzen.



Die Karten könnten umgruppiert werden, damit andere Tischanordnungen demonstriert und besprochen werden.



Bitte überlegen Sie einmal:

In welchen Phasen Ihres Unterrichts könnten Sie statt einer PowerPoint-Präsentation die Stellwand einsetzen?

Gibt es Phasen, in denen Sie auch einfache Karten-Grafiken einsetzen könnten?

Das **Flipchart** lässt sich im Unterricht gut einsetzen, wenn man etwas Wichtiges notieren will - sei es ein einzelner Begriff, sei es das Ergebnis eines Gesprächs oder die hauptsächlichsten Punkte eines Vortrags. Gruppenergebnisse sind ebenfalls gut auf Flipchartblättern zu visualisieren.

Ein großer Vorteil: Sie können beschriebene Blätter im Seminarraum aufhängen. Die Teilnehmer haben dann wichtige Ergebnisse stets vor Augen.

Bewährt hat sich ein solches Verfahren auch bei anderen wichtigen Informationen für die Teilnehmer - etwa Themenfolge des Seminars, Pausen- und Essenszeiten, Termine für gemeinsame Veranstaltungen in der Freizeit und auch ein Meckerplakat, wo jeder jederzeit notieren kann, was ihm im Seminar nicht gefällt.

Man kann das Flipchart sogar zum hauptsächlichsten Medium des Unterrichts machen:

Schreiben Sie auf das erste Blatt die Gliederung Ihres Vortrags.

Zum Beispiel für einen Vortrag über Medien:

Merkposten bei Medien	
1.	1. Beamer
2.	Stellwand
3.	Flipchart
4.	Tafel

Schreiben Sie den ersten Punkt der Gliederung auf das nächste Blatt und füllen Sie das Blatt nach und nach aus

Präsentation	
1.	mit Technik vertraut machen
2.	verschiedene Techniken benutzen
3.	richtig zeigen
4.	Bild nicht verdecken

Jeder Gliederungspunkt kommt auf ein neues Blatt. Zwischendurch können Sie immer wieder auf das erste Blatt zurückgehen, um den Teilnehmern die Gliederung erneut ins Gedächtnis zu rufen. Wenn Sie die Blätter am Ende des Unterrichts noch einmal durchgehen und kurz erläutern, haben Sie eine Art der Wiederholung.



Überlegen Sie bitte: Wann können Sie in Ihrem Unterricht das Flipchart sinnvoll einsetzen?

Die **Tafel** ist ein umweltfreundliches Medium. Sie erfüllt ähnliche Funktionen wie das Flipchart. Allerdings können Sie weder zurückblättern noch Ergebnisse aufhängen.

Gut einzusetzen sind sogenannte White-Boards. Sie lassen sich zusammenklappen. Auf diese Weise können Sie eine Tabelle oder Grafik vorbereiten und die Tafelseite erst im Unterricht die Tafelseite aufklappen. Weitere Vorteile der White-Boards: Man macht sich mit Kreide nicht mehr die Hände schmutzig, es gibt keine nasse Tafel, auf der man nicht richtig schreiben kann und der Kontrast ist besser.



Achten Sie darauf, dass Sie zum Schreiben spezielle Whiteboard-Stifte verwenden.



Bitte überlegen Sie: Welches der vier Präsentationsmedien ist für folgende Unterrichtssituationen geeignet?

Unterstützung eines Vortrages

Beamer	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Stellwand	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Flipchart	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Tafel	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet

Ergebnissicherung im Gespräch

Beamer	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Stellwand	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Flipchart	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Tafel	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet

Durchführung und Auswertung einer Gruppenarbeit

Beamer	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Stellwand	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Flipchart	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet
Tafel	<input type="radio"/>	gut geeignet	<input type="radio"/>	geeignet	<input type="radio"/>	nicht geeignet

Zur Unterstützung eines Vortrags ist der Beamer am besten geeignet. Er ist sehr variabel einzusetzen, und Sie können Folien gut vorbereiten.

Die Ergebnissicherung im Gespräch lässt sich gut mit Hilfe von Karten und der Stellwand erreichen. Vorteile dieses Mediums: Die Karten können jederzeit umgehängt werden. Die Erarbeitung der Karten kann im Gespräch, aber auch in einer vorgeschalteten kurzen Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen.

Auch zur Durchführung und Auswertung einer Gruppenarbeit eignet sich die Stellwand besonders gut. In der Gruppe werden die Ergebnisse auf Karten geschrieben, dann kann aus den Einzelergebnissen der verschiedenen Gruppen auf einer Stellwand ein Gesamtergebnis zusammengestellt werden.

Zusammengefaßt:



Die Vorteile der Tafel liegen in der großen Schreibfläche. Beim Flipchart sind kaum Änderungen möglich, andererseits können beschriebene Blätter im Seminarraum aufgehängt und wieder hervorgeholt werden. Wandtafel und Flipchart haben einen gemeinsamen Nachteil: Der Dozent muss den Teilnehmern beim Schreiben den Rücken zukehren.

Es gibt nicht nur diese vier Präsentationsmedien, auch wenn sie am häufigsten eingesetzt werden.

Es gibt weitere Möglichkeiten zur Visualisierung. Dazu zwei Beispiele:

- **Reale Gegenstände**

Wenn sie nicht zu groß oder zu klein sind, können Gegenstände, über die man spricht, mit in den Unterricht gebracht werden. Ein größeres Maß an Anschauung ist nicht zu erreichen.

- **Filme**

Filme sprechen Augen und Ohren gleichermaßen an. Zur Veranschaulichung eignen sich eher kurze Filmsequenzen als ganze Filme. Auch zur Wiederholung oder als zusätzliche Lernhilfen sind Filme gut geeignet. Über das Gezeigte sollte anschließend immer gesprochen werden - einzige Ausnahme: Filmsequenzen als Wiederholung.

Will der Dozent ganze Filme oder längere Sequenzen zeigen, muss er **vorab** erläutern, warum er den Film einsetzt und worauf die Teilnehmer achten sollen. Oft empfiehlt es sich, unterschiedliche Beobachtungsaufgaben zu stellen. Das erleichtert die Auswertung. **Nach** dem Filmeinsatz erfolgt die Auswertung - entweder im Plenum oder in Partner- oder Gruppenarbeit. Die Ergebnisse werden vorgetragen, diskutiert und zusammengefasst. Bei offenen Fragen sollte der Dozent sich nicht scheuen, Teile des Filmes noch einmal zu zeigen.



Wenn Sie ein Video im Unterricht einsetzen, achten Sie bitte darauf, dass er nicht zu lang ist. Setzen Sie Sequenzen von wenigen Minuten ein.

Je länger der Film ist, desto genauer sollten Sie vorher (er)klären, worauf die Teilnehmer achten sollen. Sie können auch verschiedenen Teilnehmern unterschiedliche **Beobachtungsaufgaben** zuweisen.

Film- und Videosequenzen lassen sich vielfältig im Unterricht nutzen; einige Beispiele:

- als Einstimmung auf ein Thema
- als Einleitung für ein Gespräch oder eine Diskussion
- als Grundlage für eine Partner - oder Gruppenarbeit
- als Kontrolle des Wissensstandes und des Problembewusstseins der Lerngruppe (*Wie beurteilen Sie das Verhalten von Herrn X? Würden Sie sich auch so verhalten?*)



Bitte überprüfen Sie bei nächster Gelegenheit, ob es nicht auch für Ihre Themen Lehrfilme gibt. Fragen Sie bei Stadt- und Kreisbildstellen, bei den Referaten für Öffentlichkeitsarbeit von großen Behörden und Industrieunternehmen nach. Auch manche Bildungseinrichtung hat eine eigene Mediathek.

Medien richtig einsetzen

Beachten muss man erst einmal die allgemeinen Grundregeln der Visualisierung. Für alle Lehrmedien gilt zusätzlich:

- Nicht zu viel auf einmal.

Zu viele Medien auf einmal kann für den Lernerfolg ebenso hinderlich sein wie ein zu langer Einsatz eines Mediums, etwa eines einstündigen Films. Der Medieneinsatz darf nicht Selbstzweck werden. Nur bei einem gezielten und sparsamen Einsatz erfüllen Medien ihren Zweck: die Anschaulichkeit zu erhöhen und zu einem besseren Lernergebnis beizutragen.

- Die Inhalte müssen passen.

Medien müssen exakt auf die Inhalte abgestimmt sein. Sie dienen der Verdeutlichung von Inhalten. Was gezeigt wird, muss mit dem aktuellen Thema übereinstimmen. Setzen Sie also keine Folie und keinen Film ein, der nicht deckungsgleich ist mit Ihren Intentionen.

Es ist selbstverständlich, dass die Medien zur Verfügung stehen und funktionieren müssen. Außerdem muss der Dozent mit der Handhabung bestens vertraut sein, was gerade beim Beamer nicht immer selbstverständlich ist.

Für die einzelnen Medien gibt es zusätzliche Arbeitshinweise:

Der **Beamer** bietet sehr viele Einsatzmöglichkeiten. Die vielfältigen Möglichkeiten, die sich durch die Präsentation eröffnen, sollte man nutzen. Es reicht nicht, eine geschriebene Seite Text auf Folie zu bringen und diese dann zu präsentieren.

Umfangreicher Text kann eine sinnvolle Unterstützung eines Vortrages sein. Wenige Stichwörter - grafisch gut voneinander abgesetzt (Spiegelstriche, Numerierung) - erfüllen jedoch häufig viel besser eine visuelle Unterstützungsfunktion.

Variation der Schriftgröße und -stärke sowie der Farben dienen als Orientierungshilfe. Man sollte sich aber davor hüten, zuviel des Guten machen zu wollen, sonst schlägt der Effekt ins Gegenteil um. Mehr als maximal drei **Schriftgrößen, Strichstärken** oder **Farben** sind nicht sinnvoll.

Eine gute Lesbarkeit ist die Grundlage einer jeden gelungenen Folie. Hier ein paar Faustregeln:

- **Achten Sie auf eine ausreichende Schriftgröße**

Die gute Lesbarkeit beginnt bei einer Größe von mindestens 18 pt. Für Überschriften wählen Sie eine Schriftgröße von 24 pt im Fettdruck. Bei kleinen Schriftgrößen sollten Sie mit Fettdruck arbeiten.

- **Verwenden Sie maximal drei Schriftgrößen**

Mit drei Schriftgrößen sollten Sie auskommen: eine für Überschriften, eine für Oberbegriffe im Text, eine für den Text selbst.

- **Verwenden Sie Schriften mit klarem Erscheinungsbild**

Dies sind zum Beispiel: "Arial", "Tahoma" oder "Avant Garde". Diese Schriften sind klar aufgebaut, einfach und gut lesbar. Vermeiden Sie Serifen-Schriften, Schriften, deren Buchstaben „Häckchen“ haben.

- **Verwenden Sie nur die mitgelieferten Standard-Schriftarten**

Sie ersparen sich das Installieren von ausgefallenen Schriftarten auf dem PC, der Ihnen für die Präsentation zur Verfügung gestellt wird.

- **Vermeiden Sie Zier- und Schreibschriften**

Zier- und Schreibschriften sind fast immer sehr schwer zu lesen. Verzichten Sie daher auf solche Schriften, auch wenn Sie Ihnen persönlich vielleicht besser gefallen als eine neutrale Schrift.

- **Beschränken Sie sich auf höchstens zwei Schriftarten**

Sie können zum Beispiel eine Schriftart für die Folientitel verwenden und eine andere für die eigentlichen Texte auf der Folie. Behalten Sie diese Formatierungen konsequent bei.

- **Nutzen Sie Hervorhebungen sparsam**

Häufige Hervorhebungen durch Formatierungen wie zum Beispiel Fett, Kursiv und Unterstreichungen stören den Lesefluss. Setzen Sie daher diese Formatierungen sparsam und gezielt ein. Schreiben Sie auch keine kompletten Zeilen in Großbuchstaben. Meiden Sie Zeichenformatierungen wie Schattiert und Relief Diese Effekte verschlechtern die Lesbarkeit zum Teil drastisch.

- **Formatieren Sie Textpassagen und Absätze linksbündig**

Formatierungen im Blocksatz führen zu einem schlecht lesbaren Schriftbild. Bei rechtsbündigen und zentrierten Formatierungen wechselt der Zeilenrand ständig, das Auge muss beim Lesen hin und herspringen. Verwenden Sie die zentrierte Formatierung nur für Überschriften.

Farben können die Aussage Ihrer Folien unterstreichen. Deswegen:

- **Nutzen Sie Farben sparsam**

Zu viele Farben wirken störend und beeinflussen die Lesbarkeit. Verwenden Sie maximal drei verschiedene Farben. Ihre Folien sollten farbig sein, nicht bunt.

- **Achten Sie auf Farbassoziationen**

Denken Sie beim Einsatz der Farben an die Assoziationen, die die meisten Menschen mit einer bestimmten Farbe verbinden:

- Rot hat Signalcharakter,
- Gelb wirkt freundlich,
- Blau ist nüchtern und sachlich,
- Grün wirkt entspannend und beruhigend.

- **Benutzen Sie Farben einheitlich**

Weisen Sie einzelnen Farben einzelne Funktionen zu, etwa dunkelblau für Überschriften. Die Farbe sollte ihre Bedeutung dann auf allen Ihrer Folien beibehalten.

- **Schaffen Sie Abwechslung durch Farbton-Nuancen**

Sie können innerhalb einer Farbfamilie Wichtiges hervorheben, anderes farblich nuancieren – etwa dunkelblau und mittelblau. Zudem bleiben Ihre Folien schlicht. Vorsicht bei hellen Farben: Es besteht die Gefahr, dass helle Farben auf weite Entfernungen nur schlecht bis gar nicht mehr erkennbar sind.

- **Achten Sie auf Kontrast**

Bei Farbkombinationen sollten Sie immer die Lesbarkeit und auch die Harmonie überprüfen. Ein grüner Text auf blauem Hintergrund ist zum Beispiel kaum noch zu erkennen. Helle Farben lassen sich auf hellem Hintergrund schlecht lesen, auch wenig intensive Farben verlieren auf der Distanz an Wirkung.

- **Nutzen Sie dunkle Farben für Texte und Strich-Zeichnungen**

Am besten eignen sich schwarz und dunkelblau. Rot und grün sind Ergänzungsfarben. Das entspricht zum einen den üblichen Sehgewohnheiten. Vorsicht bei dunklen Hintergründen – auch hier muss der Kontrast zur Schriftfarbe ausreichend sein.

- **Vermeiden Sie Hintergrundbilder**

Ein knallbunter Hintergrund für Folien verringert nicht nur die Lesbarkeit, sondern wirkt auch schnell unseriös.

- **Denken Sie an das Handout**

Achten Sie beim Erstellen Ihrer Folien darauf, dass farbige Elemente auch im Falle einer reinen Schwarz/Weiß-Darstellung gut erkennbar sind. Dadurch bleibt der Erkennungswert auch bei einer Reproduktion (Drucker, Kopierer) erhalten.

Verwenden Sie eigene **Bilder, Grafiken oder Videos**, um eine größere visuelle Vielfalt zu erreichen.

- **Stellen Sie Zusammenhänge grafisch dar**

Zusammenhänge sollten Sie nicht als „Textwüsten“, sondern als Zusammenhang in Form einer Grafik darstellen.

- **Achten Sie auf die passende grafische Darstellung**

Analysieren Sie, wie die Punkte (Begriffe) miteinander in Verbindung stehen. Nutzen Sie klare geometrische Formen wie Kreise, Kästen, Linien, Pfeile, um Zusammenhänge grafisch darzustellen. Bedienen Sie sich der Grundformen Spinne, Kreis, Hierarchie u.a. Die Linien- und Konturenstärke bei Grafiken sollte 3pt nicht überschreiten.

- **Wandeln Sie Zahlen in Bilder um**

Ein Meer aus Zahlen und Statistiken verwirrt den Zuhörer. Nutzen Sie die unterschiedlichen Diagrammtypen Kreis, Balken und Säulen.

- **Nutzen Sie Animationen sparsam**

Animationseffekte hemmen den Präsentationsfluss, sie sollten zudem nicht vom Inhalt der Präsentation ablenken. Nutzen Sie eine Form des Übergangs zwischen Folien. Sie können Animationseffekte zusätzlich nutzen, um den Fokus auf zentrale Informationen zu lenken, umfangreiche Statistiken schrittweise zu präsentieren und zeitliche Abfolgen zu verdeutlichen.

- **Bauen Sie Bilder ein**

Mit Bildern erreichen Sie eine größere visuelle Vielfalt. Bilder sollten die Aussage unterstützen, die Inhalte verdeutlichen. Dekorative Bilder lenken eher ab. Die Farben sollten mit dem Rest der Präsentation harmonisieren.

Achten Sie darauf, dass die Auflösung Ihrer Datei für eine optimale Darstellung ausreicht. Nachträgliches Skalieren beeinträchtigt die Schärfe negativ.

- **Gehen Sie vorsichtig mit automatisierten Übergängen um**

Automatisches „Umblättern“ bringt Sie in die Verlegenheit, sich nach der Vorgabe des Computers richten zu müssen.

- **Vermeiden Sie den Einsatz von ClipArts**

ClipArts sind nicht jedermanns Geschmack und allseits bekannt, zudem ist die Auswahl beschränkt. Benutzen Sie eigene Materialien. Wenn Sie sich mit dem Zeichnen schwer tun, greifen Sie auf professionelle Bildersammlungen zurück.

- **Konzentrieren Sie sich bei Bildern auf das Wesentliche**

Achten Sie darauf, dass ein Bild für sich selbst sprechen kann. Wenn Sie in einer Grafik lange Texte für die Beschreibung verwenden, lenken Sie den Zuschauer nur ab.

- **Binden Sie Ton und Video ein**

(Original)-Töne und (kurze) Videos können die Attraktivität einer Präsentation deutlich erhöhen –allerdings nur, wenn sie wirklich zum Thema passen. Seien Sie hingegen vorsichtig mit den Sound-Effekten, die Ihnen PowerPoint anbietet.

Das **Flipchart** eignet sich gut, um Ergebnisse festzuhalten oder schnell einen Zusammenhang grafisch darzustellen.



Umgang mit dem Flipchart

- Prüfen Sie vorab, ob die Aufstellung korrekt ist: Für alle gut zu sehen?
- Prüfen Sie auch die Stifte vorab.
- Planen Sie den Aufbau vorher.
- Zeichnen Sie bei komplizierten Grafiken mit Bleistift vor.
- Verdecken Sie das Blatt nicht beim Schreiben.
- Erst schreiben, dann sprechen oder erst sprechen, dann schreiben.
- Schreiben Sie möglichst nur Stichwörter auf.
- Schreiben Sie groß genug und schreiben Sie leserlich, am besten in Druckbuchstaben.
- Benutzen Sie verschiedene Strichstärken.
- Setzen Sie Farbe gezielt ein.
- Hängen Sie wichtige Blätter im Raum auf.
- Blättern Sie bei Wiederholungen zurück.
- Einen neuen Flipchart-Block richtig einlegen, einzelne Blätter abreißen, muss man üben. Das ist nämlich je nach Flipcharttyp gar nicht so einfach. Ein einfacher Trick: Fahren Sie mit einer Pinnnadel über das Papier, dann können Sie es nachher einfacher abreißen.

Die Arbeit mit der **Stellwand** macht wenig Probleme.

Das Anheften mit Nadeln will geübt sein. Die besten Methoden: langsam, mit Gefühl und stetigem Druck oder schnell und kräftig. Darüber hinaus gilt:



Arbeiten mit der Stellwand

- Vorab Aufstellung prüfen: Für alle gut zu sehen?
- Stecknadeln, Stifte und Karten bereitlegen
- Filzstifte korrekt halten
- Verfügbare Karten, Symbole und Stifte gezielt nutzen
- Farben verwenden, Schriftgröße variieren

Stellwandrückseiten kann man schon in der Pause vorbereiten. Falls Sie Zeichnungen anfertigen wollen, heften Sie bitte Packpapier auf die Stellwand.

Immer wieder kommt es vor, dass ein Fuß abgeht. Überzeugen Sie sich vor dem Seminar, ob beide Füße fest angeschraubt sind.



.Ein letzter Tip: Sorgen Sie dafür, dass Sie genug Platz haben, um eine Stellwand ohne Verrenkungen umdrehen zu können.



Lernkontrolle

Mit den folgenden Fragen können Sie in wenigen Minuten feststellen, ob Sie die wichtigsten Zusammenhänge verstanden haben:

1. Welches Medium ist am besten geeignet zur Unterstützung eines Vortrags? Begründen Sie Ihre Meinung.

2. Welches Medium ist am besten geeignet zur Ergebnissicherung während eines Gesprächs? Begründen Sie Ihre Meinung.

3. Welches Medium ist am besten geeignet als Hilfe bei der Durchführung und Auswertung einer Gruppenarbeit? Begründen Sie Ihre Meinung.

THOMAS KNAUS

Weiß ist das neue Grün – Pro und Contra digitaler Tafeln

In einem Blockseminar mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern¹ an der Universität Erlangen-Nürnberg kam das Thema „digitale Tafel“² zur Sprache. Innerhalb kurzer Zeit fanden wir uns in einer angeregten Diskussion über die Vor- und Nachteile dieser Tafelsysteme³ wieder. Das erlebe ich in letzter Zeit häufig: Immer, wenn in den letzten Jahren das Thema digitale Tafeln zur Sprache kam, bestimmten sie die Diskussion für eine beträchtliche Zeit. Die didacta wird – so zumindest in meiner Wahrnehmung⁴ – seit mindestens drei Jahren von Anbietern digitaler Tafelsysteme geprägt. Laut der von Cornelsen und Texas Instruments unterstützten Bildungsstudie „Digitale Medien in der Schule“ verfügen bereits 62 Prozent der Schulen über digitale Tafeln (vgl. Initiative D21 2011, S. 8).⁵ Diese neue Begeisterung für Technik verwunderte mich, zumal bei der Einführung von PC und Internet vor zehn bis fünfzehn

¹ Vielen Dank an dieser Stelle allen Studierenden, die am 14. Mai, 02. und 03. Jul. 2011 im Rahmen unseres Blockseminars mitdiskutierten und wertvolle Anregungen zu diesem Text lieferten. Ein besonderer Dank gilt Herrn Sebastian Hock, der mit seinem Referat – ein Vergleich zweier digitaler Tafelsysteme – zur Diskussion über die Vor- und Nachteile der Kreidetafel und digitalen Tafel anregte.

² Manche bezeichnen die Geräte, die die Kreidetafel in jedem Klassenzimmer ergänzen oder sogar ablösen soll, auch als (inter)aktive Tafeln oder Whiteboards. Alternativen und Synonyme sind unter anderen folgende: Smart-Boards (wie „Tempo“ für das Papiertaschentuch wurde eine trendsetzende Marke zum Begriff), (inter)aktive (Wand)Tafel, (inter)aktives Whiteboard (oft nur als „IWB“ abgekürzt), Aktivboard (Produktbezeichnung des Herstellers Promethean), CleverBoard (Produktbezeichnung des Herstellers Sahara), Schoolboard oder elektrische Tafel. Interessant fand ich, dass die „klassische“ Kreidetafel nunmehr in Unterscheidung zum (digitalen) Whiteboard auch als „Greenboard“ oder mit dem englischen Begriff für die (Kreide-)Tafel „Blackboard“ bezeichnet wird. Ich nenne diese Geräte „digitale Tafeln“.

³ Zur Funktionsweise dieser Systeme vgl. u. a. ISER 2009a und zu den unterschiedlichen Technologien u. a. SCHLIESZEIT 2010, S. 33 ff.

⁴ Die ich noch mindestens mit Thomas ISER teile (vgl. Iser 2009a, S. 73).

⁵ Soll die Angabe der Zahl der Schulen, die noch über keine digitale Tafel verfügen, suggerieren, dass sie rasch (mindestens) ein Gerät beschaffen sollten, um von der „Konkurrenz“ nicht abgehängt zu werden? Dieser Druck relativiert sich, wenn man sich die Angaben etwas genauer ansieht: Die genannte Zahl von 62 Prozent ist nämlich insoweit irreführend als die digitalen Tafeln in diesen Schulen nur zu 6,2 Prozent in allen Klassenräumen verfügbar sind. Um zu den genannten 62 Prozent der mit digitalen Tafeln ausgestatteten Schulen zu gehören, genügt somit eine Tafel in der ganzen Schule. Primär stehen sie in (Computer-)Fachräumen (vgl. auch Bohrer 2011, S. 6 f.). In diesem Sinne muss vermutlich auch die Pressemeldung des Landes Hessen/AfL (vgl. [http://www.myboard.de/board-news/details/article/interaktive-whiteboards-hessenweit-in-der-lehrer-ausbildung-eingesetzt//link//95219ffe93.html?tx_ttnews\[backPid\]=37](http://www.myboard.de/board-news/details/article/interaktive-whiteboards-hessenweit-in-der-lehrer-ausbildung-eingesetzt//link//95219ffe93.html?tx_ttnews[backPid]=37), aufgerufen am 12. Jul. 2011) interpretiert werden: Alle hessischen Studienseminare wurden mit digitalen Tafeln ausgestattet. Auf Nachfrage erfuhr ich, dass es sich pro Studienseminar um eine Tafel handelt. Natürlich ist diese Entwicklung dennoch zu begrüßen, ermöglicht sie doch, dass die Interessierten (erste) Erfahrungen sammeln können.

Jahren viele Schulen der damals neuen Technik eher zurückhaltend begegneten. Berücksichtigt man, dass es sich bei der Tafel um *das* Instrument beziehungsweise Werkzeug der Lehrerin oder des Lehrers handelt (vgl. Bohrer 2011, S. 6), wird dieses starke Interesse jedoch verständlich.

Ab und an drängt sich mir der Eindruck auf, Schulen beschafften digitale Tafeln primär aus der Motivation „dazuzugehören“ – zu den modernen, innovativen Schulen. Schulen, die zunehmend (und selbständig) in Konkurrenz zueinander stehen (sollen), wollen nicht den Stempel der Rückständigen erhalten. Vielleicht sollen digitale Tafeln auch der Motivation der Schülerinnen und Schüler bei der Vermittlung „trockenen Stoff[s]“⁶ dienen. Ziemlich hohe Erwartungen an die Technik.

Glücklicherweise bestehen hier und da Zweifel an der Omnipotenz der Tafeln (vgl. u. a. Iser 2009a, S. 73). Diese stellen in der Regel digitale Medien und digitale Tafeln nicht in Frage, regen aber weitere Innovationen an, die notwendig sind, um digitale Tafeln sinnvoll, *wirklich* intuitiv oder sogar interaktiv⁷ in den schulischen Unterricht oder das universitäre Seminar zu integrieren.

2. Supertafel oder Schwamm drüber – eine Sammlung von Pro- und Contra-Argumenten

Im Rahmen der Diskussion wurden Vor- und Nachteile der klassischen Kreidetafel und der digitalen Tafeln genannt, die ich hier in knapper, übersichtlicher Form darstellen möchte (die Reihenfolge der Punkte enthält keine Aussage über deren Wertigkeit):

⁶ Zitat aus der Diskussion an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 03. Jul. 2011.

⁷ Ist es nicht interessant, dass digitale Tafeln auch als „interaktive (White-)Boards“ bezeichnet werden, obwohl sie den Fokus im Unterricht wieder (zurück) auf das zentrale Instrument Tafel – ob digital oder grün – lenken? Ist es demnach das richtige Medium, um schüleraktivierendes, individualisiertes Lernen zu forcieren? AUFENANGER ist dahingehend skeptisch, wenn er konstatiert: „[digitale] Whiteboards können zu einer Zentralisierung des Lernens führen“ (Aufenanger zit. nach Kirchner 2011; vgl. Aufenanger/Bauer 2009). BOHRER erklärt, dass der Begriff „interaktiv“ nicht auf die Sozialform im Unterricht, sondern auf „die technische Bedienung der Tafel ab[zielt]“ (Bohrer 2011, S. 7). Natürlich ist definitiv nicht die Sozialform gemeint, doch für mich bleibt der Begriff „interaktiv“ in Bezug auf eine Tafel irreführend.

Pro digitale Tafel

- Die hohe Flexibilität des Mediums erlaubt einen schnellen (einfachen, ohne Raumwechsel oder Um- bzw. Aufbauten) Medienwechsel (z. B. WWW-Recherche, Simulation, WebQuest, Film(-ausschnitt)).⁸
- Der Computer beziehungsweise Lehrerinnen- oder Lehrer-Laptop in Kombination mit einer digitalen Tafel ersetzt zahlreiche andere Medien: „Jeder Raum wird zum Medienraum“⁹ (ein Laptop-Klassensatz kann diesen Effekt verstärken, da Medienbrüche entfallen).
- Durch die Verwendung einer zusätzlichen (Dokumenten-)Kamera, zum Beispiel zur schnellen Nutzung alter Arbeitsblätter, (historischer) Bücher oder auch zur Vergrößerung kleiner Anschauungsobjekte oder physischer/chemischer Experimente, wird die Nutzungsvielfalt erweitert und der spontane Einsatz ermöglicht. Es ist davon auszugehen, dass eine komfortable beziehungsweise niedrigschwellige Nutzung generell die spontane Verwendung fördert (vgl. Knaus 2011 im gleichen Band, S. 32).
- Die Lehrerin oder der Lehrer muss weniger Anschauungsmaterial organisieren (kosten- und umweltfreundlich). Viele Beispiele und Bilder sind in der Software (ggf. auf dem Schulserver oder innerhalb der ggf. eingesetzten Lernplattform) gespeichert oder im WWW abrufbar (z. B. Grundschulen: Bilder für den Schriftspracherwerb; Geografie: „Karten“ bei Google Earth und vieles mehr).
- Unter Umständen sind auch weniger Arbeitsblätter oder Folien nötig (umweltschonend).
- Das Tafelbild kann gespeichert (oder ausgedruckt) werden, das heißt eine Fortsetzung mit dem Original-Tafelbild in der nächsten Stunde oder zur Wiederholung vor einem Test oder einer Klausur ist ohne größeren Aufwand (z. B. Fotografien des Tafelanschriebs) möglich (vgl. u. a. Iser 2009a, S. 75).
- Tafelbilder können Schülerinnen und Schülern, die den Unterricht versäumten (z. B. aufgrund einer Erkrankung), nach Hause gesendet werden.
- Digitale Tafeln offenbaren eine „Nähe zur [medialen] Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“¹⁰ (vgl. auch Kirchner 2011).

⁸ „Die digitale Tafel integriert alle bisher genutzten Medien [...] in einem Gerät, das in jedem Klassenraum ohne Vorbereitung oder Raumwechsel zur Verfügung steht“ (Iser 2009a, S. 75). // „Wenn ein/eine LehrerIn versiert mit dem Board umgehen kann, dann stehen ihm/ihr und auch den Schülerinnen ganz neue Welten der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zur Verfügung: Die gesamten Ressourcen des Internets können bei Bedarf eingespielt werden, Lernsoftware bietet Möglichkeiten der Veranschaulichung, die kein Arbeitsblatt oder Tafelanschrieb leisten könnte“ (Bohrer 2011, S. 7f.).

⁹ Zitat aus der Diskussion an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 03. Jul. 2011.

¹⁰ Zitat aus der Diskussion an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 03. Jul. 2011.

- „Schülerinnen und Schüler haben keine/weniger Angst vor der Tafel“¹¹
- Bilder sind einfach darstellbar und können problemlos vergrößert werden (Zoomfunktion), sie müssen zur Besprechung nicht auf Plakate gedruckt werden (kosten- und umweltfreundlich). Da der Aufwand beträchtlich sinkt, ist davon auszugehen, dass Bilder im Unterricht künftig verstärkt Verwendung finden werden (zur Bedeutung von Bildern in Lehr- und Lernumgebungen vgl. u. a. Knaus 2009, S. 28 f.; S. 210 f.).
- Bewegtbilder (z. B. animierte Diagramme, Prozessabläufe) können (ohne Medienbruch) dargestellt werden und bei der Erklärung (z. B. physikalischer Abläufe) unterstützen (vgl. Knaus 2009, S. 208 f.).
- „[D]ynamische Tafelbilder [können] gemeinsam mit den Schülern entwickelt werden [...] zum Beispiel Mindmaps [...]“ (Iser 2009a, S. 75).
- Die Arbeit mit Lernplattformen beziehungsweise Lern-Management-Systemen (z. B. lo-net², Moodle oder Fronter) ist ohne Medienbrüche möglich (vgl. auch Bohrer 2011, S. 7).
- Schulbuchverlage stellen zunehmend auf ihre Lehrbücher abgestimmte Begleitmaterialien für digitale Tafeln zur Verfügung (z. B. „Kunterbunt“ von Klett).
- Digitale Tafeln bieten neue Möglichkeiten, um Barrieren (z. B. Sehschwächen) zu überwinden.
- Digitale Tafeln bauen gegebenenfalls auch Barrieren gegenüber digitalen Medien seitens der Lehrkräfte ab.¹²
- Und (endlich) kein „Quietschen“ und keine Kreide mehr an den Fingern :-).

Contra digitale Tafel

- Eine digitale Tafel bleibt – zunächst – eine Tafel und befördert daher den lehrerinnen- und lehrerzentrierten Frontalunterricht. Entscheidend bleibt die Kompetenz der Lehrkraft, den Unterricht schüleraktivierend und individualisiert zu gestalten.

¹¹ Zitat aus der Diskussion an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 03. Jul. 2011. Dies ist meines Erachtens eine interessante Wahrnehmung. Ist das wirklich so? Worauf wäre dieses Phänomen zurückzuführen? Ist es nicht eher lehrerinnen- und lehrer-, schülerinnen- und schüler-, unterrichtsstil- und fachabhängig? Oder ist ein Medium in der Lage, Unterrichtsstile oder die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in dieser Qualität zu beeinflussen?

¹² „Ein Lehrer, der sich vorher nie in den Computerraum verirrt hat, wird vielleicht damit beginnen, Tafelbilder digital zu erstellen, um sie in der nächsten Stunde noch einmal aufzurufen. Dabei erweist es sich als großer Vorteil, dass das interaktive Whiteboard zunächst als ‚klassisches‘ Unterrichtsmedium daherkommt, als Tafel eben, die dem Kollegen vertraut ist“ (Iser 2009a, S. 76). Zum vorangegangenen Zitat von Thomas ISER muss hinzugefügt werden, dass das humanistische Gymnasium in Hamburg, in dem er tätig ist, über eine Vollausstattung mit digitalen Tafeln verfügt. Da sich in jedem Klassenraum eine digitale Tafel befindet, blieb seinen kritischen Kolleginnen und Kollegen kein Ausweg.

- Sie bietet in der Regel weniger Arbeits- beziehungsweise Schreibplatz als eine reguläre Kreidetafel (zwar können Tafelbilder (hintereinander) abgelegt werden, stehen aber nicht zeitgleich in voller Größe (übersichtlich) zur Verfügung).
- Im Falle technischer Schwierigkeiten kann Unterrichtszeit verloren gehen.¹³
- Die meisten Systeme verfügen über keine Backupmöglichkeit im Falle technischer Defekte (keine Ausfallsicherheit)¹⁴ oder falls ein Bedienerproblem nicht ad hoc gelöst werden kann.¹⁵
- Aufgrund der blendfreien¹⁶ Tafelfläche können digitale Tafeln oft nicht mit Whiteboardmarkern beschrieben werden – zumindest sollten sie es nicht, da die Stiftfarbe sich in der Regel nicht rückstandsfrei abwischen lässt (Ausnahme: Emaille-Tafeln, die aber nicht blendfrei sind).
- Der Betrieb digitaler Tafeln setzt einen Computer beziehungsweise ein Notebook/Laptop voraus. Die Grundfunktionen einer Tafel sollten idealerweise ohne zusätzliches Gerät möglich sein.
- Einige Systeme sind software- oder plattformabhängig. Besser wäre es, wenn sie lediglich mit einem Hardwaretreiber auskämen, der „Plug'n'Play“-fähig ist. Jedes Notebook könnte ohne zusätzliche Installation von Software ad hoc mit der Tafel eingesetzt werden (denn nicht jedes Notebook verfügt über entsprechende Laufwerke, um die benötigte Software zu installieren).
- Wenn zunehmend visuelle Anschauungsobjekte verwendet werden (da diese komfortabel über die jeweilige Software oder eine Lernplattform bzw. das WWW zur Verfügung gestellt werden), fehlt gegebenenfalls das „Hap-

¹³ In der „Kreidezeit“ bedeutete eine Störung für das Seminar oder den Unterricht lediglich das Fehlen eines Schwamms oder wenn der verbleibende Kreiderest aufgebraucht war.

¹⁴ Aussage einer Lehrerin aus Köln aus einem Interview: „Dabei kann es mehrere Probleme geben: Das Kabel ist defekt, der Computer stürzt ab, der Beamer ist nicht richtig auf die Tafel ausgerichtet (verzerrtes Bild) oder die (teure) Lampe im Beamer ist kaputt – in all diesen Fällen steht man ohne eine Tafel da! Es ist dann nur ein notdürftiger Ersatz, die Infos auf A3-Blätter zu schreiben. Zum Glück tritt dieser Notfall nur sehr selten ein“ (Menger 2011, S. 9).

¹⁵ Einige Schwächen sind konzeptionell, entsprechende Probleme sind daher absehbar: zum Beispiel die Batterie des Stifts ist leer (bisher gibt es noch kaum aufladbare Stifte mit Akkus, die bei Nichtnutzung geladen werden) oder die Lampe des Beamers erreicht das Ende ihrer Lebensdauer (bei einer Lebensdauer von durchschnittlich 4000 Betriebsstunden müssten die Lampen bei regelmäßiger Nutzung im Unterricht alle 3-4 Jahre ausgetauscht werden).

¹⁶ Eine blendfreie Oberfläche muss das einfallende Licht brechen und verfügt aufgrund dessen über eine raue Oberflächenstruktur. Hierin besteht ein weiteres Feld für technische Innovationen.

tische“ (vgl. zu Lerntypen u. a. Vester 1998; kritisch dazu Looß 2001, S. 186-198).¹⁷

- Eine Höhenverstellbarkeit ist nicht bei allen Systemen gegeben. Als wichtig wurde diese Funktion insbesondere von Grundschulen bewertet (vgl. Thülen 2011 im gleichen Band, S. 189).
- Die Anschaffungskosten für digitale Tafeln sind höher als für Kreidetafeln.
- Eine digitale Tafel erzeugt laufende Kosten, darunter für Ersatzteile wie die Lampe des (meist noch eingesetzten) Beamers (in der Regel zwischen 100 und 400 EUR), Stifte oder Stiftspitzen, aber auch für Support und regelmäßige Wartung (z. B. Filterreinigung).
- Digitale Tafeln verlangen einen (sehr schnellen) Support, das heißt die Abhängigkeit von Supportdienstleistern und/oder IT-Beauftragten erhöht sich.
- Die Wartung von beispielsweise Lampen und Filtern der Beamer erzeugen einen regelmäßigen Arbeitsaufwand, bei dem die Zuständigkeiten oft (noch) unklar sind.
- Tafelsysteme müssen (noch) in regelmäßigen Abständen (manuell) kalibriert werden, das heißt die Stifterkennung muss auf die Position des Beamers ausgerichtet werden.
- Bei Vibrationen des Bodens kann es (gerade bei mobilen Systemen) zum Wackeln des Beamers kommen (gegebenenfalls muss das System dann erneut kalibriert werden).
- Digitale Tafeln besitzen eine geringere Lebensdauer in Relation zur Kreidetafel (im Schnitt maximal zehn Jahre; Lampe des Beamers bei intensiver Nutzung viel kürzer).
- Digitale Tafeln besitzen eine empfindliche Hardware: Die Tafelsysteme können kaputt gehen beziehungsweise leichter absichtlich zerstört oder sabotiert werden (Schnittstellen sind bei einigen Systemen sogar frei zugänglich und laden zur Sabotage ein).
- Wird kein (Ultra-)Kurzstanzbeamer eingesetzt, stehen sich Lehrkraft oder Schülerinnen und Schüler beim Schreiben gegebenenfalls selbst im Bild (Schattenbildung).
- Galgen für Kurzstanzbeamer können zum „Klettern“ verführen.

¹⁷ ISER geht allerdings entgegen der genannten These davon aus, dass die „methodischen Vorteile der interaktiven Whiteboards [den] Unterricht [...] medienreicher und damit für mehr Lerntypen ansprechender“ gestalten (Iser 2009a, S. 75). Ich schließe mich dieser Position an, aber gleichzeitig befürchte ich eine Reduktion auf das Visuelle; denkbar wäre doch folgende Situation: Warum sollte man einen komplizierten Versuchsaufbau zusammensetzen, wenn man genauso gut ein Video aus YouTube zeigen könnte? Ein von RUTENBERG zitierter Schulleiter bringt es auf den Punkt: „Und wenn’s um das Thema Obst geht, [...] dann ist die beste Darstellungsform weiterhin ein Korb voller Obst“ (Jens Haase zit. nach von Rutenberg 2011, S. 17).

- Die Nutzung wird als „anders“ empfunden („das Schreibgefühl ist nicht dasselbe“¹⁸) und muss zunächst gelernt und gegebenenfalls geübt werden (vgl. u. a. Kirchner 2011; Bohrer 2011, S. 7).
- Ungünstige Lichtverhältnisse (z. B. starke Sonneneinstrahlung) schränken die Lesbarkeit der Tafel selbst bei lichtstarken und kontrastreichen Beamern ein. Manche befürchten aufgrund des mangelnden Kontrasts sogar Augenschäden der Schülerinnen und Schüler. Hierüber gibt es aber bisher noch keine Untersuchungen.
- Zur Auswirkungen der hintergrundbeleuchteten Tafelfläche auf die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gibt es bisher noch keine Studien.
- Nicht jedes Tafelsystem beziehungsweise jede Software digitaler Tafelsysteme ist selbsterklärend.
- Ladezeiten des Laptops/PCs sind unter Umständen länger als 2-3 Minuten (die Lehrkraft muss sich früher in den Unterrichtsraum begeben, wenn der Unterricht pünktlich beginnen soll oder die Arbeit an der Tafel kann erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnen).
- Das als didaktisch sinnvoll bewertete Abschreiben von der Tafel (vgl. Vezina 2011) wird gegebenenfalls verhindert: Schülerinnen und Schüler könnten – berechtigterweise – fragen: „Warum sollen wir das Abschreiben? Klicken Sie doch einfach auf Drucken.“ oder „Stellen Sie es einfach ins Netz/senden Sie es uns per Mail – wir schauen es uns dann an... vielleicht.“¹⁹
- Nicht alle Systeme erlauben zeitgleiches Arbeiten (zur Multitouch- und Multiuser-Funktionalität vgl. Thülen 2011 im gleichen Band, S. 185).
- Im Unterricht häufig eingesetzte Werkzeuge (z. B. Geodreieck) können mit einigen System (z. B. den Geräten mit analog-resistiver Stifterkennung wie beispielsweise Boards von Smart) nicht genutzt werden (daher werden Alternativen per Software angeboten, welche wiederum die Abhängigkeit von der Software erhöhen).
- Das „Verschusselungspotential des Computers“ (von Rutenberg 2011; S. 12) oder die Begeisterung für multimediale Inhalte – die „Multimedia-

¹⁸ Zitat aus der Diskussion an der Universität Erlangen-Nürnberg vom 03. Jul. 2011.

¹⁹ In der Zeit immer größerer Speichermöglichkeiten kann nicht häufig genug an den alten, aber zunehmend zutreffenden Satz erinnert werden: Besitzen heißt nicht wissen (sondern bestenfalls wissen, an welchem Ort das Wissen gespeichert wurde, vgl. RÖLL 2011 im gleichen Band, S. 49). BAUER und AUFENANGER sind nicht vom förderlichen Effekt des Abschreibens von der Tafel überzeugt, sondern gehen davon aus, dass „die bisher durch Tafelabschriebe in Anspruch genommene Unterrichtszeit [...] anders genutzt werden“ kann (Aufenanger/Bauer 2010, S. 7). „G7“ dank digitaler Tafeln?

Show“ (Menger 2011, S. 11) – könnte vom geplanten Curriculum ablenken (vgl. u. a. Aufenanger/Bauer 2010, S. 7).

- Technik ist für manche Lehrkräfte (noch) per se abschreckend.²⁰

Pro Kreidetafel

- Sie benötigt keinen Strom und ist daher ausfallsicher und CO₂-neutral.
- Sie eignet sich sehr gut zur schnellen Ergebnissicherung.
- Mehrere Personen können gleichzeitig (und interaktiv) arbeiten (*echte* Multiuser-Funktionalität).
- Sie besitzt einen hohen Kontrast, das heißt, sie sorgt selbst bei ungünstigen Lichtverhältnissen für eine ausreichende Lesbarkeit (es sei denn, sie wurde gerade gewischt).
- In der Regel ist auf ihr viel Platz vorhanden: Einerseits können Inhalte gleichzeitig nebeneinander sichtbar bleiben und andererseits verhindert die Größe eine gute Lesbarkeit auch aus größeren Entfernungen nicht.
- Sie benötigt keinen Support und nur minimale Wartung (geringere Kosten).
- Sie ist flexibel einsetzbar und „multimedial“ (schreiben, Wortkarten, Bilder und Grafiken anhängen mit Kreppband oder Magneten etc.).
- Das Abschreiben von der Tafel (als einem vergänglichen Medium) gilt als didaktisches Mittel (vgl. Vezina 2011).
- Die Versuchung, Tafelbilder abzuspeichern und in der nächsten Einheit nicht mehr zu entwickeln, sondern lediglich zu zeigen, besteht nicht, da das Ergebnis nicht (oder nur aufwändig) gespeichert werden kann. Das Betrachten komplexerer Bilder suggeriert möglicherweise nur einen Erkenntniseffekt (vgl. u. a. Schnotz/Bannert 1999), während in der Regel das Verständnis erleichtert wird, wenn sie im Unterricht gemeinsam entwickelt wurden.
- Es ist kein Vertrauen in die Technik notwendig.
- Sie ist leicht und damit wirklich intuitiv bedienbar.

Contra Kreidetafel

- Die Kombination mit einem Beamer zum Zeigen von Film(-sequenzen) oder Folien gestaltet sich gerade in kleineren Räumen schwierig. Die

²⁰ „Viele Lehrer scheuen sich vor der Nutzung neuer Medien, da sie, wie im Fall der Klassenzimmercomputer, welche Anfang der 90er Jahre angeschafft und in den Klassenraum gestellt wurden, allein gelassen werden. Dies führte unweigerlich dazu, dass der Computer zu einer teuren Dekoration geworden ist, da kaum eine Lehrkraft wusste, wie sie das damals neue Medium sinnvoll einsetzen sollte, so dass auch die Schülerinnen und Schüler davon profitieren“ (Hock 2011, S. 6).

dunkle Tafelfläche der Kreidetafel (in der Regel schwarz oder grün) kann nicht ohne weiteres als Präsentationsfläche genutzt werden.

- Ein Tafelbild auf einer Kreidetafel kann man nicht oder nur recht aufwändig („Liebe Putzmänner und -frauen: bitte nicht wischen!“) und unzuverlässig bis zur nächsten Stunde beziehungsweise zum nächsten Block aufbewahren („speichern“).
- Inhalte können nicht neu angeordnet oder verschoben werden, das heißt über die Proportionen eines Tafelbilds muss man sich vorher Gedanken machen (Schülerinnen, Schüler und Ungeübte haben mit dieser Raumaufteilung manchmal Schwierigkeiten). Dies behindert eventuell die Flexibilität bei der Nutzung von Kreativitätstechniken (z. B. Mindmaps, Ishikawa bzw. Netzbilder).
- Je nach Handschrift der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers ist das Tafelbild (möglicherweise) schlecht lesbar.
- Die Kreidetafel ermöglicht keine Umwandlung in Schrift „(OCR)“ beziehungsweise Weiterarbeit mit den gesammelten Stichwörtern oder dem Tafelbild.

Bei Befragung erfahrener Lehrkräfte fänden sich sicher noch weitere Merkmale. Für einen Überblick sollen die zuvor genannten Unterscheidungsmerkmale zunächst genügen.

3. Auf den Punkt gebracht

Aus der detailreichen Sammlung der Argumente möchte ich einige wenige Punkte herausgreifen, um sie exemplarisch zu diskutieren:

Innovationsbedarf

Clemens BOHRER weist unter Bezugnahme auf Marshall MCLUHAN darauf hin, dass die „technischen Möglichkeiten eines Unterrichtsmediums [...] zu einer je unterschiedlichen Auswahl von Materialien und Methoden [führen] und [...] letztlich auch die didaktischen Konzepte [beeinflussen]“ (Bohrer 2011, S. 6). Die technischen Möglichkeiten der digitalen Tafeln sind beachtlich, aber in zahlreichen Punkten sind die Technik (und die Technologie) noch verbesserungswürdig. Zahlreiche Hersteller bieten bisher noch unzureichend ausgereifte Produkte an: empfindliche und manipulationsanfällige Hardware, zu komplizierte oder instabile Software oder für schulische Anforderungen (noch) ungenügende Praktikabilität. Der eklatante Entwicklungsbedarf scheint von den Herstellern zurzeit kaum wahrgenommen zu werden, vermutlich da

aufgrund der Begeisterung vieler Schulen für diese Systeme auch verbesserungsbedürftige Produkte in ausreichender Zahl abgesetzt werden.²¹ Benötigt werden einerseits Analysen über typische Nutzungsszenarien digitaler Tafeln und andererseits kritische Vergleichstests auf der Basis dieser Anwendungen. Wesentliche Innovationen könnten dadurch von „Spielereien“ unterschieden werden und liefern wichtige Hinweise für die dringend notwendige Weiterentwicklung der Tafelsysteme. Beispielsweise sind die technischen Konzepte der Stifterkennung sehr unterschiedlich, aber nicht jede Technologie eignet sich für jedes Nutzungsszenario (mehr dazu vgl. Thülen 2011 im gleichen Band, S. 177-193). Einige Hersteller entwickeln ihre Systeme – nach eigener Darstellung – in Kooperation mit Lehrkräften. Dieses Vorgehen ist zu begrüßen. Die Weiterentwicklung der Hard- und Software sollte ebenfalls in enger Kommunikation mit Lehrkräften erfolgen – das Interesse daran auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ist vorhanden.²²

Ergänzen – nicht ersetzen

Aus den im zweiten Kapitel genannten Vor- und Nachteilen lässt sich schlussfolgern, dass digitale Tafeln die Kreidetafel keinesfalls *ersetzen*, sondern nur *ergänzen* dürfen,²³ zumindest für die Übergangszeit, in der noch nicht alle Systeme über eine „Backupmöglichkeit“ im Falle von Technikausfällen, Unsicherheiten oder Bedienschwierigkeiten verfügen. Eine Lösung bieten beispielsweise Systeme mit Emaille-Whiteboards, die problemlos mit Whiteboardmarkern beschriftet und wie reguläre Whiteboards gereinigt werden können. Allerdings neigen diese Tafeln aufgrund ihrer (leicht zu reinigenden) glatten Präsentationsfläche zu Lichtreflexionen. Andere Hersteller bieten – gerade für kleinere Klassenräume, in denen nicht zwei Tafeln montiert werden können – digitale Tafeln mit Seitenflügeln aus herkömmlichen Whiteboards oder „grünen“ Kreidetafeln an. Erste Erfahrungen zeigen, dass diese Kombination ein komfortables Arbeiten ermöglicht.²⁴

²¹ Das Konjunkturpaket II der Bundesregierung, das im Jahr 2009 Fördergelder in Höhe von 6,5 Millionen EUR zum Ausbau der Infrastruktur von Bildungseinrichtungen bereitstellte, unterstützte im Besonderen auch den Absatz der digitalen Tafeln (vgl. <http://www.konjunkturpaket.de/Webs/KP/DE/Investitionen/investitionen.html>, aufgerufen am 12. Jul. 2011).

²² Die Studie von Katharina THÜLEN verzeichnete bei der Befragung eine unüblich hohe Rücklaufquote der Fragebögen sowie eine hohe Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, für die im Rahmen der Befragung durchgeführten Interviews zur Verfügung zu stehen (vgl. Thülen 2011 im gleichen Band, S. 188).

²³ Dies wird – nicht nur aus monetären Motiven – immer wieder in Frage gestellt (zu Erfahrungen aus Hamburg vgl. Fischer/Weißler 2010, S. 38).

²⁴ Leider kann das Nebeneinander von (noch sehr) empfindlicher Technik und Wasser zum Wischen der Kreidetafel noch nicht als ausgereift bezeichnet werden. Darüber hinaus vertragen nicht alle Technologien der Stifterkennung, hier im Wesentlichen die trigonometrische Erkennung per Kamera oder Infrarot, den unter Umständen entstehenden Kreidestaub.

Eine Kombination aus digitaler und klassischer Tafel erscheint sinnvoll, wenn die oben beschriebenen Vorteile beider Tafelsysteme genutzt werden sollen.²⁵ Nur diese Kombination ermöglicht einen *echten Medien-Mix* im Unterricht.

Bedarf an empirischer Forschung

Viele Lehrkräfte bescheinigen den digitalen Tafeln einen „motivierenden Effekt“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die gesteigerte Motivation der Schülerinnen und Schüler (vgl. u. a. Heinz/Jänsch 2009, S. 21; von Rutenberg 2011, S. 13), wenn digitale Tafeln zum Einsatz kommen, sollte näher betrachtet werden: Lässt sie sich auf „Neuerungseffekte“ zurückführen,²⁶ die nach einiger Zeit wieder verschwinden, oder geht sie auf die durch die Technik veränderten Unterrichtsstile oder gar eine neue Lernkultur zurück (vgl. Iser 2009b)? Reflektieren und verändern Lehrkräfte dank der neuen Möglichkeiten ihren Lehrstil? Bilden digitale Tafeln die (mediale) Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen besser ab? Verbergen sich in den Antworten auf diese Fragen vielleicht Erkenntnisse, die für eine Didaktik der digitalen Medien von Bedeutung wären? Zu diesen Fragen wären aktuelle²⁷ empirische Untersuchungen weiterführend.

Medienbildung now

Bei der Lektüre vieler Berichte, die über die Möglichkeiten digitaler Tafeln referieren, entsteht der Eindruck, dass künftig nicht mehr die Lehrkraft, sondern die Tafel den Unterricht gestalten wird.²⁸ Doch diese Erwartung bewahrheitete sich schon bei der Einführung der Computer in den Unterricht nicht. Sehr passend formulierte es Stefan AUFENANGER in einem Spiegel-Interview Anfang des Jahres: „Ein guter Unterricht wird mit dem Whiteboard vielleicht besser, ein schlechter aber nicht“ (Aufenanger zit. nach Kirchner 2011).

Auch das Argument, die digitale Tafel stelle fertige Unterrichtskonzepte oder Materialien für den Unterricht zur Verfügung, bleibt irreführend und ein leeres Versprechen: Standardisierte Materialien können bestenfalls *Anregun-*

²⁵ Fazit des Referates von Sebastian HOCK zu digitalen Tafeln: „Sicherlich ist es jedoch so, dass das eine Medium Vorteile besitzt, die das andere Medium nicht hat, weshalb es vorteilhaft wäre, beide Medien im Klassenraum und im Unterrichtsgeschehen zu nutzen [...]“ (Hock 2011, S. 6).

²⁶ SCHAUMBURG und ISSING weisen darauf hin, dass diese gesteigerte Motivation „in dem Maße sank, in dem die Laptops zu einem alltäglichen Arbeitsgerät wurden“ (Schaumburg/Issing 2002, S.16).

²⁷ Da sich der Forschungsgegenstand aufgrund der schnell voranschreitenden technischen Entwicklung änderte und weiterhin ändert, bieten zahlreiche ältere Studien keine belastbaren Erkenntnisse.

²⁸ Zum Beispiel fordert von RUTENBERG, „den Unterricht in Zukunft mithilfe des Computers etwas weniger langweilig zu machen“. Seiner Vision zufolge könnte Unterricht „eines Tages, wer weiß, vielleicht sogar so spannend wie ein gutes Computerspiel“ sein (von Rutenberg 2011, S. 13).

gen für guten Unterricht geben. Durch diese kann Unterricht jedoch keineswegs vollständig bestritten werden.

Wenn die digitale Tafel eines der zentralen Werkzeuge in den Klassenzimmern und Hörsälen werden soll, ist es erforderlich, Lehrerinnen und Lehrer sowie Dozentinnen und Dozenten in der Handhabung der Tafelsysteme anzuleiten. Solange diese noch nicht so intuitiv bedienbar sind wie Kreidetafeln, sind Anwendungsschulungen sinnvoll. Diese werden von Herstellern der Tafelsysteme beziehungsweise deren Vertriebskräften angeboten. Wie HOCK bereits feststellt, geben „die[se] Kurse [...aber] keinen Aufschluss über die Fragen [der] didaktisch richtigen Handhabung des Mediums, was auch, und das sollte man nicht vergessen, nicht ihre [die der Vertriebskräfte] Aufgabe ist“ (Hock 2011, S. 6). Hier klafft eine Lücke, die engagierte Lehrerinnen und Lehrer für ihre Kolleginnen und Kollegen schulintern ausfüllen.²⁹ Eine typische Frage innerhalb schulinterner Fortbildungen ist beispielsweise, wie digitale Tafeln einen schüleraktivierenden, individualisierten Unterricht befördern können. Gute schulform- und fächerbezogene (Unterrichts-)Beispiele sind genauso wichtig wie geeignete Trainings- und Reflexionsmöglichkeiten in der ersten und zweiten Phase (vgl. Bremer 2011 im gleichen Band, S. 94; Lochner/Leonhardt 2011 im gleichen Band, S. 106-108) der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung³⁰ sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

4. Ausblick

Die Kreidetafel ist ein wunderbares Medium: Sie kann multimedial genutzt werden und lässt sich *wirklich* intuitiv³¹ bedienen. Allerdings bedeutet die Kombination mit einer digitalen Tafel nicht nur einen Komfortgewinn für die Lehrkraft, sondern *kann* (aber natürlich nicht per se) eine enorme Bereicherung für den Unterricht darstellen: Zunächst fällt die hohe Flexibilität des Mediums auf, das den Einsatz digitaler Medien im Unterricht erleichtert. Die digitale Tafel verbindet alle bisher bekannten (digitalen) Unterrichtsmedien

²⁹ Das ist übrigens die beste Erklärung für den folgenden häufig wahrgenommenen Effekt: Ist eine Lehrerin oder ein Lehrer begeisterte Nutzerin oder begeisterter Nutzer einer digitalen Tafel, steckt diese Begeisterung oft sehr schnell die gesamte Schulgemeinde an (vgl. Iser 2009a).

³⁰ „Universitäten und pädagogische Hochschulen müssen durch beispielsweise Seminarangebote Medienkompetenz fördern und fördern, denn nur so ist es möglich zukünftige Technologien auch in den Schulalltag erfolgreich zu integrieren“ (Hock 2011, S. 6).

³¹ Vielerorts wird bereits die Tatsache, dass „interaktive Whiteboards [...] mit dem Finger, Spezialstift oder Mausklick bedient werden“ können, als „intuitiv“ bezeichnet (Heinz/Jänsch 2009). Von der oft (noch) wenig wirklich intuitiv bedienbaren Software zeugen die noch zahlreicheren Ausführungen, dass das Arbeiten mit der digitalen Tafel „erlernt“ werden muss (vgl. u. a. Aufenanger/Bauer 2010, S. 8 f.; Bohrer 2011, S. 7; Kirchner 2011). „In der Folge der Anschaffung entsteht eine große Nachfrage an Fortbildungen zum Einsatz der Boards [...] im Unterricht“ (Fischer/Weißer 2010, S. 38).

und erscheint dennoch in einer bewährten und bekannten Form, nämlich der der Tafel. Das reduziert die (Hemm-)Schwelle, die mit dem Einsatz digitaler Lehr- und Lernmedien typischerweise einhergeht (oft umfangreichere Vorbereitung, Raumwechsel oder Transport, Angst vor Technikversagen); daher kann von einem quantitativ gesteigerten Medieneinsatz im Unterricht ausgegangen werden, der wiederum mit positiven Effekten³² verbunden wird. Die Nutzung des Computers für den Unterricht, aber auch zur Unterrichtsvorbereitung, erfolgt mit digitalen Tafeln (endlich!) ohne Medienbrüche und ein nahtloses Anknüpfen des Unterrichts in der nächsten Einheit ist aufgrund der Speicherbarkeit der Tafelbilder möglich.

Mit der digitalen Tafel hat der mediengestützte Unterricht also – nach einem kurzen Ausflug in die unidirektionale Powerpoint-Welt – endlich eine Chance, (wieder) interaktiven Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu organisieren. Zur „selbstverständlichen“ Nutzung digitaler Medien müssen aber einige Voraussetzungen von Seiten der Schulträger, der Schulen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen werden (vgl. Knaus 2011 im gleichen Band, S. 36-41). Wesentliches Element ist die verlässliche Verfügbarkeit der Technik und eine tragfähige technische Infrastruktur (vgl. Iser 2009b, S. 90 f.; Breiter/Welling/Stolpmann 2010, S. 12; Engel/Knaus/Schmelz/Schrader 2010, S. 60). Genauso wesentlich ist die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, sich mit der Technik auseinanderzusetzen. Eine Voraussetzung hierfür ist das Vorhandensein adäquater Aus- und Fortbildungsangebote (vgl. Döring/Ludewig 2011 im gleichen Band, S. 63; S. 67 f.). In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden – so legen es die Ergebnisse meiner Gespräche mit Lehramtsstudierenden nahe – medienpädagogische Aspekte (noch) eher randständig betrachtet.

In zahlreichen Zusammenhängen wird wiederholt diskutiert, ob digitale Tafeln die Kreidetafeln *ersetzen* sollen. Über das Potential dazu verfügen sie – bestimmt *bald*. Wären die digitalen Tafel lediglich eine Ergänzung, um die Möglichkeiten der Kreidetafel oder des Whiteboards zu *erweitern*, wäre die Tatsache, dass weder die zugrundeliegenden (Abtast- beziehungsweise An-

³² Auf diese positiven Effekte soll an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden, da sie bereits im zweiten Kapitel meines vorangegangenen Beitrags aufgeführt wurden (vgl. Knaus 2011 im gleichen Band, S. 24-30).

zeige-³³)Technologien (vgl. Betcher/Lee 2009; Schlieszeit 2011 oder Thülen 2011 im gleichen Band, S. 177-180), noch ihre Hard- und Software zum aktuellen Zeitpunkt ausgereift sind, zu verschmerzen. Bevor digitale Tafeln die im Unterricht noch sehr zentralen Kreidetafeln ersetzen können, besteht weiterer Entwicklungsbedarf. Wie Clemens BOHRER sehr treffend feststellt, bedarf „es erst eine[r] gewisse[n] Zeit der Exploration und auch der technischen sowie methodischen Aneignung, bevor sinnvollerweise auf Erfahrung und Expertise beruhende Einsatzkonzepte für den Unterricht vorliegen“ (Bohrer 2011, S. 7). Sichtet man die aktuellen Publikationen zu Erfahrungen aus der Praxis (vgl. u. a. Gutenberg/Iser/Machate 2010; Eule/Issing 2005; Schlieszeit 2011 oder auch die zahlreichen Diskussionen in Internetforen zum Thema³⁴), scheint diese Zeit gekommen. Es konnten bereits zahlreiche Kritikpunkte und daraus resultierende Verbesserungsvorschläge gesammelt werden. Für die ersten Schritte könnte es daher hilfreich sein, Lösungen der Mitbewerber kritisch zu prüfen sowie (wieder) *mit* Lehrerinnen und Lehrern über die typischen Nutzungsszenarien³⁵ zu sprechen. Die vorliegende Pro- und Contra-Sammlung und Zusammenfassung der aktuellen Diskussion soll einen ersten³⁶ Beitrag zur (technischen und konzeptionellen) Verbesserung digitaler Tafeln leisten.

³³ Es ist davon auszugehen, dass künftige Innovationen – im Besonderen im Bereich des ePapers (elektrophoretisches Papier, beispielsweise von elnk, wie beispielsweise vom eBook-Reader „Kindle“ bekannt) oder der Organic-Light-Emitting-Diode (kurz: OLED)-Technologie (vgl. Kuhlmann 2007) – die Qualität der Anzeige digitaler Tafeln deutlich verbessern wird. Zwar konnte aufgrund innovativer Optiken („Ultrakurzstanz-Beamer“) das bekannte Problem bei der Beamerpräsentation, das „sich selbst im Bild stehen“, gelöst werden, doch werden sich vermutlich aktive Displays durchsetzen. Für Fernsehgeräte ist die OLED-Technik bereits Standard. Eine digitale Tafel wäre dann ein OLED-Display mit Stifterkennung. Hinderlich ist, dass diese Displays in noch nicht für Klassenräume geeigneten Größen hergestellt werden können. Da die Bildpunkte einzeln angesteuert werden müssen, sind dieser Entwicklung zurzeit noch technische Grenzen gesetzt (zurzeit weniger als ein Meter Diagonale). Einen weiteren möglichen Entwicklungsschritt könnte die ePaper-Technologie bieten: kein Flimmern (wie bei CRT-Monitoren üblich), aus allen Blickwinkeln kontrastreich (im Gegensatz zum LCD), energiesparend und aufgrund des hohen Kontrasts auch bei starker Sonneneinstrahlung lesbar. Bewegtbilder sind bisher noch schwer zu realisieren und auch die Auflösung genügt noch nicht allen Anforderungen. Der größte Nachteil ist die Einfarbigkeit dieser Anzeigen. Laut dem Unternehmen elnk soll mit dem Produkt „Triton“ dieser Makel in Kürze beseitigt werden (vgl. Werbevideo von elnk, <http://www.youtube.com/watch?v=DJvN29076E0>, aufgerufen am 18. Jul. 2011). Nachteilig bleibt nur noch eines: der hohe Preis. Doch auch der Preis einer Neuentwicklung war – retrospektiv betrachtet – letztlich oft nur eine Frage der Zeit.

³⁴ vgl. u. a. <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/tipps-unterricht-whiteboards/3364/>, aufgerufen am 12. Jul. 2011.

³⁵ Unbedingt sollten dabei die unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Schulformen und fächerbezogene Besonderheiten berücksichtigt werden.

³⁶ Hierauf aufbauend beschreibt Katharina THÜLEN (2011 im gleichen Band, S. 188 ff.) nach der Auswertung von 11 Interviews mit Lehrkräften und 127 Fragebögen in einer kleinen Studie im Rahmen ihrer Bachelorarbeit die technisch-konzeptionellen Verbesserungsmöglichkeiten digitaler Tafeln.

Literatur

- Aufenanger, Stefan / Bauer, Petra (2010): Interaktive Whiteboards, Computer+Unterricht, Nr. 78, S. 6-9
- Betcher, Chris / Lee, Mal (2009): The Interactive Whiteboard Revolution – Teaching with IWBs, Camberwell (Australia): AcerPress
- Bohrer, Clemens (2011): Die elektronische Supertafel, L-News, 01/11, S. 6-8
- Breiter, Andreas / Welling, Stefan / Stolpmann, Björn-Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule – Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (Kurzfassung), [Onlinedokument: <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung-Band-64-Medienkompetenz-in-der-Schule.pdf>, aufgerufen am 13. Dez. 2010]
- Eder, Johann / Pfann, Claudia / Reiter, Anton / Sperker, Leopold / Vallant, Michael (2008): activboard@school, Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag
- Engel, Olga / Knaus, Thomas / Schmelz, Anthony / Schrader, Ulrich (2010): dritter Bericht über die 3. Projektlaufzeit von September 2007-August 2011, August 2010 [Onlinedokument: http://www.fraline.de/images/stories/fraLineData/publikationen/projektberichte/zwischenbericht_fraLine_dritte_projektlaufzeit_august_2010.pdf, aufgerufen am 18. Jul. 2011]
- Eule, Stefanie / Issing, Ludwig J. (2005): Interaktive Whiteboards [Onlinedokument: http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/praesentation/elektronische_tafel/Whiteboards.pdf, aufgerufen am 12. Jul. 2011]
- Fischer, Katrin / Weißer, Michael (2010): Interaktive Whiteboards an Hamburger Schulen, In: Computer+Unterricht, Nr. 78, S. 38-39
- Gutenberg, Ulrich / Iser, Thomas / Machate, Christian (2010): Interaktive Whiteboards im Unterricht, Braunschweig: Schroedel
- Heinz, Justina / Jänsch, Norbert (2009): Das Ende der Kreidezeit, In: Amt für Lehrerbildung: Bildung Bewegt, Nr. 7, Dez. 2009, S. 20-21
- Hock, Sebastian (2011): Digitale Tafeln – Ausarbeitung eines Referats im Rahmen des Seminars „Medienpädagogik – Organisation & Kooperation am Beispiel Schule“ im Sommersemester 2011 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (unveröffentlicht)
- Initiative D21 (2011): Digitale Medien in der Schule [Onlinedokument: http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2011/05/NOA_Bildungsstudie_140211.pdf, aufgerufen am 12. Jul. 2011]
- Iser, Thomas (2009a): Digitale Fenster öffnen (1. Teil), In: LOG IN, 157/158, S. 73-76

- Iser, Thomas (2009b): Digitale Fenster öffnen (2. Teil), In: LOG IN, 157/158, S. 90-93
- Kirchner, Julia (2011): Bye-bye, Kreide, In: Spiegel Online vom 15. Jan. 2011 [Onlinedokument: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,druck739177,00.html>, aufgerufen am 12. Jul. 2011]
- Knaus, Thomas (2009): Kommunigrafie, München: kopaed
- Kuhlmann, Ulrike (2007): Leuchtende Zukunft – Womit die OLED-Technik besticht und warum sie trotzdem nicht in die Puschen kommt, In: c't, Nr. 16/2007, S. 82-87
- Looß, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand, In: Die Deutsche Schule, 93 (2), S. 186-198
- Menger, Katharina (2011): Digitale Tafeln – Nutzungsszenarien im Unterricht, Hausarbeit im Rahmen des Seminars „Medienpädagogik – Organisation & Kooperation am Beispiel Schule“ im Sommersemester 2011 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (unveröffentlicht)
- von Rutenberg, Jürgen (2011): Guten Morgen, Herr Rechner!, In: Zeit Magazin, Nr. 31 vom 28. Jul. 2011, S. 10-17 [auch online verfügbar unter: <http://pdf.zeit.de/2011/31/Digitale-Grundschulen.pdf>, aufgerufen am 31. Jul. 2011]
- Schaumburg, Heike / Issing, Ludwig J. (2002): Lernen mit Laptops – Ergebnisse einer Evaluationsstudie [Onlinedokument: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-E5A4FD1F-7CE2BC9A/bst/xcms_bst_dms_15211_15212_2.pdf, aufgerufen am 28. Sep. 2011]
- Schlieszeit, Jürgen (2010): Whiteboard-Konzepte im Überblick, In: Computer+Unterricht, Nr. 78, S. 33-37
- Schlieszeit, Jürgen (2011): Mit Whiteboards unterrichten – das neue Medium sinnvoll nutzen, Weinheim/Basel: Beltz
- Schnotz, Wolfgang / Bannert, Maria (1999): Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen, In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, Heft 46, S. 217-236
- Vester, Frederic (1998): Denken, Lernen, Vergessen, 25. Auflage, München: dtv, S. 49-52
- Vezina, Kenrick (2011): Evidence Suggests that the Internet Changes How We Remember, In: Technology Review [Onlinedokument: <http://www.technologyreview.com/web/38032/page1/>, aufgerufen am 15. Jul. 2011]

Dieter H. Jütting

Methoden des Erwachsenenunterrichts

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

vorgeschlagene Zitation: Jütting, D. H. (1979). *Methoden des Erwachsenenunterrichts. SESTMAT – Selbststudienmaterial* (2. Aufl.).

Abgerufen von www.die-bonn.de/id/31874/24296



I
Plmi
770

2 Aufl.
1979

bst
Studien
material

Studieneinheit:

**Methoden des
Erwachsenen-
unterrichts**

**Gesellschaftlicher
Bedingungsrahmen**

**Programm-
planung**

**Erwachsenen-
bildung**

**Organisatorische
Planung**

**Lernen mit
Erwachsenen**



2. Aufl.

Pädagogische Arbeitsstelle

Invent. Nr.:

Bibl. Nr.:

I PL mi 770 B

se
st
mat

Die Einleitung enthält die grundlegende Informationen zur Arbeit der Studierenden im ersten Semester. Der Text ist in drei Hauptbereiche unterteilt: 1. Zielsetzung und Zweck der Arbeit, 2. Beschreibung der Aufgaben und der zu bearbeitenden Themen, 3. Hinweise zur Organisation und zum Ablauf der Arbeit. Die Studierenden sollen sich mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit auseinandersetzen und die Ergebnisse in Form von Berichten und Präsentationen darlegen. Die Arbeit soll die Fähigkeiten der Studierenden in der Problemlösung, in der Teamarbeit und in der Kommunikation fördern. Die Einleitung ist als Orientierungshilfe für die Studierenden gedacht und soll ihnen einen Überblick über die Aufgaben und die Ziele der Arbeit geben. Die Studierenden sollen sich mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit auseinandersetzen und die Ergebnisse in Form von Berichten und Präsentationen darlegen. Die Arbeit soll die Fähigkeiten der Studierenden in der Problemlösung, in der Teamarbeit und in der Kommunikation fördern.

Die Arbeit ist eine von mehreren, die sich mit der Entwicklung der Studierenden beschäftigen. Die Studierenden sollen sich mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit auseinandersetzen und die Ergebnisse in Form von Berichten und Präsentationen darlegen. Die Arbeit soll die Fähigkeiten der Studierenden in der Problemlösung, in der Teamarbeit und in der Kommunikation fördern. Die Einleitung ist als Orientierungshilfe für die Studierenden gedacht und soll ihnen einen Überblick über die Aufgaben und die Ziele der Arbeit geben. Die Studierenden sollen sich mit den verschiedenen Aspekten der Arbeit auseinandersetzen und die Ergebnisse in Form von Berichten und Präsentationen darlegen. Die Arbeit soll die Fähigkeiten der Studierenden in der Problemlösung, in der Teamarbeit und in der Kommunikation fördern.

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen**. Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orien-

tieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen**, die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von

einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt am Main

Ein Autor nach Vorlesungsende darf das SEEMAT-Heft nicht ausleihen. Diese ungewöhnliche Autorisierung ergibt sich über- eine Lösung unter Beteiligung der jeweiligen Autoren der beiden handgeführten SEEMAT-Heftwerke, des Projektleiters und weiterer für den SEEMAT-Praktiker der Fachhochschulen. Auch Sie als Leser der Heft vorliegenden SEEMAT-Studienheft werden sich nicht nur durch die Anweisungen und Veranstaltungsvorschläge an SEEMAT haben. Wir sind an Ihren Lern-erfahrungen mit der Studiengruppe und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den SEEMAT-Praktiker als Anweisung aber nicht den Sie aus dem SEEMAT-Praktiker.

Projektgruppe SEEMAT
Pädagogische Arbeitsstelle der DVV
Holzhausstr. 21
8000 Frankfurt am Main

Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main. Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main. Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main.

Wird wieder eine Auswahl der vorliegenden SEEMAT-Praktiker bzw. Kontexte zu lesen. Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main.

Die SEEMAT-Praktiker sollen (möglichst) ein SEEMAT-Praktiker sein. Die SEEMAT-Praktiker sollen (möglichst) ein SEEMAT-Praktiker sein. Die SEEMAT-Praktiker sollen (möglichst) ein SEEMAT-Praktiker sein.

Jede der SEEMAT-Praktiker SEEMAT-Praktiker soll die SEEMAT-Praktiker SEEMAT-Praktiker sein. Jede der SEEMAT-Praktiker SEEMAT-Praktiker soll die SEEMAT-Praktiker SEEMAT-Praktiker sein.

Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main. Die SEEMAT-Praktiker sind ein Projekt der Projektgruppe SEEMAT der Pädagogischen Arbeitsstelle der DVV, Holzhausstr. 21, 8000 Frankfurt am Main.

Methoden des Erwachsenenunterrichts

Autor: *Dieter H. Jütting*

Redaktion: *Wiltrud Gieseke*

se
st
mat

**Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes**

Methoden des Erwachsenenunterrichts

Autor: Dieter H. Jätting

Redaktion: Wiltrud Gieseke

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg
Projektleitung: Hans Tietgens
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

2. Auflage 1979

© 1977, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

	Einführung	3
1.	Das Methodenproblem im Alltag des Unterrichts	3
1.1.	Die Aufgabenbereiche des HPM und das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung	3
1.2.	Methoden des Erwachsenenunterrichts als Gegenstand der Analyse, Planung und Beratung	5
1.3.	Aufbau und Lernziele der Studieneinheit	7
	Basistext	8
2.	Die Unterrichtsmethode: ein didaktisches Entscheidungsfeld	8
2.1.	Die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik: Struktur und Begriffe	8
2.2.	Die Aspekte der Unterrichtsmethode	12
2.3.	Artikulation des Unterrichts	17
2.4.	Methodenkonzeptionen des Unterrichts	21
2.5.	Sozialformen des Unterrichts	25
2.6.	Aktionsformen des Lehrens	29
2.7.	Die Urteilsformen und der Unterrichtsstil	32
	Verarbeitungstext	37
3.	Zur Anwendung der Unterrichtsmethoden	37
3.1.	Die Anfangssituation des Unterrichts: Artikulation exemplarisch	37
3.2.	Methodenwechsel und Methodenkombination	42
3.3.	Zum Problem der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden	47
3.4.	Über den Gebrauchswert des Modells: didaktische Diskurse	50
	Literaturverzeichnis	52

Inhaltsverzeichnis

3	Einführung	
1.1	Das Methodenproblem im Alltag des Unterichts	3
1.1	Die Aufgabenbereiche des FPM und das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung	3
1.2	Methoden des Erwachsenenlernens als Gegenstand der Analyse, Planung und Beratung	5
1.3	Methoden und Lernziele der Studierenden	7
8	Zusatztext	
2	Die Interaktionsmodelle: ein didaktisches Entscheidungsmodell	8
2.1	Die Interaktionstheorie der holländischen Didaktik: Struktur und Begriffe	9
2.2	Die Aspekte der Interaktionsmodelle	12
2.3	Artikulation des Interaktionsmodells	14
2.4	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	16
2.5	Methodenformen des Interaktionsmodells	28
2.6	Methodenformen des Interaktionsmodells	30
2.7	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	32
31	Zusatztext	
32	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	32
33	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	33
34	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	34
35	Methodenformen des Interaktionsmodells	35
36	Methodenformen des Interaktionsmodells	36
37	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	37
38	Zusatztext	
39	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	39
40	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	40
41	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	41
42	Methodenformen des Interaktionsmodells	42
43	Methodenformen des Interaktionsmodells	43
44	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	44
45	Zusatztext	
46	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	46
47	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	47
48	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	48
49	Methodenformen des Interaktionsmodells	49
50	Methodenformen des Interaktionsmodells	50
51	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	51
52	Zusatztext	
53	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	53
54	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	54
55	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	55
56	Methodenformen des Interaktionsmodells	56
57	Methodenformen des Interaktionsmodells	57
58	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	58
59	Zusatztext	
60	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	60
61	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	61
62	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	62
63	Methodenformen des Interaktionsmodells	63
64	Methodenformen des Interaktionsmodells	64
65	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	65
66	Zusatztext	
67	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	67
68	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	68
69	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	69
70	Methodenformen des Interaktionsmodells	70
71	Methodenformen des Interaktionsmodells	71
72	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	72
73	Zusatztext	
74	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	74
75	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	75
76	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	76
77	Methodenformen des Interaktionsmodells	77
78	Methodenformen des Interaktionsmodells	78
79	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	79
80	Zusatztext	
81	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	81
82	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	82
83	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	83
84	Methodenformen des Interaktionsmodells	84
85	Methodenformen des Interaktionsmodells	85
86	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	86
87	Zusatztext	
88	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	88
89	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	89
90	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	90
91	Methodenformen des Interaktionsmodells	91
92	Methodenformen des Interaktionsmodells	92
93	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	93
94	Zusatztext	
95	Zusammenhang der Interaktionsmodelle	95
96	Die Anfangsstruktur des Interaktionsmodells: Artikulation	96
97	Methodenkonzeptionen des Interaktionsmodells	97
98	Methodenformen des Interaktionsmodells	98
99	Methodenformen des Interaktionsmodells	99
100	Die Orientierungspunkte der Interaktionsmodelle	100

Einführung

1. Das Methodenproblem im Alltag des Unterrichts

1.1. Die Aufgabenbereiche des HPM und das Methodenproblem in der Erwachsenenbildung

Im Alltag unterrichtlichen Handelns gibt es eine Vielzahl von Verhaltensweisen, Handlungen etc., die man als Methoden bezeichnen kann. Sehen wir uns zunächst einmal drei Szenen aus der andragogischen Lernwirklichkeit an:

Erste Szene

Mitarbeiterbesprechung in der Volkshochschule (VHS). Auf der Tagesordnung steht u.a. Planung des neuen Jahresprogramms. Der VHS-Direktor eröffnet: „Nach unserer letzten Besprechung hatten wir uns vorgenommen, noch teilnehmer- und adressatenspezifischer zu planen und das Programm zu gestalten. Wir hatten deshalb beschlossen, die Teilnehmer in den Kursen und darüber hinaus ausgewählte Adressatengruppen zu befragen. Die Auswertung liegt nun vor. Das Ergebnis zeigt . . .“

Zweite Szene

In einer Pause unterhalten sich der VHS-Direktor und der Leiter des Fachbereichs Erziehung: „Wie können wir nur neue Mitarbeiter für Ihren Fachbereich gewinnen? Wenn wir den Wünschen der Befragten nachkommen wollen, müssen wir neue Mitarbeiter gewinnen.“ – „Gewiß, ich habe bereits mit einigen Kollegen Gespräche geführt, aber das Ergebnis war nicht ermutigend. Vielleicht sollte man noch einmal annonciieren.“

Dritte Szene

In der Cafeteria der VHS hat sich Herr L., Fachbereichsleiter für Politische Bildung, mit Herrn K., der nebenamtlich einen Kurs „macht“, verabredet. Herr L. hatte tags zuvor im Kurs von Herrn K. hospitiert. „Ihren Einstieg fand ich sehr geglückt“, erklärte gerade Herr L., „vor allem, weil damit die unterschiedlichen Wünsche und Ziele der Teilnehmer deutlich geworden sind. Auch wie Sie zu einem Konsens und zu realistischen Lernzielen gekommen sind, hat mich beeindruckt. Dagegen wäre ich dann allerdings etwas anders vorgegangen.“ – „Sie meinen, ich hätte nicht die Begriffe erklären und die Begriffsgeschichte skizzieren sollen. Aber das war doch eine notwendige Information, die die Teilnehmer zudem wünschten!“ – Herr L.: „Das ist sicherlich richtig. Ich meine nur, die Teilnehmer hätten zuerst selbst von ihren Erfahrungen mit dem Problem Macht und Herrschaft berichten sollen und von der Schwierigkeit, ein Problem zu beschreiben und zu definieren.“ – „Schon, aber bei meiner Vorbereitung . . .“

Diese Szenen aus dem Berufsalltag können so oder ähnlich an verschiedenen Lernorten der Erwachsenenbildung (EB) ablaufen. Wahrscheinlich haben Sie selbst schon an der einen oder anderen Szene „mitgespielt“.

Um was geht es nun in diesen Szenen, warum sind sie für unser Thema interessant? In der ersten Szene geht es um die Planung des Jahresprogramms, und zwar unter einem bestimmten Anspruch: Das Programm soll teilnehmer- und adressatenorientierter werden. Die Frage, wie man nun einen solchen Anspruch versuchen kann einzulösen, ist in der Szene bereits entschieden. Als Methode wählt man eine Befragung.

In der zweiten Szene haben wir es auch mit einer Wie-Frage zu tun. Es werden neue Mitarbeiter gesucht, aber wie. Informelle Gespräche wurden bereits geführt, offensichtlich ergebnislos. Nun soll eine Annonce helfen. Hier könnte die Frage lauten: Wie, auf welche Weise, mit welcher Methode können neue Mitarbeiter gewonnen werden?

In der dritten Szene geht es offensichtlich auch um ein Wie, um eine angemessene Art und Weise des methodischen Vorgehens. Es ist von einem geglückten „Einstieg“ die Rede, von den Wünschen und Interessen der Lernenden, von realistischer Zielsetzung und Motivation. Über den weiteren Verlauf gehen die Meinungen aber auseinander. Wie geht man angemessen vor? Zuerst notwendige Information vermitteln oder die Lernenden ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten mit den Problemen artikulieren lassen?

Begriffsklärung

Die drei verschiedenen Szenen enthalten Entscheidungen über Handlungen und Interaktionsformen, mit denen bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Bei allen Szenen steht die **Frage nach dem „Wie“**, d.h. nach der Art und Weise der Vorgehensweise im Mittelpunkt. Mit dem Begriff Methode werden alle Entscheidungen über den Weg zur Lösung von Problemen zusammengefaßt. In der ersten Szene geht es um eine wissenschaftliche Methode zur Erhebung von Wünschen der Teilnehmer und Adressaten, in der zweiten Szene um eine Methode der Mitarbeitergewinnung und in der letzten Szene schließlich um Methoden unterrichtlichen Handelns.

Sie sehen also, wenn im Bereich der EB von Methode die Rede ist, so kann damit höchst Unterschiedliches gemeint sein. **Unter Methode soll** nun seinem ethymologischen Wortsinn folgend der **bewußt geplante und organisierte Weg verstanden werden, um auf möglichst optimale Weise ein Ziel zu erreichen** oder – um das Sprachbild vom Weg wieder aufzunehmen – die Art und Weise, wie der Weg zum Ziel gegangen wird.

Dieser Begriff der Methode ist eingebunden in ein Zweck-Mittel-Schema. Bestimmte Zwecke (auch Ziele) werden ausgewählt und gesetzt, und dann gilt es, diese auf optimale Weise mit geeigneten Mitteln, Verfahren oder auf geeigneten Wegen zu erreichen. Von Methoden spricht man insbesondere dann, wenn die **Merkmale der Mittel, Wege und Verfahren** sich als wiederholbar und regelmäßig konstant kennzeichnen lassen.

Eingrenzung des Themas

Aus der Fülle der Methoden in der EB geht es in dieser Studieneinheit nur um einen Aspekt, um die **Methoden des Erwachsenenunterrichts**, d.h. Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Denn in Unterrichtssituationen gehen die Beteiligten (Lehrende und Lernende) in einer bestimmten, von anderen Formen sozialen Verhaltens unterscheidbaren Weise miteinander um. Ihre Beziehungen untereinander sind in bestimmter Weise organisiert. Lehren und Lernen vollzieht

sich in bestimmten Interaktions- und Kommunikationsformen. Lehrende und Lernende entwickeln zu sich selbst, untereinander und zum Lerngegenstand bestimmte Einstellungen, Sympathien und Antipathien. Kurz: Interagieren und kommunizieren in Unterrichtssituationen vollzieht sich in bestimmten Organisations- und Vollzugsformen. Diese Unterrichtsprozesse sind erfahrbar und beobachtbar, analysierbar und planbar. Sie sind es vor allem dann, wenn bestimmte Ergebnisse, Handlungen, Interaktionen usw. sich wiederholen. Sie sind dann methodisch zu organisieren.

Auf Methodenwahl und Methodeneinsatz, die den **individuellen Lernvorgang** beim lernenden Erwachsenen unterstützen, kann in dieser Studieneinheit nicht näher eingegangen werden. Hier geht es vor allen Dingen um Methodenentscheidungen im Zuge der didaktischen Planungen eines Kurses durch den Kursleiter. Methode wird hier betrachtet unter dem Aspekt einer angemessenen Art und Weise des **Lehrens mit Erwachsenen**. Man könnte Methode auch unter dem Aspekt einer angemessenen Art und Weise des Lernens von Erwachsenen betrachten. Eine solche Betrachtungsweise ist allerdings im Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden noch wenig vorbereitet. Vielmehr wird dieser Sachverhalt unter Stichworten wie „Technik geistigen Arbeitens“, „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ usw. thematisiert.

Allerdings gibt es hierzu schon einige Literatur. Es lohnt sich für den HPM, dieser Literatur Aufmerksamkeit zu schenken und sie mit den Kursleitern zu besprechen. Auch in Beratungsgesprächen für Erwachsene empfiehlt es sich, solche Lerntrainingsbücher zu empfehlen oder Teile davon in Gesprächen einzubringen.

Ein Literaturhinweis sei hier gegeben: W.S. Kugemann: *Lerntechniken für Erwachsene*. Stuttgart 1972. Es ist das Buch zum gleichnamigen Fernsehkurs des WDR/WDF. Unmittelbar aus der Erfahrung in der Erwachsenenbildung stammt das ebenfalls empfehlenswerte Buch von M. Hasselbörn u.a. (Hrsg.): *Wirkungsvoller lernen und arbeiten*. Heidelberg 1973.

1.2. Methoden des Erwachsenenunterrichts als Gegenstand der Analyse, Planung und Beratung

Da hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter nur in geringem Maße unterrichten, haben sie mit Fragen der Methodenwahl und des Methodeneinsatzes nur mittelbar zu tun. In der dritten Szene wird die Funktion des HPM als verantwortlicher Betreuer eines Fachbereichsleiters deutlich. Seine Aufgabe ist es vor allen Dingen, den **Kursleiter** bei einer erwachsenengerechten, didaktisch-methodischen Planung des Unterrichts zu **beraten**. Dies kann vor Seminarbeginn in einer mit dem Kursleiter gemeinsam stattfindenden Planungsphase geschehen. Man spricht in diesem Fall den Kurs gemeinsam durch, wobei man die mögliche Teilnehmerstruktur antizipiert oder die schon vorliegenden Daten heranzieht. Man geht auf die Intentionen des Unterrichts ein, auf die Lernziele, verständigt sich über die Thematik und die dafür notwendigen Verfahrensweisen, spricht über die Methodik und klärt eine mögliche Verwendung von Medien (*vgl. auch Studieneinheit:*

Arbeitssituation
des HPM

Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern; Instrumente der didaktischen Planung).

Eine Möglichkeit für den HPM, sich über unterrichtliche Prozesse mit dem Kursleiter zu verständigen, ist die Hospitation. Die dritte Szene ging auf eine solche Vorgehensweise zurück. Der Fachbereichsleiter und der Kursleiter unterhalten sich über bereits gehaltenen Unterricht, über vorgängige Praxis. Der bereits realisierte Unterricht wird noch einmal in Erinnerung gerufen, d.h. nachträglich analysiert. Die Szene läßt nicht erkennen, ob der Fachbereichsleiter sich bei einer Analyse nur auf seine zufälligen Eindrücke verläßt oder ob er kontrolliert Unterricht beobachtet (*siehe dazu Studieneinheit: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung*). Auf jeden Fall wird in der Szene deutlich, daß der HPM sich zwar nicht primär handelnd um den Einsatz von Unterrichtsmethoden bemühen muß, sehr wohl aber Fähigkeiten besitzen sollte, **den Unterricht in seiner Faktorenkomplexität zu analysieren**, d.h. in diesem Falle Methoden im Stellenwert zu Zielen und Inhalten und den Lernenden bewerten zu können. Dabei hat sich der HPM über seine eigenen, meistens implizit gehandhabten Kriterien zur Einschätzung von Unterricht nicht nur im klaren zu sein, er müßte sie jedem Kursleiter explizieren und belegen können.

Aufgabe des HPM

Aufgrund dieser spezifischen Arbeitsanforderung an HPM in Fragen der Unterrichtsmethoden kann es in dieser Studieneinheit nicht darum gehen, verschiedene Handlungsanregungen für den Einsatz von Methoden zu erarbeiten, sondern für den HPM ist vielmehr wichtig, den **Stellenwert von Methoden im didaktischen Entscheidungsfeld zu begründen**. Es ist für ihn nicht damit getan, eine Reihe von Methoden zu kennen und einige davon für besonders angebracht für den Erwachsenenunterricht zu deklarieren. Ein solches Vorgehen wird dem Erwachsenenunterricht im Hinblick auf die Methodenwahl nicht gerecht, sondern trägt eher zu emotional bestimmten Kontroversen über verschiedene Methodenpositionen bei.

Der HPM muß in der Lage sein,

- die Methoden im Verhältnis zu den gesetzten Zwecken und Inhalten zu betrachten;
- die Methodenwahl im Hinblick auf die Lernvoraussetzung der Adressaten einzuschätzen;
- die Kombination verschiedener Methoden wiederum im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Adressaten nachzuvollziehen und zu bewerten.

Kontext der Darstellung

Ein solches analytisches Vorgehen sieht Methoden als ein didaktisches Entscheidungsfeld im Gefüge anderer didaktischer Entscheidungsprämissen.

Was wird nun aber unter **Didaktik** verstanden? In dieser Studieneinheit werden wir die Didaktikdefinition von P. Heimann/W. Schulz übernehmen, weil sie in den letzten Jahren am stärksten in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden hat und auch bei potentiellen Kursleitern, die aus dem Schulbereich kommen, bekannt ist. Didaktik wird hier verstanden

„als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen bzw. als Wissenschaft vom Unterricht oder Unterrichtstheorie, also unter Einschluß der Methodik.“

(W. Klafki, 1974, S. 118)

1.3. Aufbau und Lernziele der Studieneinheit

Entsprechend den oben angesprochenen beratenden Tätigkeiten des HPM bei Wahl und beim Einsatz von Methoden wird im Basistext die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik mit ihren Entscheidungsfeldern vorgestellt, um daran anschließend unterschiedliche Methodenformen zu erarbeiten. Im Verarbeitungstext geht es darum, in einem vertieften Einstieg verschiedene Aspekte und Entscheidungssituationen herauszugreifen, mit denen HPM häufig befaßt sind, und exemplarisch einzelne Versuche vorzustellen, wie Methodeneinsatz und Methodenwahl im Gefüge didaktischer Prämissen zu sehen sind. So soll auf Methodenwechsel und Methodenkombinationen eingegangen werden, ebenso auf die für die Weiterbildung (WB) besonders wichtige Anfangssituation, die oft auf den weiteren Kursverlauf einen entscheidenden Einfluß hat. Ein gesondertes Kapitel ist der Auseinandersetzung mit dem Problem der Teilnehmer- und Themenadäquatheit vorbehalten. Dabei dienen Problemdarstellung und Diskussion von Beispielen folgenden Lernzielen:

- die grundlegenden Begriffe dieser Studieneinheit kennen und problematisieren können;
- erkennen, daß Unterricht durch einen Komplex von Faktoren konstituiert wird, die sich wechselseitig beeinflussen;
- erkennen, daß der Faktor Methode in sich selbst wieder vielschichtig und komplex ist und unter verschiedenen Aspekten gesehen und organisiert werden kann;
- das Spektrum möglichen methodischen Vorgehens kennen und Entscheidungen über Verfahrensweisen begründen können;
- mit Hilfe der Begriffe der Methodik Unterricht analysieren, planen, beobachten und beraten können.

Basistext

2. Die Unterrichtsmethode: ein didaktisches Entscheidungsfeld

2.1. Die Unterrichtstheorie der Berliner Didaktik: Struktur und Begriffe

Wer sich auf einen ihm (relativ) unbekanntem Gegenstand einläßt, der bringt immer schon ein bestimmtes, an Sprache gebundenes und sprachlich vermitteltes Vorverständnis an den Gegenstand heran. So werden Ihnen auch die hier zu erläuternden Begriffe nicht gänzlich unbekannt sein, aber sie werden gewöhnlich ungenau und beliebig gebraucht.

Was Unterricht ist, das haben Sie selbst über Jahre erlebt und möglicherweise auch schon praktiziert. Dabei sind Ihnen immer Methoden begegnet bzw. Sie haben Methoden praktiziert.

Hier soll nun Unterricht verstanden werden als eine bestimmte Lernsituation, die durch bestimmte Faktoren und Merkmale charakterisiert ist. Als Merkmale der **Lernsituation Unterricht** lassen sich nennen:

- abgesondert vom alltäglichen Lebenszusammenhang,
- planmäßig und systematisch,
- dauerhaft und regelmäßig,
- organisiert,
- institutionalisiert,
- ziel- und zweckorientiert.

W. Schulz definiert Unterricht deshalb auch wie folgt:

„Es empfiehlt sich deshalb, im Anschluß an den alltäglichen Sprachgebrauch als Unterricht jene Formen der Lehre zu bezeichnen, die den Lebenszusammenhang, in dem eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen, um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen.“

(W. Schulz, 1970⁵, S. 18)

Diese Definition von Unterricht und die darauf aufbauende Unterrichtstheorie hat in der Bundesrepublik weite Verbreitung gefunden. Besonders die Strukturanalyse des Unterrichts dieser Theorie (auch lerntheoretische Didaktik genannt) wird in der Praxis als ein hilfreiches Instrument empfunden.

Grundmodell Für die Erwachsenenbildung hat vor allem H.Th. Jüchter die Brauchbarkeit dieses didaktischen Strukturmodells nachgewiesen. Die bei W. Schulz vor-

genommene Unterscheidung von **Bedingungsfeldern** und **Entscheidungsfeldern** bedeutet für ihn, die Aufmerksamkeit sowohl auf das Gegebene als auch auf das Aufgegebene zu richten (H.Th. Jüchter, 1970, S. 17). Für die EB heißt dies, sich besonders gründlich der Bedingungen zu vergewissern, unter denen die Teilnehmer in die Kurse und Veranstaltungen kommen.

Wie dies geschehen kann und welche Einsichten dabei zu gewinnen sind, ist in mehreren anderen Studieneinheiten dargestellt (vgl. *die Studieneinheiten: Ermittlung von Planungsdaten; Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend; Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung; Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen*). In dieser Studieneinheit, die sich auf eine Dimension des Entscheidungsfeldes konzentriert, wird gelegentlich darauf Bezug genommen.

Eingrenzung

Schauen wir aber zuerst das Modell der „lerntheoretischen Didaktik“ näher an. W. Schulz nennt sechs Strukturelemente des Unterrichts:

- anthropogene Voraussetzungen,
- sozial-kulturelle Voraussetzungen,
- Intentionalität,
- Thematik,
- Methodik,
- Medienwahl.

Diese sechs **Strukturelemente des Unterrichts** sind mehrfach in verschiedenen Skizzen dargestellt worden. Wir geben Ihnen die Skizze von W. Schulz auf der nachfolgenden Seite wieder.

Die **didaktischen Entscheidungsfelder** sind also

- Intentionalität (Ziele, Zwecke),
- Thematik (Inhalte, Stoffe etc.),
- Methoden (Verfahren),
- Medienwahl,

die im Bedingungs-zusammenhang anthropogener und sozial-kultureller Voraussetzungen zu sehen sind.

Das didaktische Entscheidungsfeld „Methoden“ soll nun in den weiteren Kapiteln des Basistextes systematisch dargestellt werden, wobei immer zu beachten ist:

Innerhalb des komplexen Zusammenhangs „Unterricht“ ist der Gegenstand dieser Studieneinheit, die Unterrichtsmethoden oder -verfahren, wie W. Schulz sie auch nennt, nur ein Faktor.

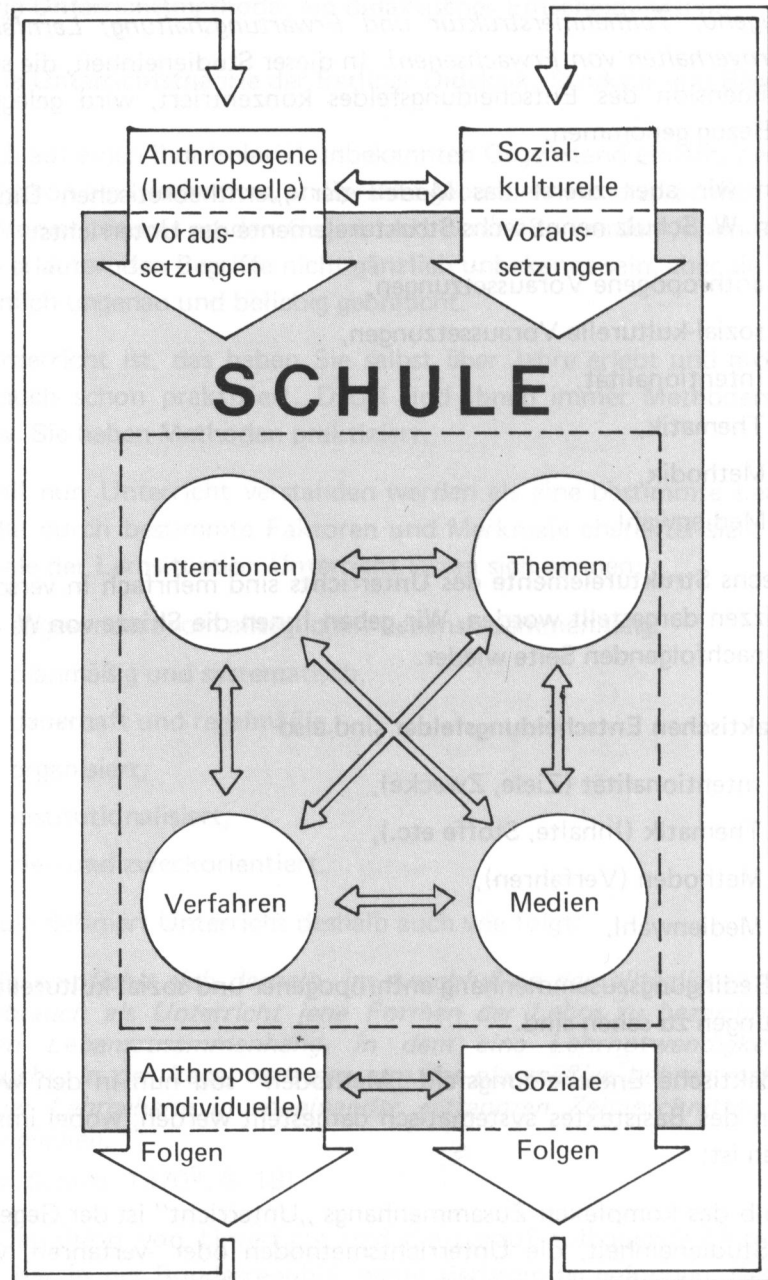
In einer weit verbreiteten Einführung in die Erziehungswissenschaft schreibt W. Klafki:

Stellenwert
der Methodik

„Formen und Verfahrensweisen aber, mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewußt

DIDAKTISCHE ANALYSE

Der pädagogische Wille, der die soziale Situation Unterricht teleologisch strukturiert, muß sich, wenn er voll wirksam werden will, in vier aufeinander bezogenen Entscheidungen äußern.



(W. Schulz, 1970, S. 414)

und planmäßig zu beeinflussen versuchen, nennen wir im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch ‚Methoden‘.

(W. Klafki u.a., 1970, S. 129)

Inzwischen hat nun W. Klafki dieses instrumentelle Verständnis von Unterrichtsmethode entscheidend modifiziert.

„Die Umschreibung des Gegenstandsbereichs der Methodik durch die Formel ‚Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens‘ weist darauf hin, daß Unterrichtsmethoden nicht hinreichend als Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers verstanden werden können, sondern nur wenn sie als Formen betrachtet werden, in denen einerseits unterrichtliche Lehrprozesse, andererseits Lernprozesse wechselseitig aufeinander bezogen werden.“

(W. Klafki, 1976, S. 89)

„Das wahre Gewicht und die Problematik der Methodendimension im Kontext der Didaktik zeigt sich aber erst, wenn man Unterrichtsmethoden als Formen der Strukturierung von Lernprozessen im Zusammenhang der Erkenntnis reflektiert, daß Unterricht ein Interaktionsgeschehen, ein Beziehungsgeflecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen, Beeinflussungen, Handlungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen ist.“

(ebd., S. 90)

Anders formuliert:

„Unterrichtsmethoden haben den Sinn, den Lernenden die Auseinandersetzung mit zielorientierten Inhalten, also mit bestimmten Themen zu ermöglichen.“

(ebd., S. 87)

W. Klafki hat diese Bedeutungszuweisung zu Methoden für das schulische Lernen vorgenommen. Sie gilt aber auch für den Erwachsenenunterricht, damit die Methoden den freiwillig lernenden Erwachsenen nicht eine passive, stoffverarbeitende Rolle aufdrängen. Ein solches **interaktionistisches Verständnis von Unterrichtsmethode**, d.h. ein Verständnis, das das Wechselspiel von Lehren und Lernen betont, erscheint also für den Unterricht mit Erwachsenen besonders angemessen.

Denn die Erwachsenenbildung betont – zumindest in den besseren Teilen ihrer Tradition – die Mündigkeit und Selbstbestimmung des erwachsenen Lerners. Nimmt man dieses Postulat ernst, so muß das auch Konsequenzen für das Lehren und Lernen im alltäglichen Unterrichtsgeschäft haben. Ein Verständnis, das Unterrichtsmethode lediglich als Mittel zur optimalen Durchsetzung vorher formulierter Ziele begreift, widerspricht den bildungstheoretischen Postulaten der EB. Überdies haben Untersuchungen ergeben, daß in allen Methodenkonzeptionen ein Lernbegriff implizit gehandhabt wurde, der seinerseits mit bestimmten pädagogischen Intentionen verbunden war (siehe dazu H. Blankertz, 1975⁹, S. 92 ff.). Dies läßt sich auch für die EB z.B. in den Auseinandersetzungen zwischen „alter und neuer Richtung“ um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik nachweisen.

Die Methodik als diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit pädagogischen Verfahrensweisen, Unterrichtstechniken, Erziehungsmitteln, Organisationsformen etc. befaßt, soll nun in ihren verschiedenen Aspekten entfaltet werden.

2.2. Die Aspekte der Unterrichtsmethode

Erste Übersicht

P. Heimann/W. Schulz unterscheiden für die **Analyse des Entscheidungsfeldes Methodik** fünf Aspekte:

- Methodenkonzeption des Unterrichts,
- Artikulation des Unterrichts,
- Sozialformen des Unterrichts,
- Aktionsformen des Lehrens,
- Urteilsformen des Unterrichts.

(vgl. W. Schulz, 1970⁵, S. 31–34)

Artikulation des Unterrichts meint Schemata zur Strukturierung des Unterrichts nach Lernphasen. Am bekanntesten sind in der Schulpädagogik die Herbartische Formalstufentheorie und H. Roths Artikulationsschemata geworden.

Mit **Methodenkonzeptionen** sind Verfahrensweisen gemeint,

„die den Unterricht ganzheitlich-analytisch, elementhaft-synthetisch oder projektierend aufbauen“

(H. Blankertz, 1975⁹, S. 104)

also die für den Lernprozeß maßgeblichen Kommunikationsstrukturen (Beispiel: Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.). Unter Aktionsformen werden alle Teilaktionen im Unterricht verstanden, die methodische Stützen zur Erschließung von Inhalten sind (Beispiel: Vortrag, Schülerexperiment, Fragen, Impulse etc.). Urteilsformen meint den vom Kursleiter im Unterricht benutzten pädagogischen Umgangsstil, schließt aber auch das Lehrerverhalten und den Unterrichtsstil im weiteren Sinne mit ein.

Der Zusammenhang

Diese später noch weiter zu entfaltenden fünf Aspekte der Unterrichtsmethode müssen bei der Analyse, Planung und Beratung immer als ein zusammenhängendes, sich wechselseitig bedingendes und ergänzendes Ganzes gesehen werden (**Interdependenz**) (vgl. dazu Kap. 3.2. und 3.3.). Das bedeutet für den Unterricht, daß der Kursleiter für jeden Kurs Entscheidungen auf allen Ebenen treffen muß. Die Verabsolutierung eines Gesichtspunktes führt zu unangemessenen Entscheidungen und zu unnötigen Kontroversen. Der Sachverhalt soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Beispiel

Wer das Thema eines Kurses zu Beginn von den Teilnehmern diskutieren läßt, um ihre Erwartungen und Bedürfnisse zu erfahren oder auch

um gesprächsbereiter zu machen und deshalb die Teilnehmer in kleine Gruppen aufteilt, trifft nicht nur eine Entscheidung gegen andere Sozialformen (Partnerarbeit, Frontalunterricht, Einzelarbeit), sondern er schließt auch Möglichkeiten aus, die die übrigen Aspekte des Methodenproblems thematisieren. So kann er auf der Ebene der Methodenkonzeptionen nicht mehr „ganzheitlich-analytisch“ vorgehen, sondern eher „elementhaft-synthetisch“. Auf der Ebene der Aktionsformen ist er „indirekt“ aktiv, als teilnehmender Beobachter oder Anreger. Auf der Ebene der Artikulation schließlich wird man auf verschiedene Artikulationsschemata Bezug nehmen können (vgl. A. Vogel, 1974³). Mit H. Roth (1967¹⁰) könnte man von der Stufe der Motivation sprechen.

H. Blankertz führt über den Zusammenhang der fünf Aspekte aus:

„Die methodische Organisation des Unterrichts verlangt Entscheidungen auf allen fünf Ebenen. Von einem Punkt aus lassen sich die Maßnahmen auf den anderen Ebenen nicht deduzieren, obschon sie andererseits auch nicht völlig unabhängig voneinander sind. Wer sich etwa im ‚Verfahren‘ auf die Projektmethode eingelassen hat, kann als Sozialform nicht mehr den Frontalunterricht wählen, wer die Aktionsform ‚Gespräch‘ bevorzugt, würde sich mit autoritären Urteilsformen selber behindern. Aber nur in dieser negativ ausschließenden Weise waltet der Zusammenhang, nicht positiv ableitend.“

(H. Blankertz, 1975⁹, S. 105)

Mit Blick auf den Erwachsenenunterricht erscheint es notwendig, das „klassische“ Modell von W. Schulz um zwei Aspekte zu erweitern. In Anlehnung an W. Klafki u.a., 1970, S. 137 ff./156 ff. wären dies

Spezifika des
Erwachsenen-
unterrichts

- Großgliederung des Unterrichts,
- technisch-organisatorische Voraussetzungen des Unterrichts.

Mit dem Begriff **Großgliederung** des Unterrichts soll auf den Sachverhalt hingewiesen werden, daß die Angebote in der EB in größeren sachlichen und zeitlichen Zusammenhängen geplant werden. Solche längerfristigen Planungen berühren auch das Methodenproblem.

Beispiel

Wenn in einem Kurs zur politischen Bildung mit dem Thema „Demokratisierung der Gesellschaft“ etwa zum Thema Mitbestimmung Experten in den Kurs eingeladen werden, die sich einer Befragung stellen sollen, so wird man auf der Ebene der Sozialformen weder Frontalunterricht noch Kleingruppenarbeit sinnvoll organisieren wollen. Auf der Ebene der Aktionsformen wird man im wesentlichen Fragen der Lerner und Antworten der Experten erwarten dürfen. Experimente, Demonstrationen, Lernspiele und andere Aktionsformen wären dagegen unangebracht.

Bei dem Faktor Großgliederung wäre auch zu überlegen, ob die Experten zu Beginn des Kurses eingeladen werden, um so auf der Basis einer problematisierten Expertenbefragung die weiteren Abende zu planen, oder ob die Experten gegen Ende des Kurses eingeladen werden, wenn die Teilnehmer bereits über das Problem informiert sind und so gezielte Fragen stellen können, die möglicherweise wiederum vorher erarbeitet worden sind.

Dem Begriff der Großgliederung bei W. Klafki entspricht in etwa der der **Veranstaltungsformen** in der EB. Der hier zur Diskussion stehende Unterrichtskurs ist eine solche Veranstaltungsform, in die Elemente anderer Veranstaltungsformen aufgenommen werden können. Bei unserem Beispiel ist dies die Expertenbefragung.

Über die Großgliederung der Veranstaltungsformen wird in der EB auf der **Ebene der Programmplanung** entschieden. Entsprechende Vorentscheidungen haben dann auch Konsequenzen für die Planung des Vorgehens im einzelnen, also für die methodischen Entscheidungen. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Veranstaltungsformen üblicherweise unterschieden werden.

Ein Vorschlag

Die jüngste Darstellung der Veranstaltungsformen in einem wichtigen Dokument findet sich in dem Gutachten der KGSt von 1973. Darin werden folgende Unterscheidungen getroffen:

„Unterrichtskurse

Kursveranstaltungen über einen Arbeitsabschnitt oder über mehrere Arbeitsabschnitte hinweg zur Vorbereitung auf ein bestimmtes Unterrichtsziel, z.B. ein VHS-Zertifikat. Der Unterrichtskurs muß dreifach definiert sein:

- durch den Kenntnisstand, den er voraussetzt,
- durch das Stoffpensum, das er vermittelt,
- durch den Kenntnisstand, den er anstrebt.

Arbeitskreise – Studienkreise – Gesprächs- und Aussprachekreise
Gruppenveranstaltungen unter Leitung eines pädagogischen Mitarbeiters, die die Teilnehmer in einen Fragenkomplex einführen und diesen im gemeinsamen Gespräch vertiefen oder zu einem Austausch eigener Erfahrungen und Auffassungen über einen Problemkreis zusammenführen. Aktive Beteiligung und regelmäßige Teilnahme werden vorausgesetzt.

Studienbegleitzirkel – Medienverbund-Kurse

Kursveranstaltungen, die unter der Leitung eines pädagogischen Mitarbeiters oder eines Mitarbeiterteams die Vermittlung von Lernstoffen durch Fernsehen, Rundfunk und/oder Fernstudieninstitute begleiten. Sie werden in Verbindung mit Studienprogrammen der Rundfunk- und Fernsehanstalten (Funkkolleg, Telekolleg usw.) bzw. mit Unterstützung von Fernstudienmaterialien organisiert und ergänzen das individuelle Lernen durch soziale Lernphasen (Lernen im Kurs).

Arbeitskreise zur gestaltenden Eigentätigkeit

Veranstaltungen über einen Arbeitsabschnitt oder mehrere Arbeitsabschnitte hinweg, die unter Anleitung eines pädagogischen Mitarbeiters Techniken zur werk- und sachgerechten Ausübung einer der individuellen Neigung entsprechenden Freizeittätigkeit vermitteln (Werken, Basteln, kreatives künstlerisches Gestalten usw.)

Vorträge – Vortragsreihen – Vortragskurse

Veranstaltungen zur Information und Orientierung über Sachzusammenhänge und zur Urteilsbildung für einen größeren Adressatenkreis, die

- als Einzelveranstaltungen,
- als eine Reihe in sich abgeschlossener Vorträge mehrerer Referenten zu einem Rahmenthema oder
- als systematische Abfolge von Vorträgen des gleichen Referenten durchgeführt werden.

Tages- und Wochenseminare

Ganz- oder mehrtägige Veranstaltungen zur Behandlung zusammenhängender Themenbereiche. Sie bedingen unterschiedliche Arbeitsmethoden, intensive Beteiligung der Teilnehmer und – in der Regel – die Mitwirkung mehrerer pädagogischer Mitarbeiter.

Studienreisen

Studienreisen mit VHS-Teilnehmern erfolgen

- zu einem festen Ziel, von dem aus Exkursionen vorgenommen werden, oder
- als Rundreisen, die einem systematisch aufgebauten Studienplan folgen.

Dauer und Intensität der Studienreisen sollten Bestandteil eines Studienprogramms sein.

Sonderprogramme

Veranstaltungen mit spezifischer Motivation und besonderem Leistungsanspruch, z.B. für einen geschlossenen Teilnehmerkreis oder mit Zielbestimmung durch Dritte (Weiterbildung für Ältere, für ausländische Arbeitnehmer usw.).

Selbstlernprogramme

Dem einzelnen Teilnehmer und Kleingruppen wird die Möglichkeit geboten, auf informelle Weise, in der ihm bzw. ihnen geeignet erscheinenden Form und in frei gewählter zeitlicher Verteilung zu lernen.“

(Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1973, S. 9 ff.)

Für die Erwachsenenbildung, deren Lernort nicht durch den Schulraum fixiert ist, spielen auch die **technisch-organisatorischen Voraussetzungen** des Unterrichts für den Lernerfolg eine beträchtliche Rolle. Damit ist gemeint eine

„Vielzahl von scheinbar nur äußerlichen Tatbeständen . . ., deren Bedeutung für die Unterrichtswirklichkeit jedoch nur eine praxisferne, unrealistische Unterrichtstheorie übersehen würde.“

(W. Klafki u.a., 1970, S. 156)

Bei einer Expertenbefragung beispielsweise gehört zu den technisch-organisatorischen Voraussetzungen ein Raum und Mobilar, das es erlaubt, einen „Expertentisch“ zu bilden und eine Sitzordnung für die Teilnehmer im Halbkreis oder im Karree ermöglicht. Insofern Erwachsenenbildung ein Lernen unter erschwerten Bedingungen, z.B. nebenberufliches Lernen, ist, sollte auf zufriedenstellende technisch-organisatorische Voraussetzungen besonderer Wert gelegt werden.

Fassen wir zusammen: Das Problem „Unterrichtsmethode“ kann nur angemessen innerhalb einer Theorie des Unterrichts verstanden werden. Die Unterrichtstheorie von P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (lerntheoreti-

Zusammenfassung

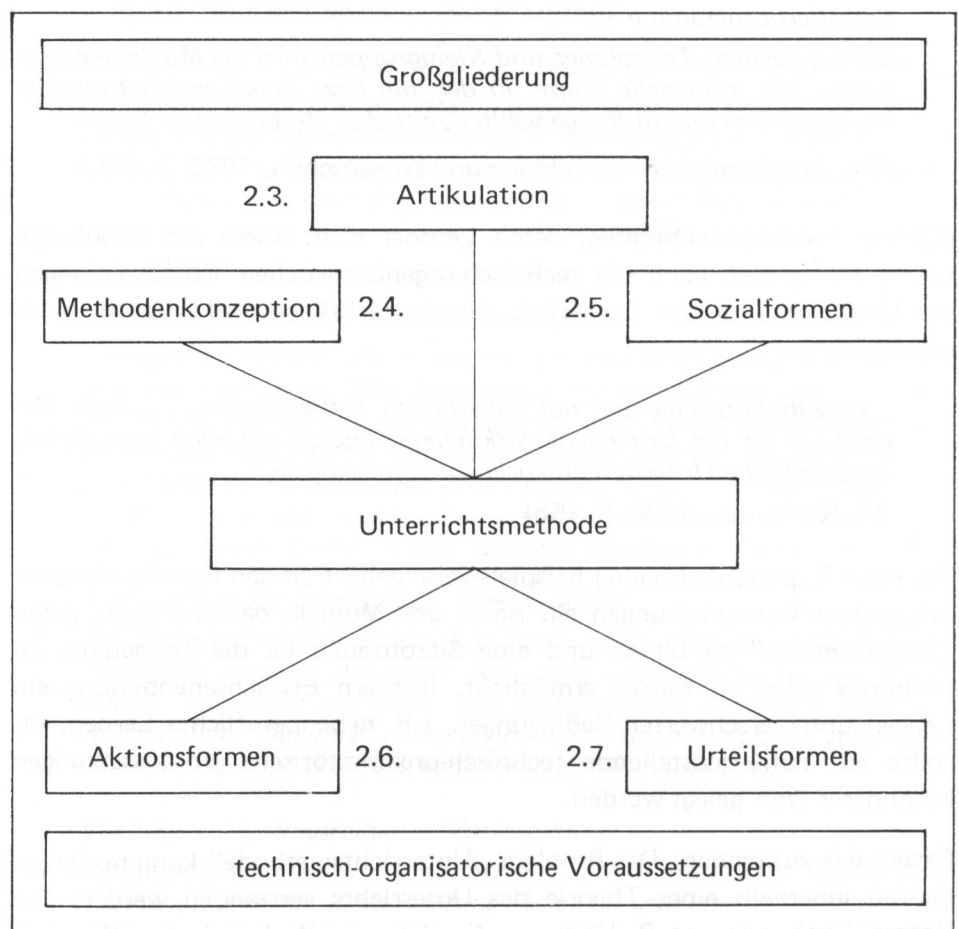
ches Didaktikmodell oder Berliner Didaktik genannt) wird als ein solch angemessener Bezugsrahmen angesehen. Innerhalb dieser Unterrichtstheorie stellen die Unterrichtsmethoden ein Element neben anderen (Intentionalität, Thematik, Medien, sozial-kulturelle Voraussetzungen, anthropogene Voraussetzungen) dar.

„Intentionalität plus Thematik bestimmen die Formulierung und Festlegung der Unterrichts- bzw. Lernziele, Methodik plus Medienwahl bestimmen die Detail-Programmierung und Organisation der Lehr- und Lernprozesse. Zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht ein unmittelbarer Zusammenhang. Das Raster der sechs Struktur-Komponenten (‚Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten‘) wird noch dadurch verfeinert, daß zu jeder einzelnen Komponente weitere Unterscheidungsmerkmale hinzugefügt werden. Erst dann ergibt das didaktische Modell den erwünschten Rahmen für eine Analyse, die die Struktur der pädagogischen Prozesse klärt und auf diese Weise eine detaillierte Programmierung ermöglicht.“

(H.Th. Jüchter, 1970, S. 17 f.)

Unterrichtsmethode selbst kann nach sieben Aspekten differenziert werden: Artikulation des Unterrichts, Methodenkonzeption, Sozialformen des Unterrichts, Aktionsformen des Lehrens, Urteilsformen, Großgliederung des Unterrichts und technisch-organisatorische Voraussetzungen.

Strukturskizze zum Faktor Unterrichtsmethode



Diese unterrichtskonstituierenden Faktoren stehen aber nicht isoliert und unverbunden nebeneinander oder in einem linearen Ableitungsverhältnis, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit zueinander (Prinzip der Interdependenzen) (vgl. P. Heimann u.a., 1970⁵, S. 11/24/27 f./45).

2.3. Artikulation des Unterrichts

Mit dem Begriff der Artikulation (lat.: articulus = Glied) wird in der neueren Unterrichtstheorie bewußt an eine Tradition angeknüpft, die von J.F. Herbart ihren Ausgang nahm. Er verstand darunter die Gliederung des Unterrichts in Stufen (Formalstufen).

Ein erster
Aspekt

„Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größeren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, wie die kleineren aus den kleinsten.“

(J.F. Herbart, 1913, zitiert nach G. Geißler, 1970⁸, S. 24)

Die **Gliederung des Unterrichts in Stufen, Abschnitte, Phasen, Verläufe, Teile** – das war und ist auch heute noch mit dem Begriff der Artikulation gemeint. Gebräuchlich sind in diesem Zusammenhang auch Begriffe wie Lehrstufen, Lehrphasen, Lernschritte, Lern- oder Unterrichtsstufen usw.

Die historische Dimension des Problems wird hier nicht weiter verfolgt. Vgl. dazu G. Geißler, 1970⁸.

Lesehinweise

In der Unterrichtstheorie nimmt das Problem der Artikulation eine zentrale Bedeutung ein. Seit J.F. Herbart sind immer wieder „neue“ Stufentheorien vorgelegt worden (vgl. J.F. Herbart, zitiert in: G. Geißler, 1970⁸, S. 23/24).

Einen Überblick über die verschiedenen Modelle finden Sie bei: A. Vogel: **Artikulation des Unterrichts**. Ravensburg 1974³.

Was ist nun der Sachverhalt, der sich unter dem Begriff der Artikulation verbirgt? W. Klafki formuliert das Problem so:

Explication

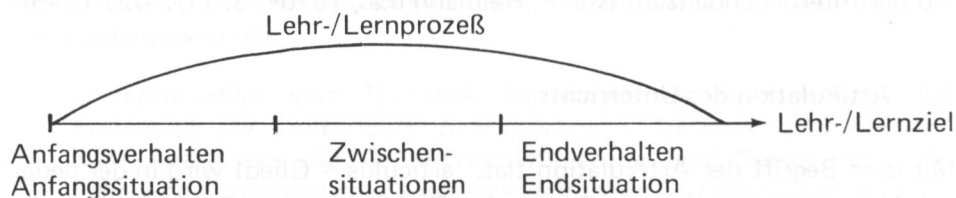
„läßt sich für alle Unterrichtsprozesse, also für die durch Lehre zu vermittelnden Lernprozesse der Schüler, eine Folge von Phasen oder Stufen ermitteln, deren Einhaltung dem Schüler in optimaler Weise das Erreichen der jeweiligen Lernziele und damit dem Lehrer das Erreichen seiner Lehrziele ermöglicht?“

(W. Klafki u.a., 1970, S. 141)

Noch einmal verkürzt und im Blick auf die EB formuliert, kann man fragen: Kann der Lehr-Lernprozeß im Erwachsenenunterricht in eine Folge von Phasen zu dem Zweck artikuliert (d.h. gegliedert) werden, auf möglichst optimale Weise die jeweiligen Lehr-Lernziele zu erreichen? In der Begriffskombination Lehr-Lernprozeß ist die Annahme enthalten, daß das Lernen selbst als ein Prozeß, d.h. als ein Vorgang, verstanden werden kann. Die Artikulation dieses Vorganges nun ist kein Selbstzweck, sondern soll das Erreichen von Zielen erleichtern bzw., technologisch gesprochen, auf optimale Weise fördern.

Artikulation ist also ein Mittel, um Lehr-Lernziele „besser“ zu erreichen!

Das Grundmodell für die Artikulation einer Unterrichtsstunde läßt sich graphisch folgendermaßen beschreiben:



Wenn mit diesem **Grundmodell** mehr als eine bloße Banalität ausgesagt werden soll, so erst dann, wenn dieses Grundmodell unter dem Aspekt des Lernens betrachtet wird. Der Lehr-Lernprozeß kann einen optimaleren und weniger optimalen Anfang nehmen oder, lernpsychologisch formuliert, motivierend bzw. demotivierend wirken. Die Zwischensituationen können die Anfangsmotivation verstärken oder abbauen, die Schlußsituation kann ein Erfolgserlebnis vermitteln, aber auch enttäuschen.

In der Erwachsenenbildung ist die Bedeutung der **Anfangssituation** für den Verlauf eines Kurses mehrfach thematisiert worden:

„In der Literatur über die Methoden der EB wird immer wieder die außerordentliche Bedeutung des ‚ersten Abends‘ betont. Zweifellos hängt von seiner Glaubwürdigkeit und von seiner Überzeugungskraft in starkem Maße der weitere Verlauf des Kurses bzw. Arbeitskreises ab.“

(H. Tietgens, 1967, S. 79)

Das Grundmodell der Artikulation kann auf verschiedene Weise weiterentwickelt werden. Auffällig ist, daß dabei meist ein Dreierschritt hervorgehoben wird:

- Akte der Erschließung des Neuen,
- Akte der Erarbeitung und Besinnung,
- Akte der Bewältigung.

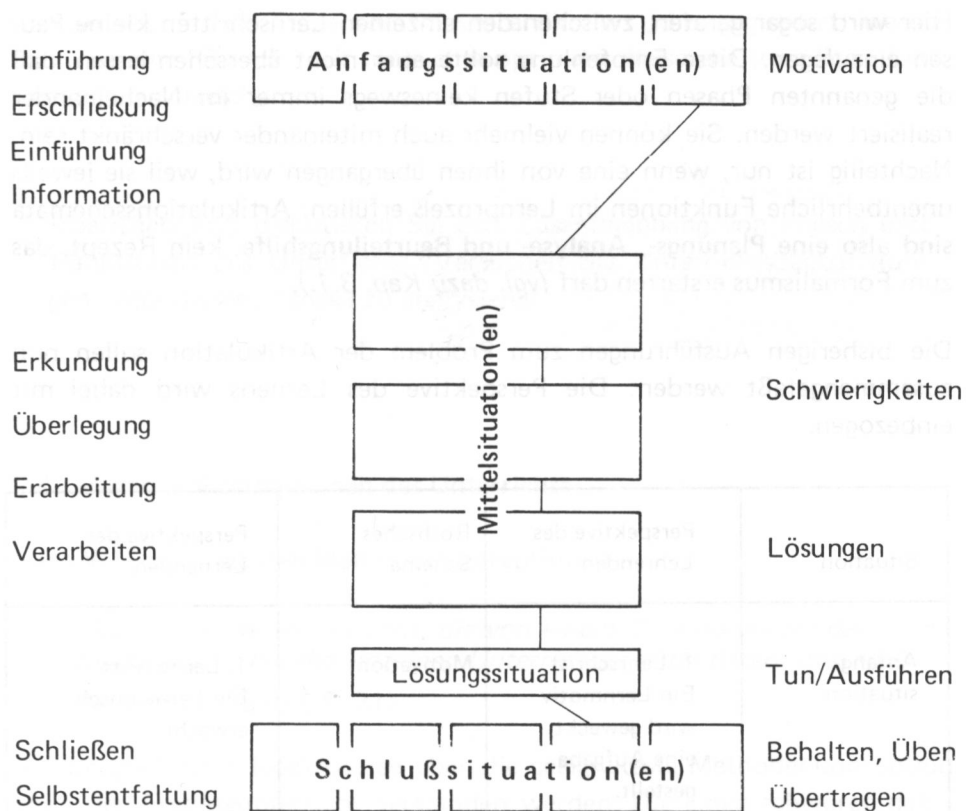
(vgl. dazu A. Vogel, 1974³, S. 10 – 12/25 ff.)

Bei A. Vogel findet sich auch ein weiter **differenzierendes Schaubild** zur Artikulation des Unterrichts nach Situationen und Stufen, das mit einigen Ergänzungen auf der folgenden Seite wiedergegeben ist.

Ein verbreitetes
Modell

Weite Verbreitung innerhalb der Unterrichtstheorie und Praxis hat ein Artikulationsschema gefunden, dessen Begriffe rechts in der Skizze aufgeführt sind. Dies von H. Roth entwickelte lernpsychologische Schema hat mehrere Vorzüge:

- Es kann auf verschiedene Lernarten bezogen werden.
- Es ist grundsätzlich nicht inhalts- oder fachspezifisch gebunden.
- Es ist (relativ) übersichtlich und praktikabel.



(vgl. A. Vogel, 1974³, S. 12)

Das Artikulationsschema von H. Roth umfaßt folgende Stufen:

- Motivation,
- Schwierigkeit,
- Lösung,
- Tun,
- Ausführen, Üben,
- Behalten, Integrieren,
- Übertragen.

(vgl. H. Roth, 1967¹⁰, S. 249 ff.)

Mindestens die letzten vier Stufen kommen, wenn man sie als zu planende Abfolge versteht, oft zu kurz. Das gilt ganz besonders auch für die Erwachsenenbildung, weil meist unter Zeitdruck gearbeitet wird. Darüber hinaus ist auch zu berücksichtigen, daß die Anwendungsphase meist außerhalb des Lernfeldes stattfindet. Wenn die Inhalte allerdings eng an berufliche Aufgaben oder intensive Freizeitaktivitäten geknüpft sind, ließen sie sich diesen letzten Stufen zuordnen. Für den EB-Unterricht heißt das aber nicht, daß diese Stufung keine Relevanz besäße. Untersuchungen haben ergeben, daß gerade auch der Unterricht mit Erwachsenen eine **deutlich sichtbare Struktur** haben muß, in denen einzelne Lernschritte für den Erwachsenen erkennbar und nachvollziehbar deutlich werden (H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 91).

Hier wird sogar geraten, zwischen den einzelnen Lernschritten kleine Pausen einzulegen. Diese Empfehlung sollte aber nicht übersehen lassen, daß die genannten Phasen oder Stufen keineswegs immer im Nacheinander realisiert werden. Sie können vielmehr auch miteinander verschränkt sein. Nachteilig ist nur, wenn eine von ihnen übergangen wird, weil sie jeweils unentbehrliche Funktionen im Lernprozeß erfüllen. Artikulationsschemata sind also eine **Planungs-, Analyse- und Beurteilungshilfe**, kein Rezept, das zum Formalismus erstarren darf (*vgl. dazu Kap. 3.1.*).

Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen zum Problem der Artikulation sollen nun zusammengefaßt werden: Die Perspektive des Lernens wird dabei mit einbezogen.

Situation	Perspektive des Lehrenden	Rothsches Schema	Perspektive des Lernenden
Anfangsituation	1. Lehrschritt Ein Lernmotiv wird geweckt, eine Aufgabe gestellt.	Motivation	1. Lernschritt Ein Lernwunsch erwacht.
Mittelsituationen	2. Lehrschritt Der Lehrende macht auf die Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgabe aufmerksam.	Schwierigkeit	2. Lernschritt Die Lösung des Problems (Aufgabe) bereitet Schwierigkeiten.
	3. Lehrschritt Der Lehrende hilft Lösungswege finden.	Lösung	3. Lernschritt Die Lernenden finden die Lösung (AHA-Erlebnis).
Endsituation	4. Lehrschritt Der Lehrende hilft die Lösung „verfeinern“. Der Lehrende läßt üben. Die Lösung wird in größere Zusammenhänge gestellt.	Tun, Ausführen, Üben, Behalten, Integrieren, Übertragen.	4. Lernschritt Die Lernenden „verfeinern“ die Lösung. Die Lernenden üben. Die Lernenden diskutieren die Lösung, ändern Einstellungen, prüfen die Bedeutsamkeit für das eigene Handeln.

Dieses Schaubild läßt noch einmal erkennen:

Mit dem Begriff Artikulation wird ein Teilaspekt des Methodenproblems bezeichnet, und zwar derjenige, der sich mit der Frage befaßt, wie der Lehr-

Lernprozeß in eine Folge von Phasen artikuliert (d.h. gegliedert) werden kann zu dem Zweck, auf möglichst optimale Weise die jeweiligen Lehr-Lernziele zu erreichen.

Überlegen und diskutieren Sie den Zusammenhang von Phasen und Funktionen des Unterrichts. Versuchen Sie Unterrichtsbeobachtungen unter diesem Aspekt zu analysieren.

2.4. Methodenkonzeptionen des Unterrichts

Nach W. Schulz werden Methodenkonzeptionen

Ein zweiter
Aspekt

„Verfahrensweisen genannt, die von einem Gesamtentwurf des Unterrichtsverlaufs her die einzelnen Unterrichtsschritte determinieren.“

(W. Schulz, 1970⁵, S. 31)

Als Beispiel einer Kontroverse über die geeignetste Methodenkonzeption kann der Erstleseunterricht verstanden werden. Die einen schwören dabei auf die synthetische Leselernmethode, die anderen mit ebensoviel Leidenschaft auf die Ganzheitsmethode.

W. Schulz nennt als solche Methodenkonzeptionen

Möglichkeiten

– das **ganzheitlich-analytische Verfahren**

(Als Beispiele nennt er eine Filmbesprechung, die von einem auch diffusen Gesamteindruck ausgeht, dann einzelne Aspekte zu klären versucht, um so zu einem präziseren und differenzierteren Gesamteindruck zu kommen.)

– ein **elementhaft-synthetisches Verfahren**

(Im Beispielfall der Filmbesprechung würde von Einzelbeobachtungen konkreter Merkmale schrittweise auf eine Gesamtbeurteilung hingearbeitet.)

– das **Projektverfahren**

„Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel (physical materials) in sich begreift und die Erfahrung bereichert.“ (N.L. Bossing, zitiert nach G. Geißler, 1970⁸, S. 128) (Beispiele: Texte produzieren; ein Schaltbild für eine Waschmaschine erstellen.)

– **fachgruppenspezifische Verfahren mit Konzeptionscharakter**

(W. Schulz nennt als Beispiel die „direkte Methode“ im Unterricht der neueren Fremdsprachen.) (Vgl. W. Schulz, 1970⁵, S. 31).

Im Kern geht es bei der Methodenkonzeption um die Frage, wie der im Unterricht zu verhandelnde **Inhalt** (die Sache, das Lehrgut) auf eine ihm angemessene Weise **vermittelt** werden kann.

Ein Beispiel

Was ist nun damit gemeint, „einen Inhalt auf ihm angemessene Weise zu vermitteln“? Machen wir uns den Sachverhalt an einer Methodenkonzeption für das Fremdsprachenlernen klar.

„Die Thesen lauten, und sie gelten für Anfängerkurse mit dem Ziel, ein Volkshochschul-Zertifikat zu erwerben, d.h. eine Fremdsprache in erster Linie sprechen zu lernen:

1. *Verlassen Sie einen Kurs, in dem Deutsch gesprochen wird.*
2. *Bleiben Sie einem Lehrgang fern, in dem nicht regelmäßig mit dem Tonbandgerät gearbeitet wird.*
3. *Lassen Sie sich die Kursgebühren zurückzahlen, wenn Grammatikunterricht zur Grundlage des Fremdsprachenlernens gemacht wird.*
4. *Schreiben Sie sich in keinen Kurs ein, in dem Sie übersetzen müssen.*
5. *Lassen Sie Ihren Kursleiter im Stich, wenn er von Ihnen verlangt, möglichst viele Wörter zu lernen.“*

(R. Freudenstein, 1976, S. 51)

Diese Empfehlungen und Ratschläge für Kursteilnehmer sind auf der Basis der „**audio-lingualen Methode**“ oder „**Hör-Sprech-Methode**“ formuliert worden. Eine solche Methodenkonzeption, die nach R. Freudenstein kaum mehr etwas mit jener „direkten Methode“ des Fremdsprachenlernens gemein hat, die W. Schulz als eine Methodenkonzeption des neueren Fremdsprachenunterrichts anführt, stellt das Hören und Sprechen (genauer Nachsprechen) in den Mittelpunkt des Unterrichts.

„Hören und Sprechen der fremden Sprache sind die beiden tragenden Säulen dieses Vorgehens; Lesen und Schreiben folgen erst an zweiter Stelle.“

(R. Freudenstein, 1976, S. 51 f.)

Was bedeutet die Grundregel des audio-lingualen Vorgehens „erst hören – dann sprechen – dann lesen und verstehen – dann schreiben“ für den methodischen Aspekt der Artikulation?

Wie ist die Empfehlung

„Ein Kursleiter, der die ‚schwächere Spur‘ der Fremdsprache im Gedächtnis seiner Hörer während der wöchentlichen Kursstunden aktiviert und die ‚stärkere Spur‘ der Muttersprache ignoriert, tut seinen Hörern – wenn auch vielleicht anfänglich gegen deren Willen – einen Gefallen.“

(R. Freudenstein, 1976, S. 54)

unter dem Aspekt der Artikulation des Unterrichts zu beurteilen?

Alternativen

Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts lassen sich auch die **deduktive und induktive Methode** als unterschiedliche Methodenkonzeptionen präzisieren. Induktiv heißt

„anhand von Einzelfällen auf die Regel bzw. Gesetzmäßigkeiten zu schließen . . . Bei der deduktiven Methode wird der umgekehrte Weg

beschriftet. Die Regel oder das Gesetz wird vorgegeben, auf der Grundlage dieser Information werden anschließend die einzelnen Beispiele oder Fälle bearbeitet. . .

Induktive Methode:

Der Lehrer gibt eine Anzahl von Beispielen (in ganzen Sätzen).

<i>There is a book.</i>	– <i>There are two books.</i>
<i>I read one sentence.</i>	– <i>I read four sentences.</i>
<i>You have a car.</i>	– <i>He has two cars.</i>
<i>This boy has one pencil.</i>	– <i>This boy has two pencils.</i>

Der Lehrer fordert nun die Teilnehmer auf, die Formen der Substantive zu vergleichen. Das, was sich zwischen Einzahl und Mehrzahl geändert hat, wird unterstrichen, am besten nur der Buchstabe. Nun sollen die Teilnehmer anhand der immer gleichen Veränderung die Regel formulieren.

Deduktive Methode:

Der Lehrer nennt die Regel: Der Plural der Substantive wird durch das Anhängen eines ‚s‘ an die Singularform gebildet. (Ausnahmen werden noch nicht berücksichtigt.) Danach gibt der Lehrer Übungssätze mit Singularformen: ‚There is a book. I read one sentence. You have a car. This boy has one pencil.‘

Die Teilnehmer sollen jetzt, statt ‚a‘ oder ‚one‘, eine andere Zahl, größer als eins, einsetzen und das Substantiv umformen. Nach der Übung wird das Ergebnis ausgewertet, und der Lehrer kann erkennen, ob die Regel verstanden und richtig angewendet wurde.“

(H.W. Kuypers, 1975, S. 53 f.)

Die induktive Methode benötigt zwar mehr Zeit, regt aber die Lernenden mehr zur Eigenaktivität an. H.W. Kuypers empfiehlt bei schwierigen grundlegenden Regeln mit der induktiven Methode zu arbeiten, bei selbstverständlichen Sachverhalten eher deduktiv vorzugehen.

Der populäre Streit um den Erstlese- und Schreibunterricht macht darauf aufmerksam, daß es aber durchaus strittig sein kann, welche Methodenkonzeption als adäquateste angesehen wird.

Relativierungen

Wenn **verallgemeinernde Empfehlungen** zur Methodenkonzeption zu **Kontroversen** führen, so hängt dies damit zusammen, daß die Wahl der „richtigen“ Methodenkonzeption nicht nur vom jeweiligen Inhalt abhängig ist, sondern von einer Reihe anderer Faktoren, zum Beispiel von

- den jeweiligen Zielen,
- den technisch-organisatorischen Voraussetzungen,
- den vorhandenen Medien,
- den Voraussetzungen, Interessen und Motiven der Lernenden,
- der Ausbildung und den Gewohnheiten der Lehrer.

Exemplarisch kann der Zusammenhang an einem Zitat von J. Weinberg deutlich werden, das den Unterricht in der **Grundsprache** betrifft:

„Üblicherweise wird der Sprachunterricht in Wortlehre, Satzlehre und Ausdruckslehre unterteilt. Die sich daran anschließenden sprachdidak-

tischen Überlegungen für den Schulunterricht verstehen sich überwiegend als Hinführung zu einer literarisch orientierten muttersprachlichen Bildung. Inwieweit diese Überlegungen auch für die EB gelten können, ist jedoch fraglich. Wenn es darum geht, die Umgangsfähigkeit mit der ‚Gemeinsprache‘ zu erhöhen, wird den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Sprechens gewiß besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen. Für den Verlauf und die Wirksamkeit eines Deutschkurses wird es darüber hinaus aber nicht gleichgültig sein, von welchen Elementen der Sprache her und mit Hilfe welchen Sprachmaterials der Unterricht entwickelt wird.“

(J. Weinberg, 1967, S. 115 f.)

Gilt als Ziel eines Kurses für Erwachsene „Gutes Deutsch“, so bietet sich ein elementhaft-synthetisches Vorgehen an: vom Wort zum Satz, vom Satz zum Text; als Aktionsform liegt der Lehrvortrag nahe, als Sozialform Frontalunterricht. Als Texte wird man „große“ Literatur und nicht Texte aus der Arbeitswelt zugrunde legen.

Lautet das Ziel dagegen „Umgangsfähigkeit mit der ‚Gemeinsprache‘“, so kann man eher ganzheitlich-analytisch, d.h. vom Text aus, vorgehen, andere Texte wählen (Literatur aus der Arbeitswelt, Werbespots etc.), die Lernenden sich artikulieren lassen, in Gruppen arbeiten, als Medium das Fernsehen einbeziehen usw.

Auch für die Politische Bildung läßt sich ein Beispiel für ganzheitlich-analytisches oder elementhaft-synthetisches Vorgehen nennen. Soll beispielsweise ein Kurs zur Politischen Bildung mit dem Thema „Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik“ mit Begriffserklärungen beginnen, unterschiedliche Definitionen aufzeigen, Abgrenzungen vornehmen, dann Texte über Macht und Herrschaft lesen, interpretieren usw. und schließlich konkrete Beispiele aus dem Alltag behandeln oder umgekehrt zuerst von den Beobachtungen und Erfahrungen der Teilnehmer ausgehen?

Zusammenfassung

Wir können resümieren: In der schulpädagogischen und andragogischen Methodenliteratur herrscht die Tendenz vor, einzelne Aspekte des Methodenproblems zu verabsolutieren. Besonders auffällig ist dies im Falle der „Methodenkonzeption“. Welche „die beste“ ist – darüber gibt es keinen Konsens. Welche sich jeweils am besten eignet, hängt von den zu vermittelnden Inhalten ab, ebenso aber auch von sozialpsychologischen Bedingungen, bei Erwachsenen von ihren Lerngewohnheiten. Schließlich kann für die jeweilige Eignung der Methodenkonzeption eine Rolle spielen, welche Medien zur Verfügung stehen.

Versuchen Sie sich an Beispiele zu erinnern und diese zu diskutieren, bei denen die Wechselwirkung von Methodenkonzeption, Zielen, Inhalten, Lerngewohnheiten und Medien besonders deutlich geworden ist.

2.5. Sozialformen des Unterrichts

Mit dem Begriff „Sozialformen“ wird ein dritter Aspekt des Methodenproblems bezeichnet. Der Begriff Sozialformen ist in der schulischen und andragogischen Methodenliteratur noch nicht sehr verbreitet. K. Aschersleben schreibt:

Ein dritter
Aspekt

„Der Begriff Sozialformen des Unterrichts ist relativ jung. In der älteren schulpädagogischen Literatur wurde von Unterrichtsformen, von Unterrichtsverfahren oder von Unterrichtstechniken gesprochen. Dabei konnten diese Ausdrücke oft mit dem umfassenden Begriff der Unterrichtsmethodik gleichgesetzt werden, auf eine weitere terminologische Aufgliederung wurde weitgehend verzichtet. Diese findet sich nach Wissen des Verfassers erst bei Klafki und bei Schulz.“

(K. Aschersleben, 1974, S. 124)

Mit dem Begriff Sozialform wird die Art und Weise bezeichnet, in der die am Unterricht beteiligten Personen einander zugeordnet sind und miteinander umgehen.

In der neueren schulischen Methodenliteratur unterscheidet man folgende Sozialformen:

Unterscheidungen

W. Schulz:

Frontalunterricht,
Kreissituation,
Teilgruppenunterricht,
Einzelunterricht.

W. Klafki:

Klassenunterricht,
Einzelarbeit,
Gruppenarbeit,
Partnerarbeit,
Großgruppenunterricht,
Teamteaching.

Es lassen sich noch eine Reihe von unterschiedlichen Zusammenstellungen denken. Die Fülle der Sozialformen lassen sich auf vier klassische Grundformen zurückführen:

- Großgruppenunterricht,
- Kleingruppenunterricht,
- Partnerarbeit,
- Einzellernen.

Im **Großgruppenunterricht** (in der schulpädagogischen Literatur auch Klassenunterricht genannt) sind die Lernenden in einer undifferenzierten Lerngruppe zusammengefaßt. Das entscheidende Kriterium ist nicht das Merkmal „Größe der Lerngruppe“, sondern „Differenzierung der Lerngruppe“. Der Großgruppenunterricht vollzieht sich daher meist

- als lehrerzentrierter Frontalunterricht, bei dem die referierende Darbietung im Vordergrund steht oder
- als Unterrichtsgespräch, das fragend-entwickelnd geführt wird und das eine gesteuerte Rückkoppelung mit Lernenden ermöglicht.

Es sind also unterschiedliche Aktionsformen des Lehrens möglich (vgl. S. 29).

Das entscheidende Merkmal des Kleingruppenunterrichts ist die Differenzierung der Lerngruppe in Teillerngruppen. Die schulpädagogische und andragogische Methodenliteratur zu dieser Sozialform ist besonders umfangreich. Die Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb dieser Sozialform sind vielfältig, z.B. themengleiche oder arbeitsteilige Gruppenarbeit (vgl. E. Kösel, 1974⁴, S. 18–25).

Der **Kleingruppenunterricht** wird durchweg positiv bewertet.

„Der Gruppenunterricht ist neben dem Unterrichtsgespräch die wohl am höchsten bewertete Unterrichtsmethode. In kaum einem Fachbuch oder einer kleineren Veröffentlichung zu dieser Methode findet sich ein kritischer Einwand.“

(K. Aschersleben, 1974, S. 166)

Die durchweg positive Beurteilung der Kleingruppenarbeit beruht vor allem darauf, daß sie eine relativ starke Aktivierung der Lernenden ermöglicht. Sie läßt die Lehrerdominanz zurücktreten. Allerdings ist für die Erwachsenenbildung auch zu bedenken:

„Viele Teilnehmer haben mehr Angst vor einer Dominanz einzelner Teilnehmer, als daß sie eine zu starke Lenkung des Kursleiters kritisieren.“

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 85)

Diese Bemerkung, die auf eine empirische Untersuchung zurückgeht, macht deutlich, daß auch die Frage nach der Eignung der Sozialformen in Relation zu den Zielen und Inhalten, vor allem aber zu den Lerngewohnheiten zu sehen ist.

Im Bereich der EB hat sich vor allem W. Niggemann mit der Sozialform Kleingruppenunterricht befaßt (vgl. W. Niggemann, 1975, S. 89/144). Dies gilt auch für die **Partnerarbeit**:

„Partnerarbeit ist die einfachste und den geringsten Aufwand erfordernde Form kommunikativen Lernens. Je zwei nebeneinandersitzende Personen arbeiten für kurze Zeit zusammen. Ziel der Partnerarbeit ist die Aktivierung des Plenums, um eine Großgruppe am Gesamtprozeß mitzubeteiligen.“

(W. Niggemann, 1975, S. 178)

Demgegenüber heißt es vom **Einzellernen**:

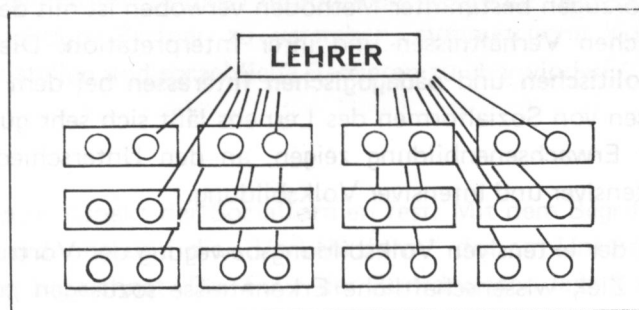
„Im Gegensatz zur Partnerarbeit ist die Alleinarbeit schon lange bekannt und wird meist in Kombination mit dem Frontalunterricht durchgeführt. Sie ist in dieser Form kein Selbstunterricht, sondern ein kleines Element innerhalb einer umfassenden Planung und Steuerung durch den Lehrer.“

(E. Kösel, 1974⁴, S. 14)

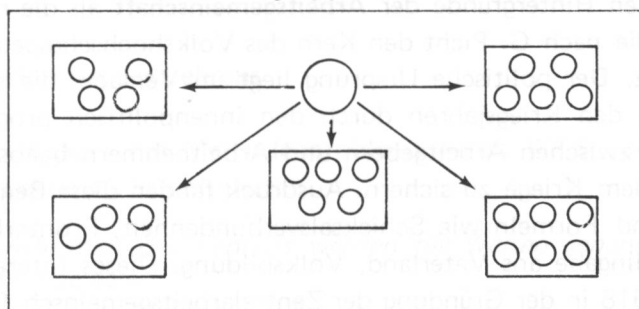
Die folgenden Schaubilder können die unterschiedlichen Lernsituationen noch einmal verdeutlichen:

Großgruppenunterricht

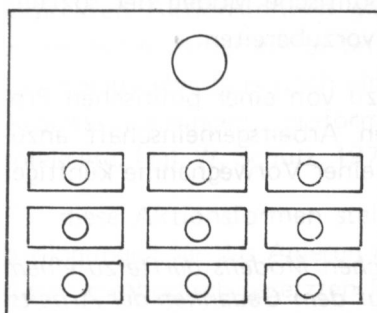
Frontalunterricht



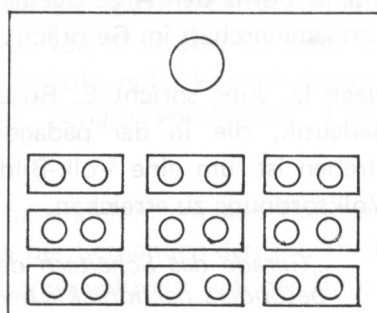
Kleingruppenarbeit



Einzellernen



Partnerarbeit



(E. Kösel, 1974⁴)

Sozialhistorischer
Exkurs

Die Literatur zu den Sozialformen des Unterrichts ist besonders umfangreich. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, daß sich unter diesem Aspekt des Methodenproblems zeigen läßt, wie das Verständnis von „Methode“ und das Bevorzugen bestimmter Methoden verwoben ist mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer Interpretation. Die **Verschränkung** von **politischen** und **pädagogischen Interessen** bei dem Bevorzugen oder Abweisen von Sozialformen des Lernens läßt sich sehr gut an der Geschichte der Erwachsenenbildung zeigen, an den Unterschieden nämlich zwischen extensiver und intensiver Volksbildung.

Während bei der extensiven Volksbildungsbewegung der Vortrag dominierte mit dem Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse sozusagen „unters Volk zu streuen“, erhoffte sich die „neue Richtung“ das Erreichen ihrer Ziele einer neuen Volkskulturgemeinschaft durch das Gespräch in kleinen Gruppen, durch Arbeitsgemeinschaften, um so langfristig eine politische Integration, die in den Kriegsjahren durch den innenpolitisch programmierten die politischen Hintergründe der **Arbeitsgemeinschaft** als die methodische Form ein, die nach G. Picht den Kern des Volkshochschulgedankens ausgemacht hat. Der politische Ursprung liegt im Versuch, die soziale Integration, die den Kriegsjahren durch den innenpolitisch programmierten Burgfrieden zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern beabsichtigt war, auch nach dem Kriege zu sichern. Ausdruck fanden diese Bemühungen in Begriffen und Formeln wie Schicksalsverbundenheit, Fronterlebnisse, gemeinsame Hingabe ans Vaterland, Volksbildung. Dieses Interesse drückte sich noch 1918 in der Gründung der Zentralarbeitsgemeinschaft der Unternehmer und der Gewerkschaften unter der Führung von H. Stinnes und K. Legien aus. Wenn die politischen Zweckbündnisse auch zusammenbrachen, als die unmittelbare Notlage überwunden war, so versuchten führende Erwachsenenbildner zu dieser Zeit doch über die pädagogisch-methodische Form der Arbeitsgemeinschaft das politische Modell der sozialen Notgemeinschaft im Gespräch zu halten bzw. vorzubereiten.

Nach U. Jung spricht E. Rosenstock geradezu von einer politischen Propädeutik, die in der pädagogisch geplanten Arbeitsgemeinschaft anzustreben ist, um eine Volk-Bildung im Sinne einer Vorwegnahme künftiger Volksordnung zu erreichen.

„Gerade das Scheitern des sozialpolitischen Modells dürfte zu einem besonders nachdrücklichen Insistieren auf dem Gedanken der Arbeitsgemeinschaft in der Erwachsenenbildung geführt haben, und insofern erscheint bei den sozialpolitisch engagierten Volksbildnern der Weimarer Zeit die Idee der Volk-Bildung in der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule als Ausdruck des politischen Rückzugs in die pädagogische Provinz.“

(U. Jung, 1970, S. 309)

Vergleichen Sie die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“ der 20er Jahre mit ihrem Ziel, unterschiedliche soziale und weltanschauliche Gruppierungen zusammenzuführen und einen gleichberechtigten Austausch von

Erfahrungen unter Fachleuten und Laien zu ermöglichen, und der Vorstellung einer Übersetzung wissenschaftlichen Denkens in „volkhaftes“ Denken mit neueren Intentionen, Lehrende und Lernende als gleichberechtigte Partner zu verstehen, symmetrische Kommunikation herzustellen und sprachliche Barrieren zu überwinden.

Halten wir zum Aspekt der Sozialformen fest: Mit dem Begriff Sozialform wird die Zuordnung und die „Verkehrsform“ der am Unterricht beteiligten Personen bezeichnet. Die Fülle der Zuordnungen lassen sich auf vier „klassische“ Grundformen reduzieren: Großgruppenunterricht, Kleingruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzellernen. Über den Wert ihrer Verwendung kann nur im Kontext der Zielsetzungen und der anderen methodischen Faktoren entschieden werden.

Zusammenfassung

2.6. Aktionsformen des Lehrens

Den vierten Aspekt des Methodenproblems nennt W. Schulz „Aktionsformen des Lehrens“. Er definiert:

Ein vierter
Aspekt

„Aktionsformen des Lehrens werden die Weisen genannt, in denen der Lehrende agiert.“

(W. Schulz, 1970⁵, S. 33)

Dabei unterscheidet W. Schulz **direkte und indirekte Aktionsformen**. Bei **direkten** tritt der Lehrende z.B. mit Fragen, Demonstrationen, Vorträgen etc. in eine unmittelbare Kommunikation mit den Lernenden ein. Bei **indirekten** Aktionsformen gibt der Lehrende die spezifische Vorgehensweise durch vorher erarbeitete Unterlagen etc. vor, ohne aber im weiteren Lernablauf ebenfalls noch einzugreifen. Als Beispiel dafür können dienen: Arbeitsanweisungen, präformiertes Material, Schülerexperimente, Lernspiele etc. (vgl. W. Schulz, 1970⁵, S. 33).

Unterscheidungen

Für diese Aktionsformen stellen die bisher behandelten Aspekte Rahmenbedingungen für das Agieren des Lehrers wie der Lernenden dar. Innerhalb dieser methodisch gesetzten Rahmenbedingungen vollzieht sich der Unterricht in einer Vielzahl einzelner **Akte der Lehrenden und Lernenden**.

Definition:

„Den Begriff ‚Akt‘ verwenden wir dabei als zusammenfassenden Oberbegriff für alle beobachtbaren Äußerungen, Reaktionen, Handlungen, Verhaltensformen von Lehrern und Schülern.“

(W. Klafki u.a., 1970, S. 148 f.)

Nicht alle Aktionen im Unterricht dienen auch dem jeweiligen Unterrichtsziel. W. Klafki nennt solche „**nicht-zielorientierten Akte**“: Schwätzen, Lesen von Groschenheften, Neckereien, bewußte Störversuche, Dösen usw. (vgl. W. Klafki u.a., 1970, S. 149).

Auch für den Erwachsenenunterricht kann man annehmen, daß nicht alle Aktionen des Lehrenden und Lernenden am Unterrichtsziel orientiert sind. So z.B., wenn Lehrende und Lernende über Tagesereignisse oder über ihren Urlaub plaudern. Nach W. Klafki zeichnet sich ein wirkungsvoller und zielorientierter Unterricht dadurch aus,

„wie die Akte des Lehrers bzw. der Lehrer und die Akte der Schüler wechselseitig aufeinander bezogen sind, genauer: wie die Akte des oder der Lehrer das Lernen der Schüler im Sinne der Zielsetzung des Unterrichts fördern und wie umgekehrt die Akte der Schüler den zielorientierten Akten des Lehrers entsprechen.“

(W. Klafki u.a., 1970, S. 149)

Man unterscheidet also Aktionsformen, mit denen der Lehrer unterrichtsbezogen agiert, und Lernakte als unterrichtsbezogenes Agieren der Schüler.

Wenn diese Studieneinheit sich auch auf die methodische Planung des Lehrenden beschränken will, so ist doch festzuhalten, daß noch so gut überlegte Aktionsformen des Lehrenden ohne Resonanz bleiben und den Zweck des Unterrichts verfehlen, wenn sie nicht auf entsprechende Lernakte der Lernenden bezogen sind. Das verlangt vom Lehrenden nicht nur klare **Zielvorstellungen** für die Unterrichtseinheit, sondern auch gute Kenntnisse der speziellen **Lernvoraussetzungen** der Lernenden. Das gilt besonders auch für den Unterricht mit Erwachsenen. Bisher ist dieses **Beziehungsgefüge** zwischen Lehrakten und Lernakten in der Schulpädagogik wenig und in der Erwachsenenbildung fast gar nicht erforscht worden. Darüber hinaus bestehen auch Schwierigkeiten, die verschiedenen Aktionsformen des Lehrers begrifflich zu präzisieren und trennscharf abzugrenzen.

Zur Erläuterung wählen wir hier die Terminologie W. Klafkis:

- Lehrerfragen,
- Anregungen, Impulse, Denkanstöße,
- Aufforderungen,
- Darbietungsformen.

Bei den **Lehrerfragen** unterscheidet er drei Formen: Problemfrage, Entscheidungsfrage, Feststellfragen.

Als zweite Gruppe faßt er Anregungen, Impulse und Denkanstöße zusammen. Diese geben dem Lernenden Spielraum für seine eigenen Gedankenwege, zeichnen nur die Grenzen eines größeren Problemfeldes nach. Vom Lernenden verlangen sie eine größere Selbständigkeit bei den Denkopoperationen. Beispiel dafür sind: „Wirklich? Haben Sie mit einbezogen, was Herr Maier einbrachte? Können Sie das begründen? Warum? Das ist sicher ein Grund, gibt es noch andere? So?“ Aber auch nonverbale Impulse sind dabei nicht zu vergessen, wie z.B. das Zeigen auf Gegenstände, eine bestimmte Gestik, Demonstration eines Objektes oder eines Vorganges etc.

Mit Aufforderungen als einer bestimmten Aktionsform sind Anregungen, Ermutigungen, Bitten etc. gemeint. Hier ist allerdings die Abgrenzung zu den Impulsen schwierig (vgl. W. Klafki u.a., 1970, S. 151).

Darbietungsformen faßt W. Klafki im weitesten Sinne.

„Es kann sich darum handeln, daß der Lehrer berichtet oder erzählt, vorliest oder erklärt, Beispiele gibt oder Begriffe erläutert, zusammenfaßt oder ergänzt, an einer Karte, einem Bild oder einem Modell etwas zeigt, daß er anzeichnet oder anschreibt, eine Technik vormacht oder experimentiert.“

(W. Klafki u.a., 1970, S. 151)

Die einzelnen Aktionsformen selbst sind in der andragogischen Methodikliteratur umfangreich und ausführlich beschrieben:

Lesehinweise

- Vortrag, Gespräch und Arbeitsgemeinschaft bei: F. Pöggeler, 1975⁴;
- das Unterrichtsgespräch in: H. Tietgens, 1967, S. 129 – 148;
- Vorgabe, Impuls, Gesprächsführung bei: H. Tietgens/J. Weinberg, 1971, S. 158 – 179;
- Referat, Forumsdiskussion, Podiumsdiskussion, Planspiel, Rollenspiel, Methode 66, Brainstorming, Lehrgespräch, Rundgespräch und weitere bei W. Niggemann, 1975.

Vergleichen Sie bitte die einzelnen Begriffe. Stellen Sie Überschneidungen, Ähnlichkeiten, Unterschiede fest.

Kriterien für die **Bewertung** einzelner Aktionsformen gibt es in ausgewiesener Art und Weise nicht. Allerdings wird heute meist betont, daß solche Aktionsformen eine besondere Priorität genießen, die den Lernenden beim selbständigen Lernen am effektivsten unterstützen. Dahinter steht die Annahme, daß Lernprozesse um so intensiver und um so nachhaltiger wirken, je größer die **Selbständigkeit im Lernvorgang eingeplant** ist (vgl. Studieneinheit: *Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen*). Diese Annahmen werden von Forschungsergebnissen zum Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen unterstützt (vgl. A.G. Brandenburg, 1974, oder H. Löwe, 1970). Allerdings entspricht die **EB-Wirklichkeit** keineswegs immer den **theoretischen Empfehlungen**. So haben H. Siebert/H. Gerl bei ihren Untersuchungen, die auch die Verwendung bestimmter Aktionsformen im Erwachsenenunterricht ins Auge faßten, festgestellt:

Wertungen

- Kursleiter sprechen durchschnittlich zwei Drittel der Zeit und beantworten einen großen Teil der eigenen Fragen und Impulse selbst. Die Aktionsformen des Lehrenden haben gegenüber den aktiven Lernern ein Übergewicht. Auf Aktionsformen, die aus der eigenen Schulgeschichte der Erwachsenen bekannt sind, wird positiver reagiert. Für die Lernenden ungewohnte Lernformen – das sind besonders jene, die beabsichtigen, selbständig Lernvorgänge zu unterstützen – können erst nach und nach eingeführt werden (vgl. H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 50 ff./100).

Empirische
Ergebnisse

Bisher ist vor allen Dingen von verbalen Aktionsformen des Lehrens die Rede gewesen. Zu bedenken sind aber auch die Wirkungen, die von **nicht-verbalen unterrichtsbezogenen Aktionen** der Lehrenden ausgehen:

- durch verbindliche und verbindende Handbewegungen ein Gespräch steuern, Fragen und Antworten provozieren;
- durch aufmunternde Blicke und freundliches Lächeln zum Gespräch animieren;
- durch skeptische Blicke und abwehrende Bewegungen unerwünschte Gesprächsbeiträge unterbinden;
- durch sarkastisches Lächeln und abfällige Bemerkungen und Bewegungen Gesprächsbeiträge „beurteilen“, Lernende „bloßstellen“, eine Lerngruppe einschüchtern;
- durch Ungeduldsäußerungen in Mimik und Gestik Lernende nervös machen;
- durch beharrliches Schweigen – je nach Situation – einen Lernprozeß in Gang setzen oder aber auch zum Stillstand bringen.

Wenn Sie die hier aufgelisteten non-verbale Aktionen/Reaktionen bündeln nach ihrer Funktion im Lernprozeß, welche Unterscheidungen würden Sie wählen? Sehen Sie sich Ihre Zuordnung noch einmal an, wenn Sie den nächsten Abschnitt 2.7. gelesen haben.

Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich sagen: Während die Aspekte Artikulation, Methodenkonzeption und Sozialform je unterschiedliche, methodische Organisationsformen benennen, in denen bzw. unter denen sich Unterricht ereignet, wird mit „Aktionsformen des Lehrens“ auf das unterrichtsbezogene Agieren des Lehrers, auf eine Vollzugsform abgehoben. Unter diesem methodischen Aspekt wird zugleich ein Teilaspekt des Lehrerverhaltens thematisiert, das im Hinblick auf seine Wirkung auf die Lernenden zu beachten ist.

2.7. Die Urteilsformen und der Unterrichtsstil

Ein fünfter Aspekt

Mit diesem fünften Aspekt des Methodenproblems wird der Sachverhalt angesprochen, daß der Lehrer selbst durch sein gesamtes Verhalten ein methodisches Moment im Unterrichtsprozeß darstellt.

Sehen wir uns zunächst an, wie W. Schulz den Sachverhalt beschreibt:

„Urteilsformen verdienen es wohl, wegen des wertenden Verhältnisses, in das der Lehrende zum Lernenden tritt, gesondert betrachtet zu werden. Sonst wären auch die implizierten Urteile nicht abhebbar von der Aktion, auf deren Rücken sie Eingang in den Unterrichtsprozeß finden.“

(W. Schulz, 1970⁵, S. 33)

Der Sachverhalt kann an einer Aktionsform (Frage) deutlich werden:

- „Haben Sie das allein gemacht?“

Diese Frage kann Lob oder Tadel enthalten, braucht sie aber andererseits auch nicht zu enthalten.

„Implizierte und explizite Urteile können zustimmend oder ablehnend sein. Wo der Akzent liegt, das zu beschreiben, heißt wieder ein Element des Strukturprofils, des Stils eines Unterrichts fixieren.“

(W. Schulz, 1970⁵, S. 33)

Diesem Aspekt „Urteilsformen“ auch in der EB mehr Aufmerksamkeit zu widmen, ist schon deshalb wichtig, weil – wie Untersuchungen (H. Siebert/H. Gerl, 1975; B. Sellach, 1973) gezeigt haben – davon ausgegangen werden muß, daß die **Verlaufssteuerung** auch in EB-Kursen überwiegend beim Kursleiter liegt. Verlaufssteuernde Anregungen von Teilnehmern sind selten. Dieses leiterorientierte Verhalten, das im Kursleiter den kompetenten Sachexperten sieht, verleiht den Urteilsformen besonderes Gewicht. In der schon erwähnten Studie von H. Siebert/H. Gerl wurde ermittelt, daß die Rückkoppelung vorwiegend vom Kursleiter vorgenommen wird. Nur in fünf von 22 Kursen erfolgen Bestätigungen auch durch Teilnehmer. Allerdings gelten wiederum hier die Teilnehmerbestätigungen meistens dem Kursleiter und nicht den Mitlernenden. Aber auch die Kursleiter halten sich mit bestätigenden Äußerungen zurück.

Bedeutung
für die EB

„In sechs Kursen wird von dem Kursleiter je Unterrichtseinheit weniger als einmal eine Teilnehmeräußerung bestätigt. Da die lernfördernde und motivierende Wirkung eines ‚feed back‘ hinreichend empirisch nachgewiesen ist, erscheint es unbefriedigend, wenn nur vier von 22 Kursleitern mehr als zehn solcher Verstärkungen je Kursabend formulieren. Andererseits kann ein Verstärkungsmonopol des Kursleiters auch als subtile Form einer Fremdbestimmung der Teilnehmer interpretiert werden. Der Kursleiter bestätigt oft diejenigen Beiträge, die seiner Auffassung entsprechen, und verstärkt möglicherweise diejenigen Teilnehmer, die ihm sympathisch sind. Beiträge, die nicht in sein Konzept passen, werden eher ignoriert und verlieren damit an Bedeutung. Somit ist die Kategorie ‚Bestätigung‘ ambivalent: Verstärkung steigert die Lerneffizienz, fördert aber häufig eine kursleiterkonforme Meinungsbildung. Angesichts dieses Zielkonflikts empfiehlt es sich, daß der Kursleiter möglichst oft die Gruppe um Stellungnahme zu einem Teilnehmerbeitrag bittet oder seine Bestätigung selbst in Frage stellt und problematisiert.“

(H. Siebert, 1977, S. 62)

In diesem Zitat wird die **ambivalente Wirkung** der Kursleiter bei der Anwendung von Urteilsformen, auch wenn sie positiv verstärkenden Charakter haben, deutlich.

Wie der Begriff „Urteilsform“ bisher genutzt wurde, umschrieb er vor allen Dingen die Reaktionen des Lehrenden im Unterricht zur Steuerung des Lernprozesses, seine impliziten und expliziten Wertungen, Ermunterungen, Zurechtweisungen etc. Dazu heißt es in der Broschüre „Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen“:

„Auswertung von Teilnehmerbeiträgen

Wie verarbeitet man nun Teilnehmerbeiträge, wie wertet man sie aus, ohne daß einzelne Teilnehmer verletzt werden oder gar das Ziel aus

dem Auge verloren wird? Versuchen Sie gar nicht erst, jeden einzelnen Beitrag selbst zu bewerten, zu kommentieren, zu widerlegen etc. Vor allem erübrigt es sich meist, falsche Beiträge zu korrigieren und damit u.U. erst ins Gedächtnis zu rufen, wenn man die Linie der positiven Beiträge verfolgt und erfolgversprechende Suchbewegungen unterstützt. Förderliche Beiträge oder förderliche Teile einzelner Beiträge sucht man also durch Gesten oder Worte hervorzuheben, zu verstärken, während man falsche oder ablenkende Beiträge in Vergessenheit geraten läßt.

Verstärken

Förderliche Beiträge sind selbstverständlich solche, die sachlich richtig sind oder /und das Erkenntnisziel ansteuern. Förderlich sind aber auch Beiträge, die die gemeinsame Arbeit methodisch und menschlich weiterbringen: Fragen zum Verfahren, Aufforderungen an die übrigen Teilnehmer usw. Verstärken heißt nicht unbedingt lobend kommentieren; sondern kann heißen: mit bejahender Gestik bedenken, den Beitrag in einer eigenen Überleitung oder in einem Schlußwort wieder aufnehmen. Eine Verstärkung erübrigt sich, wenn die Lerngruppe die Bedeutung des Beitrags offensichtlich erkennt. Loben ist sicher die deutlichste Form der Verstärkung. Aber vielleicht sollte man mit offenem Lob in der Erwachsenenbildung zurückhaltend sein: Allzu leicht kann im Lob auch die grundsätzliche Überlegenheit des Lobenden über den Gelobten versteckt sein. Selbstverständlich wollen aber auch Erwachsene in ihren Leistungen anerkannt werden: Indirektes und an der Sache orientiertes Lob wird z.B. dadurch erteilt, daß der Kursleiter bestimmte Beiträge unter Namensnennung hervorhebt.

Tadeln?

Andererseits sollte selbstverständlich nicht getadelt werden: Tadel enthält immer ein Abhängigkeitsverhältnis und ist zudem lernpsychologisch gesehen nicht besonders effektiv. Vom Tadel der Person zu unterscheiden ist allerdings das Richtigstellen der Sachaussage, das nötig sein kann. Einfacher und wirkungsvoller ist es aber meist, falsche Aussagen im Gespräch nicht zu verstärken (z.B. durch kommentarloses Übergehen oder durch eine Bitte um ergänzende Beiträge) oder sie indirekt richtigzustellen durch späteren Aufweis der richtigen Aussagen. Keinesfalls sollten Sie ironisch reagieren, auch wenn die Teilnehmer Ihnen z.T. selbst so begegnen. Lernende begeben sich in Neuland. Ironie würde sie verunsichern. Schroff zurückweisen sollte man nur solche Beiträge, die die Mitlerner verletzen, ohne daß diese sich wehren können. Im allgemeinen sollten solche Korrektive aber auch von der Gruppe selbst gesetzt werden."

(Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen, 1976, S. 56–58)

Ausweitung des Aspekts

Betrachtet man einzelne Urteilsformen als Mosaiksteinchen, so ergibt die Zusammensetzung dieser Mosaiksteinchen ein Bild vom Stil des Unterrichts. Mit dem Begriff „Stil des Unterrichts“ ist nun ein Problem angesprochen, das in der pädagogischen und andragogischen Literatur auch unter Begriffen behandelt wird wie

- Erziehungsstil,
- Führungsstil,
- Leiterverhalten,
- Lehrerverhalten,
- Arbeits- und Führungsstil.

Dieser Problembereich hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung relativ unabhängig von der Methodendiskussion entwickelt. In einschlägigen Publikationen wird er nicht selten getrennt von den übrigen Aspekten des Methodenproblems, aber zusammen mit anderen Aspekten des Unterrichts (z.B. Interaktionsvorgänge) oder im Zusammenhang mit Führungs- und Leiterproblemen behandelt. So etwa bei H. Tietgens/J.Weinberg, 1971, S. 135–185, die den Sachverhalt in dem Kapitel „Der Komplex der Interaktionsvorgänge“ thematisieren, oder W. Niggemann, 1975, der den Sachverhalt in einem eigenen Kapitel „Leiterverhalten – Führungsstile“ (S. 79–88) behandelt. Besonders gründlich wird diese Ausweitung des Aspekts bei Th. Hermann (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen 1966, behandelt.

Man sollte allerdings **Interaktionsprozesse** und **Verhaltensstile** nicht miteinander vermischen. Bei den Interaktionen sind alle an der Kommunikation beteiligten Personen bei einer Analyse mitbedacht. Wenn es um den Lehrstil/Unterrichtsstil etc. geht, ist nur die Rolle der agierenden Lehrperson Gegenstand der Analyse. Bezieht man den Lehrstil nicht nur auf das Verhalten der Teilnehmer, sondern auch auf die didaktisch-methodische Vorgehensweise, lassen sich aufgrund der Ergebnisse der Untersuchungen von H. Siebert/H. Gerl **zwei Kurstypen** unterscheiden.

„Typ 1: teilnehmerorientierter, didaktisch sorgfältig geplanter Kurs: Beispiel Kurs-Nr. E 1: Lehrstil integrativ, Lehrmethode aktivierend, Relevanz der Inhalte hoch, Lernzielpräzisierung deutlich, Lernkontrolle vage, Medien: Texte, Gruppengröße: klein, Beteiligung: hoch, Partizipation: hoch.

Typ 2: konventionell leiterorientierter Kurs: Beispiel Kurs-Nr. C 2: Lehrstil dominant, Lehrmethode passivierend, Relevanz der Inhalte gering, Lernzielpräzisierung vage, Lernkontrolle keine, Medien: Tafel, Texte, Gruppengröße: klein, Beteiligung: durchschnittlich, Partizipation: gering, Expressivität hoch, subjektiver Lernerfolg: gering.“

(H. Siebert, 1977, S. 69 f.)

Selbstverständlich wird es im EB-Alltag Mischformen geben. Wie das Gegenbild zum häufig beschriebenen Ideal aussieht, hat W. Niggemann skizziert:

- „– Strikte Kontrolle von seiten des Leiters.*
- Will zu ‚seinem Ziel‘ führen.*
- Gibt Anordnungen ohne Begründungen.*
- Gängelt die Gruppe.*
- Überwacht streng die Durchführung einer Aufgabe.*
- Praktiziert imperative Haltung zur Gruppe.*
- Behält die Initiative fast vollkommen.*
- Tadelt bis zur verletzenden Form.*
- Lässt Vorschläge optisch zu, entscheidet aber letztlich selbst – ‚Als ob-Kollegialität‘.*
- Zieht alle Vorgänge auf seine Person.*
- Lässt Kritik nicht zu.“*

(W. Niggemann, 1975, S. 79 f.)

Wenn Sie hospitiert haben, ist es möglich, daß Sie Verhaltensweisen beobachtet haben, wie sie W. Niggemann in seinem Katalog beschrieben hat. Sprechen Sie Kursleiter darauf an, wird Ihnen oft entgegengehalten werden: Der Zeitdruck oder das Teilnehmerverhalten haben dazu geführt, beabsichtigt ist es nicht. Überlegen und diskutieren Sie Argumente gegenüber derartigen Einwänden.

Zusammenfassung

Was läßt sich zusammenfassend sagen? Der fünfte Aspekt des Methodenproblems rückt wie der vierte das unterrichtsbezogene Agieren des Lehrenden in den Mittelpunkt der Betrachtung, und zwar wie dieser in ein wertendes Verhältnis zum Lernenden tritt. Form und Art dieses Verhältnisses prägen den Stil seines Unterrichts und ebenso Eindrücke und Urteile, die die Lernenden von diesem Unterricht haben. Längst nicht immer wird das Maß an Ermunterung gewährt, das Lehrende nach dem Idealbild den Lernenden zukommen lassen sollten.

Verarbeitungstext

3. Zur Anwendung der Unterrichtsmethoden

Im Verarbeitungstext kann es nicht darum gehen, aus dem im Basistext Entwickelten rezepthafte Anwendungsregeln für den EB-Unterricht abzuleiten. Es sollen vielmehr drei Problemkomplexe vertieft, und es soll auf spezielle methodische Unterrichts- und Planungsfragen eingegangen werden, die unter den Bedingungen der EB besondere Beachtung verdienen. Solche Fragen sind:

Erste Übersicht

- Da Erwachsenenbildung zum größten Teil auf freiwilliger Teilnahme beruht, kommt der **Anfangssituation** besondere Bedeutung für den weiteren Verlauf und für die weitere Teilnahme am Kurs zu (*Kap. 3.1.*). Wie kann diese Anfangsphase lernorganisatorisch wirksam gemacht werden?
- Erwachsene lernen unter erschwerten Bedingungen, schon alleine deswegen, weil sie einen Acht-Stunden-Arbeitstag hinter sich haben. Wie kann die **Aktivität**, die Konzentration erhalten bleiben? Können Methoden dazu einen Beitrag leisten (*Kap. 3.2.*)?
- Methoden haben keinen Wert an sich, sondern stehen in **Beziehung** zu Zielentscheidungen und müßten bezogen sein auf die Voraussetzung der Teilnehmer und deren Lerninteressen und Lerngewohnheiten (*Kap. 3.3.*). Wie kann diese Teilnehmerorientierung erreicht werden?

3.1. Die Anfangssituation des Unterrichts: Artikulation exemplarisch

In der Erwachsenenbildung wird die Bedeutung des „ersten Abends“, also die Anfangssituation eines Kurses, immer wieder betont.

Sehen wir uns zunächst einmal eine – idealtypisch skizzierte – Anfangssituation an:

Fallbeschreibung

In einer großstädtischen VHS ist ein Kurs über sechs Abende mit dem Thema „Über meine Freizeit bestimme ich allein – Möglichkeiten und Grenzen des Freizeitverhaltens“ angekündigt.

Die Veranstaltung soll um 20 Uhr beginnen. Die Stühle sind im Karree aufgestellt. An einer Kopfseite steht ein Lichtschreiber und eine Bildwand.

Ein paar Minuten vor 20 Uhr treffen die ersten Teilnehmer ein: ein pensionierter Studienrat mit seiner Frau, ein Angestellter bei einer öffentlichen Verwaltung, eine arbeitslose Verkäuferin. Die Teilnehmer

reden nicht miteinander und stehen ein wenig verlegen herum. Das ältere Ehepaar nimmt schließlich in der Nähe des Lichtschreibers Platz und beginnt miteinander zu flüstern. Die jüngere Dame setzt sich neben die ältere Dame, der Angestellte sieht zum Fenster hinaus. Der Kursleiter sortiert seine Unterlagen. Kurz nach 20 Uhr betritt eine Gruppe Jugendlicher den Raum (zwei junge Damen, drei junge Männer). Alle fünf sind in einer beruflichen Ausbildung und in der konfessionellen Jugendarbeit engagiert. Die fünf jungen Leute nehmen en bloc Platz und tuscheln. Andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen einzeln in den Raum, setzen sich oder stehen am Fenster. Zwei kommen zum Kursleiter und sprechen ihn auf den Lichtschreiber an.

Um 20.15 Uhr bittet der Kursleiter die noch stehenden Teilnehmer, sich zu setzen, begrüßt sie, macht sich bekannt und stellt sein Namensschild auf. Er bittet die Teilnehmer, sich auch vorzustellen, ihre Erwartungen, Wünsche und Interessen an das Thema und die Gründe für ihren Besuch zu nennen. Er zeigt, wie man auf einfache Weise ein Namensschild anfertigt und bietet für die Beschriftung seinen Filzschreiber an. Dauer: ca. zwei Minuten.

Die Teilnehmer stellen sich erst vor, als der Kursleiter den ihm am nächsten Sitzenden darum bittet, zu beginnen. Die Teilnehmer stellen sich reihum vor und fertigen Namensschilder an. Einige äußern ihre Erwartungen und Interessen, andere nicht, einer beginnt mit einer längeren Ausführung über das, was Freizeit sei.

Dauer der Vorstellungsrunde: ca. acht Minuten. Der Kursleiter hat die Äußerungen der Teilnehmer auf einer Folie stichwortartig festgehalten und visualisiert sie mit Hilfe des Lichtschreibers.

Er stellt nun seine Erwartungen, Wünsche und Interessen vor und konfrontiert sie mit denen der Teilnehmer.

Er bittet die Teilnehmer, ihm bei der Ordnung der Äußerungen zu helfen.

KI: „Ich glaube, einige Antworten können wir zu Gruppen zusammenfassen. Welche Möglichkeiten sehen Sie?“

Pause, undeutliches Gemurmel.

KI: „Sehen Sie auch Möglichkeiten, gleiche oder ähnliche Antworten zusammenzufassen?“

T₁: „Ich meine, wir sollten zuerst den Begriff ‚Freizeit‘ klären.“

T₂: „Ich sehe zwei Möglichkeiten, die Antworten zu ordnen. Einmal“

Weitere Teilnehmer machen Vorschläge zur Gruppierung der Antworten. Insgesamt beteiligen sich acht Teilnehmer an dem Gespräch (von 19).

Die Erwartungen, Wünsche und Interessen werden in zwei Gruppen geordnet. Die einen möchten über Freizeittheorien informiert werden, die anderen dagegen möchten Orientierungs- und Handlungshilfen für pädagogisches Handeln im Freizeitbereich erhalten.

Der Kursleiter bittet die Teilnehmer in Partnerarbeit (Dauer zehn Minuten) herauszufinden, ob sich die Interessenschwerpunkte anschließen oder miteinander verbinden lassen.

Wenn Sie sich nun die Artikulationsschemata aus Kap. 2.3. in Erinnerung rufen, so kann man sich fragen, ob die oben geschilderte Anfangssituation mit den Begriffen „Erschließung, Einführung, Information“ einerseits und „Motivation“ andererseits angemessen beschrieben wird.

Reflexion des
Falles

Eingeführt in das Thema und in den Kurs wird durch **wechselseitiges Sich-Informieren**. Einige Teilnehmer äußern ihre Erwartungen, Wünsche und Interessen, andere dagegen nicht. Die Aspektvielfalt des Themas kann dadurch deutlich werden, neue Sichtweisen können sich eröffnen. Durch gemeinsames Ordnen und Strukturieren können unrealistische Wünsche erkennbar und realistische Ziele für den jeweiligen Abend und den ganzen Kurs gesetzt werden.

Die Anfangssituation ist bis jetzt unter dem Aspekt der Einführung in und der Information über das **Thema** betrachtet worden. Was aber geschieht in der Anfangssituation noch? Versuchen wir eine Rekonstruktion!

Die Teilnehmer und der Kursleiter stellen sich vor. Sie nennen ihre Namen, einige ihre Berufe oder Funktionen (z.B. in der Jugendarbeit engagiert) oder Familienstand. Die Lerngruppe wird miteinander bekannt. Es entsteht „**Sozialtransparenz**“ (W. Niggemann), die „Distanz zu den Mitlernenden und zum Leiter“ kann sich so verringern.

Indem der Kursleiter die Teilnehmer bittet, ihre Wünsche etc. zu äußern, stellt er zugleich eine **Aufgabe**. Die Teilnehmer sollen sich darüber klar werden, was sie genau wollen. Die Teilnehmer können ihre Vorstellungen mit denen der anderen vergleichen. Der eigene Lernwunsch wird bestätigt, konkreter oder auch zweifelhaft und fragwürdig. Schließlich werden die Teilnehmer **zu Aktivitäten ermuntert**: sich vorstellen, Namensschilder anfertigen, Wünsche äußern, Probleme strukturieren.

Welche Beobachtungen haben Sie Ihrerseits in Anfangssituationen von EB-Kursen gemacht? Was war anders als in der beschriebenen Situation? Welche Schwierigkeiten traten auf, und wie wurden sie bewältigt?

Wenn Sie die oben geschilderte Anfangssituation noch einmal betrachten, so werden Sie feststellen, daß diese in sich selbst gegliedert (artikulierte) ist:

Folgerungen

- Phase des Sich-Bekanntmachens,
- Phase der Äußerung von Wünschen und Erwartungen,
- Phase des Ordnen und Strukturierens, d.h. die Schwierigkeiten werden erkannt.

Damit werden wir an die Warnung erinnert, Artikulationsschemata nicht als starren Formalismus zu verstehen und zu handhaben. Jede Stufe des Rothschen Schemas kann selbst alle vier Teilstufen umfassen (siehe Kap. 2.3.).

Hätte man das Artikulationsschema schematisch verwandt, müßte sich die Anfangssituation vor allen Dingen um die Sicherung und den Aufbau von Motivationen kümmern. Benützt man das Artikulationsschema nur zu Analysezwecken, was gerade wegen der Überlagerung Schwierigkeiten bereitet, läßt sich fragen: Ist in dem oben genannten Beispiel ausreichend etwas für die Motivation getan worden?

Für unsere Zwecke wollen wir Motivation als physisch und sozial bedingten Beweggrund menschlichen Handelns (H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 104) verstehen. Bezogen auf den Weiterbildungsprozeß unterscheiden wir mit H. Löwe **habituelle Motivation**, d.h. dauerhafte, handlungsrelevante Weiterbildungsinteressen und **Aktualmotivation**, d.h. konkrete Weiterbildungsinteressen (H. Löwe, 1970, S. 45).

Bei unserem Beispiel kann man zwar von Feststellen und Festhalten der für das Kursangebot relevanten Aktualmotivationen sprechen, ob für den nachfolgenden Lernprozeß ausreichende Motivierung erfolgt ist, d.h. ob die in den folgenden Veranstaltungen zu verhandelnden Fragen in engerem Zusammenhang zu durchgängigen Interessen stehen, kann aus der Anfangsszene nicht geschlossen werden. Dazu muß man den gesamten Kursverlauf betrachten.

Wenn es aber stimmt, daß die Anfangssituation die entscheidenden Signale für den weiteren Lernprozeß setzt, dann haben methodische Überlegungen folgende **Arbeitshypothesen zur Lernmotivation** zu beachten.

„Eine Motivierung erfolgt umso eher,

- je mehr kognitiven und sozialemotionalen Bedürfnissen entsprochen wird*
- je mehr der Kurs dem Anspruchsniveau und den Lernfähigkeiten adäquat ist*
- je deutlicher die Praxisrelevanz des Gelernten demonstriert wird*
- je mehr an frühere Lernerfahrungen und Verwendungssituationen angeknüpft werden kann*
- je mehr eine Partizipation der Teilnehmer bei der Kursplanung erfolgt*
- je mehr Lernfortschritte erkannt und bekräftigt werden*
- je herrschaftsfreier die Gruppenatmosphäre ist*
- je mehr eine Aktivierung der Teilnehmer gelingt*
- je mehr Lernprozesse und Lernschwierigkeiten thematisiert und aufgearbeitet werden*
- je mehr Widersprüche als Lernmotive verarbeitet werden können*
- je einsichtiger der Lernstoff gestuft und strukturiert ist*
- je konkreter die Information darüber ist, was in dem Kurs erreichbar und zu leisten ist und was nicht.“*

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 111 f.)

Aus dieser Auflistung wird deutlich: Motivation ist nur erreichbar, wenn sie langfristig angelegt ist, aber man muß von Anfang an mit ihr beginnen.

Spielen Sie das oben angefangene Beispiel zur Anfangssituation weiter. Wie können Sie mit den in der Studieneinheit vorgestellten Methoden die Motivation der Unterrichtsteilnehmer sichern? Ziehen Sie dazu die Siebert-Hypothesen als Stütze für Ihre weiteren Planungen heran.

Speziell für die Anfangssituation beim Lernen mit Erwachsenen hat W. Niggemann Hypothesen formuliert.

- „– *Unmittelbare Belohnung nach einer Leistung durch Lob, Anerkennung, Bestätigung des richtigen Ergebnisses.*
- *Stabilisierung des Lernverhaltens durch intermittierende Verstärkung, d.h. ab und zu die Leistung anzuerkennen.*
- *Ratenverstärkung, d.h. jede dritte oder vierte Leistung besonders hervorheben.*
- *Intervallverstärkung, d.h. nach festgelegter Zeit, z.B. alle zwei Wochen oder alle drei Tage eine Leistung loben.*
- *Das Loben von Lernverhalten steigert die Häufigkeit, richtig zu lernen.*
- *Übertragen leichter Aufgaben an Schwächere, um damit die Möglichkeit des Lobens zu haben.*
- *Die Attraktivität des Endziels erhöhen, indem man die Vorteile herausstellt, z.B. daß das Beherrschen einer Fremdsprache bei Reisen ins Ausland größere Sicherheit und tiefere Erlebnisse bringt.*
- *Das Endziel einer Lerneinheit in relativ einfache Teillernziele aufteilen, so daß das Endziel sich nicht wie ein unbezwingbarer Berg auftürmt, der den Mut zum Lernen nimmt.*
- *Die Inhalte sollten dramatisch aufbereitet sein, d.h., sie sollten Widersprüche, Kontroversen, Konflikte, Probleme enthalten, sie sollten von ihrer Struktur her interessant sein, d.h. motivierend.*
- *Mißerfolgsmotivierte Lerner häufiger ermutigen, um ihnen die Furcht vor Mißerfolg zu nehmen.*
- *„Schweiger“ kommunikativ lernen lassen, in kleinen Gruppen, damit sie erfahren, daß auch sie etwas zu sagen haben.*
- *Die „Stillen im Lande“ mit ernsthaften Aufgaben betrauen und sie öffentlich „fordern“, damit sie ihre Sprechscheu überwinden.*
- *Die Lerninhalte sollten so wirklichkeitsnah wie möglich sein, Lernen sollte durch Erfahrung am Ernstfall geschehen.*
- *Durch viel Humor ein angstfreies Klima schaffen, eine entspannte Atmosphäre, frei von Beklemmungen und Angst.*
- *Leistungskontrollen so anlegen, daß ihre Verfahren transparent und ihre Bewertungen einsichtig bleiben.*
- *Didaktische Mitbestimmung fördern, Lernende soweit wie möglich in die Diskussion über Lernziele, Lernmethoden und Lernorganisation mit einbeziehen.*
- *Lehren und Lernen veranschaulichen, visualisieren. Mit viel Bildern, Skizzen, Spielen und praxisnahem Tun Lernprozesse plastischer und interessanter machen.*
- *Durch häufigere Pausen den Lernwillen verstärken.*

- Durch lernökologische Maßnahmen, freundliche Räume, Mobilar, Tee, Kaffee usw., ein angenehmes, freundliches, freies Klima schaffen.
- An das Vorwissen der Lernenden anknüpfen, es voll ausschöpfen, damit das neu zu Lernende leichter integriert werden kann.
- Das Lernen so organisieren, daß die Lernenden selbst hochgradig aktiv den Lernprozeß mitgestalten, weil das effektiver ist.
- Lernziele so formulieren, daß aus ihnen die konkrete Verhaltensänderung ablesbar ist.
- Kurse didaktisch so einrichten, daß der wirklichen Ausgangslernlage der Erwachsenen Rechnung getragen wird: für Anfängerkurse wirklich nur Anfänger aufnehmen (bei Sprachen-Lernen äußerst wichtig!).
- Durch den Wechsel der Methoden (z.B. Kurzreferat, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion, Einzelarbeit) den Lernprozeß dynamisieren, um Monotonie und Langeweile vorzubeugen.
- Verstärkung durch das soziale Lernfeld. In Gruppen lernt es sich nicht nur angenehmer, der einzelne hat hier auch eine größere Chance, seinen Beitrag direkt zu leisten und das feedback zu erfahren, die Rückmeldung der anderen zu seinem Beitrag.
- Möglichst abstrakte Theorien vermeiden, sie wirken autoritär und bevormundend.
- Probleme nicht durch ‚Experten‘ stellvertretend lösen lassen, sondern eigene Wünsche, Erwartungen und Probleme, Konflikte in einer Gruppe verarbeiten.“

(W. Niggemann, 1975, S. 63/64)

Erscheinen Ihnen die Hypothesen plausibel? Begründen oder verwerfen Sie sie mit Argumenten. Vergleichen Sie die Hypothesen mit den Artikulationsschemata in Kap. 2.3. dieser Studieneinheit. Ordnen Sie den Hypothesen einzelne Situationen (Stufen) zu.

3.2. Methodenwechsel und Methodenkombination

Begründungen

„Die allgemeinste Regel für die Verlaufsplanung ist, daß für einen dosierten Wechsel der Arbeitsweisen gesorgt werden muß, damit die Lernenergie erhalten bleibt, das Sachinteresse aber nicht verwirrt wird.“

(H. Tietgens/J.Weinberg, 1971, S. 238 f.)

„Ein häufiger Methodenwechsel während der Stunde ist äußerst wichtig. (Ausnahme: Gruppenarbeit oder Planspiel.) Eine Stunde, in der nur geübt, nur diskutiert oder nur fragend-entwickelnd gearbeitet wird, vergraut die Teilnehmer. Nichts ist schlimmer als eine methodisch langweilige Stunde, die in jedem Fall den Unterrichtserfolg schmälert.“

(H.W. Kuypers, 1975, S. 83)

„Lernen wird durch sinnvollen Wechsel der Methoden interessanter für den einzelnen, weil er den verschiedenen Lerntypen die je eigenen Chancen gibt: der eine sympathisiert mehr mit Plenumsdiskussionen, der andere mehr mit Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, andere bevorzugen mehr das Referat oder ein Rollenspiel. Dieser Heterogenität in der Methodensympathie kommt man mit dem Wechsel entgegen.“

(W. Niggemann, 1975, S. 47 f.)

Diese Zitate aus der „jüngeren“ Literatur, die sich ohne Mühe um solche aus der „älteren“ erweitern ließen, zeigen, daß die **Forderung nach einem Methodenwechsel allgemein verbreitet ist**. Sie wird mit Argumenten begründet wie:

- Die Lernenergie soll erhalten bleiben.
- Langeweile soll vermieden werden.
- Unterschiedliche Arten des Lernens und unterschiedliche Vorlieben für Methoden sollen berücksichtigt werden.

Überprüft man die o.a. Zitate etwas genauer daraufhin, wie die Methoden gewechselt werden sollen, so stellt sich heraus, daß besonders auf den Wechsel der Sozialformen, allenfalls noch auf Aktionsformen abgehoben wird. Begründungen für den Methodenwechsel liegen vor allen Dingen auf der motivationalen Ebene. Seltener wird darauf verwiesen, daß der Lernstoff mit der Anwendung verschiedener Methoden besser zu bearbeiten ist. Durch einen Wechsel der Methoden hofft man, die Aufmerksamkeit zu fesseln.

Beobachtungen

„In den von uns beobachteten Kursen wurde das Lehrgespräch sehr selten durch andere Aktions- und Sozialformen unterbrochen (z.B. Dias, Gruppenarbeit, Lesepausen, Streitgespräch u.ä.). Da die Konzentration beim Zuhören nach ca. 20 Minuten deutlich nachläßt, sollte in einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten mindestens zweimal ein Methodenwechsel stattfinden, am besten verbunden mit kurzen Pausen.“

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Wenn – worauf die zitierte Beobachtung schließen läßt – der Methodenwechsel in der Praxis nicht in dem Ausmaß praktiziert wird, wie es wünschenswert erscheint, dann stellt sich die Frage, wie sich der Widerspruch zwischen weit verbreiteter Wertschätzung und seltener Praktizierung erklären läßt.

Eine Erklärung kann zumindest hypothetisch in den unterschiedlichen Lerngeschichten gesucht werden: Im Erwachsenenunterricht agieren Erwachsene und Erwachsene miteinander, die alle eine mehr oder weniger lange Lerngeschichte mit in den Lernprozeß einbringen. Die Lerngeschichte der einen war volkstümlich, einförmig und autoritär, die der anderen wissenschaftsorientiert, länger und abwechslungsreicher, möglicherweise auch liberaler. Die Lerner bringen durch ihre jeweils individuelle Lerngeschichte eine anthropologisch-psychologische Voraussetzung und, vermittelt durch die Schulformstufe und die Ausbildungssituation für den Lehrerberuf, auch eine sozial-kulturelle Voraussetzung mit in den Unter-

Erklärungen

richt ein. Beide wirken sich auf die Lerngewohnheiten und die Einstellung zu verschiedenen Methoden aus. Da man nun als Erwachsener nicht ohne Not sein Lernverhalten ändern möchte – gerade Lernungewohnte neigen dazu, in Lernrollen zurückzufallen, wie man sie in der Schulzeit erlebt hat –, verhält man sich so, daß ein einförmiges methodisches Verhalten des Lehrenden gefördert wird. Im gleichen Sinne kann sich auswirken, daß lange Zeit eine Scheu bestand, sich Lernen im Erwachsenenunterricht vorzustellen. Unterricht war etwas, was Kindern und heranwachsenden Jugendlichen galt. Vorträge, Referate waren Informationsmittel für Erwachsene, die aber nicht in einem anschließenden verarbeiteten Lernprozeß mündeten, sondern allenfalls eine sporadische Diskussion nach sich zogen.

Stellt man eine gewisse **Monotonie in der Anwendung der Methoden** fest, so kann dies aber auch in der mangelnden Zeit der Kursleiter für die Vorbereitung begründet sein oder in den geringen Möglichkeiten, die Teilnehmer vor Kursbeginn in ihrer Lerngeschichte kennenzulernen.

Differenzierungen

Dennoch bleibt der Methodenwechsel ein vorrangiges Postulat. H.W. Kuypers begründet seinen Vorschlag der **Methodenkombination** damit, daß eine Stunde, die sich nur auf eine Methode konzentriert, die Teilnehmer vergraule und damit den Lernerfolg schmälere. Er sieht den Methodenwechsel aber auch im Zusammenhang mit inhaltlichen und situationsbedingten Faktoren. So gibt er zu bedenken, daß der Einsatz von Methoden sich nach der Schwierigkeit des Stoffes und dem Leistungsvermögen der Teilnehmer zu richten habe. Bei komplizierten Stoffen empfiehlt er das fragend-entwickelnde Verfahren. Wenn wenig Zeit vorhanden ist, muß mehr referiert und zusammengefaßt werden. Bei großen Gruppen ist es günstiger, häufig Übungen und Stillarbeit zu praktizieren. Nur in Kleingruppenarbeit können dann alle Teilnehmer im Lernprozeß aktiviert werden. Je älter die Teilnehmer sind, umso großzügiger sollte die Zeit zu praktischen Übungen geplant werden.

Als Beispiele für Methodenwechsel und -kombination führt H.W. Kuypers an:

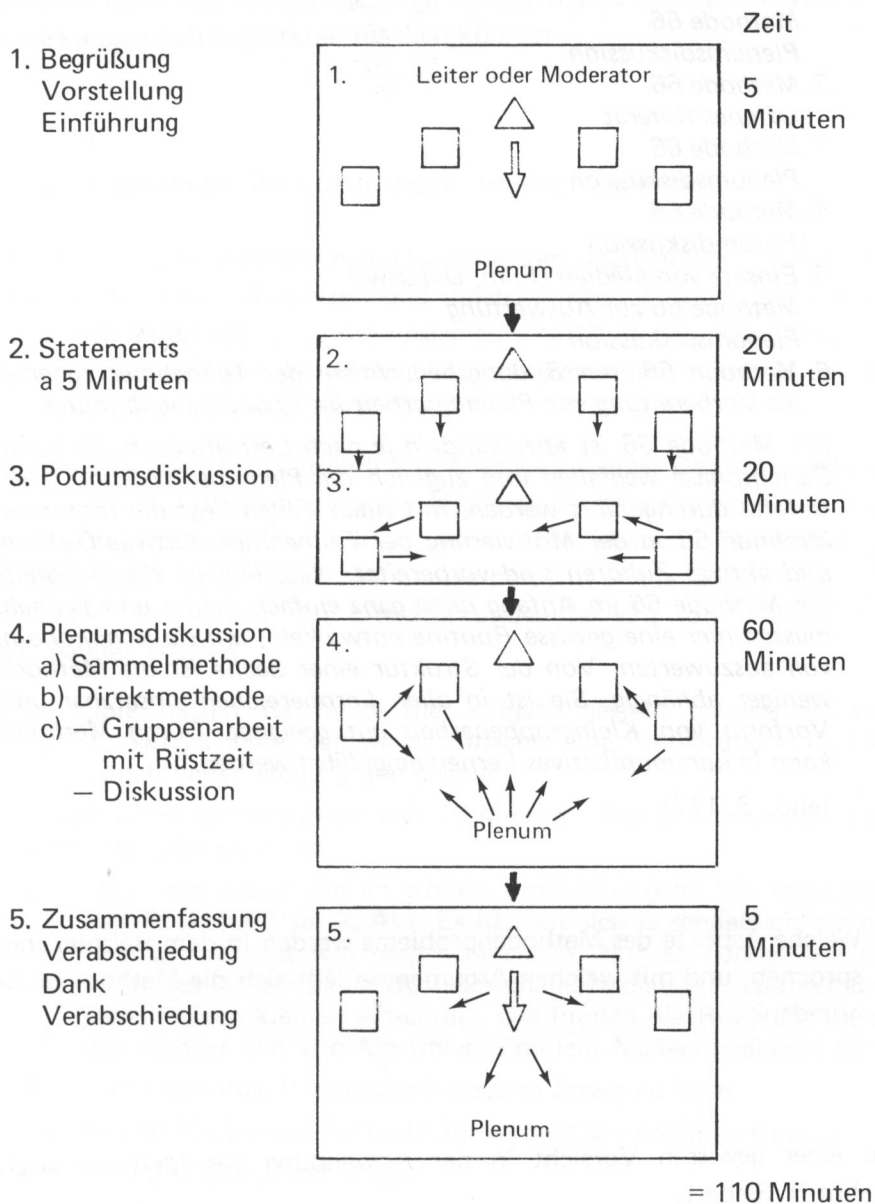
- „1. Phase: Lehrervortrag
2. Phase: fragend-entwickelnd
3. Phase: Übung in Stillarbeit
4. Phase: Auswertung und Gespräch oder Diskussion über das Erarbeitete
5. Phase: Zusammenfassung
6. Phase: Ausblick auf die nächste Stunde“

(H.W. Kuypers, 1975, S. 83)

Versuchen Sie dieses Schema mit Inhalten zu füllen und mit verschiedenen Inhalten zu variieren.

Ein weiteres Beispiel:

Verlauf einer Podiumsdiskussion im 120-Minuten-Raster
Das Podium besteht aus 6 Personen, 10 Minuten sind als Reservezeit unverplant!



(W. Niggemann, 1975, S. 163)

An anderer Stelle zeigt W. Niggemann, wie die Methode 66 in die Methodenkombination einbezogen werden kann.

Definition:

„Bei der Methode 66 arbeiten nach der Grundform 6 Personen 6 Minuten zusammen. Sie ist dort angebracht, wo es um die Auflösung

eines größeren Hörerblocks geht, um allen Teilnehmern die aktive Beteiligung an der Veranstaltung zu ermöglichen und mit ihren Beiträgen den weiteren Lernverlauf mitzubestimmen.“

(W. Niggemann, 1975, S. 174)

„Methode 66 im Methodenverbund – Beispiele:

1. Impulsreferat
Methode 66
Plenumsdiskussion
2. Methode 66
Offenes Referat
3. Methode 66
Plenumsdiskussion
4. Methode 66
Forumdiskussion
5. Einsatz von Medien (Film, Dia usw.)
Methode 66 zur Auswertung
Plenumsdiskussion
6. Methode 66, um Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer zu erfassen als Vorbereitung von Planungsarbeit für Erwachsenenbildung.

Die Methode 66 ist abzuwandeln je nach Lernsituation. So kann die Berichtphase wegfallen und zugleich die Plenumsdiskussion oder das Referat durchgeführt werden. In beiden Fällen liegt die Intention der Methode 66 in der Motivierung der Teilnehmer. Aktives Diskutieren und aktives Zuhören sind vorbereitet. Natürlich ist die Handhabung der Methode 66 im Anfang nicht ganz einfach. Leiter und Teilnehmer müssen hier eine gewisse Routine entwickeln, um sie lernökonomisch voll auszuwerten. Von der Struktur einer Sache ist die Methode 66 weniger abhängig. Sie ist in allen Lernbereichen einsetzbar und als Vorform von Kleingruppenarbeit gut geeignet. Durch Methode 66 kann in kommunikatives Lernen eingeführt werden.“

(ebd., S. 177)

Welche Aspekte des Methodenproblems werden in dem Beispiel angesprochen, und mit welchen Argumenten läßt sich die Methode 66 begründen?

Zu einer gewissen **Vorsicht** in der Anwendung des Methodenwechsels mahnt H. Siebert:

„Bei unserer wissenschaftlichen Begleitung von Bildungsurlaubsseminaren hat sich allerdings auch gezeigt, daß bei lernungeübten und älteren Teilnehmern nicht zu schnell die Methode variiert werden sollte, da eine längere Zeit zur Gewöhnung an eine Arbeitsform, z.B. eine Kleingruppendiskussion, benötigt wird.“

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Es kann auch vorteilhaft sein, den Methodenwechsel ausdrücklich zu begründen. **Didaktische Diskurse** und **gruppenspezifische Reflexionen** kön-

nen selbst Bestandteil des Methodenwechsels sein (Metakommunikation). (Zur ausführlichen Begründung vgl. *Studieneinheit: Metakommunikation in Lerngruppen.*)

Überlegen bzw. diskutieren Sie noch einmal, welche Unterrichtsfaktoren beim Methodenwechsel zu beachten sind und welche Wechselwirkungen sich bemerkbar machen können.

3.3. Zum Problem der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden

Die Frage nach der angemessensten (geeignetsten, adäquatesten) „Methode“ gehört zu den viel diskutierten und umstrittensten Themen. Man denke etwa an den Streit um die „Arbeitsgemeinschaft“ in den 20er Jahren, in dem eine „Sozialform“ zu einer alles übergreifenden Methode der EB postuliert und stilisiert wurde (vgl. S. 25 f.).

Sehen wir uns zunächst protokollierte Auszüge aus einer **Deutschstunde** an. Der Kurs soll auf die **Erlangung der Mittleren Reife** vorbereiten. Die Teilnehmer sind zwischen 20 und 40 Jahren alt. Die „älteren“ Teilnehmer haben durchweg die ehemalige Volksschule besucht, einige jüngere sind „abgebrochene“ Realschüler. Im Literaturkundeunterricht soll „Kabale und Liebe“ gelesen werden.

Fallbeschreibung

L: „Sie hatten für heute die Aufgabe gestellt bekommen, den 1. Akt zu lesen. Ich werde zunächst eine Einführung in den geschichtlichen Hintergrund geben.“

L hält einen Lehrervortrag von 15 Minuten. Die Meldung einer Teilnehmerin „übersieht“ er.

L: „So, nun wissen Sie im groben, um was es geht. Wir lesen jetzt den 5. Auftritt im 2. Akt. Es handelt sich ja schließlich um ein Drama, und das will gesprochen sein. Nur so können wir die Kraft des dichterischen Wortes nachempfinden. Wir lesen reihum, jeweils einen kleinen Abschnitt. Die Frauen die Rolle der Luise, die Männer die von Mortimer. Fräulein Müller, beginnen Sie.“

T₁: Eine ehemalige Realschülerin beginnt flüssig zu lesen.

T₂: Ein dreißigjähriger Facharbeiter verpaßt seinen Sprecheseinsatz.

L: „Sie sind dran, Herr Kruse.“

T₂ wird verlegen und beginnt stockend und stotternd zu lesen. Die Klasse wird unruhig, einige lachen leise, andere schauen verlegen zur Seite.

Die Stunde nimmt auf diese Weise mühsam ihren Fortgang. Einige, vor allem jüngere Lese- und Redegewandte, versuchen theatralisch zu lesen, wie es der Lehrer fordert, die Mehrzahl dagegen quält sich mühsam mit dem Text ab.

Die nächste Literaturstunde läuft nach demselben Muster ab. Einige ältere Teilnehmer fehlen bzw. kommen, als die Literaturstunde vorbei ist. In der dritten Literaturstunde sind nur noch sechs von 22 Teilnehmern anwesend.

Die „Methode“ literaturkundlichen Unterrichts, die der Kursleiter hier offensichtlich verfolgt, ist die des „Erlesens/Ersprechens“. Es handelt sich hierbei im wesentlichen um eine Aktionsform der Lernenden, die gelegentlich unterbrochen wird durch Erläuterungen des Lehrenden. Als Sozialform kann der Frontalunterricht wie die Kreissituation gewählt werden. Die Aktionsform des „Erlesens/Ersprechens“ eignet sich besonders für dramatische und emphatische Literatur (nach H. Helmers, 1971⁶, S. 317). Das Vorgehen scheint der verbreiteten Aufforderung zur Aktivierung zu entsprechen.

Reflexion des Falles

Offensichtlich aber findet diese Aktionsform bei der Mehrzahl der Teilnehmer keine Gegenliebe, wie die demonstrative Abwesenheit der Teilnehmer nur während der Literaturstunde zeigt.

Hier wird ein **Spannungsverhältnis** erkennbar zwischen der Vorgehensweise, die das **Thema** des Unterrichts nahezulegen scheint, und den **Interessen und Bedürfnissen** der Teilnehmer und ihren Fertigkeiten (angemessenes Lesen des Versrhythmus beispielweise).

Wie kann man nun angesichts dieses Spannungsverhältnisses zu Maßstäben darüber kommen, ob eine Unterrichtsmethode angemessen ist oder nicht?

W. Klafki nennt **zwei Maßstäbe**, die geeignet erscheinen, dem komplexen Sachverhalt gerecht zu werden. Die **Unterrichtsmethode** sollte **ziel- und themengemäß und teilnehmergemäß** sein.

„Die Ziel- und Themenadäquatheit ist nur ein Bedingungsfaktor der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler.“

(W. Klafki, 1976, S. 89)

Prüfen wir anhand dieser beiden Maßstäbe einmal das Unterrichtsbeispiel.

Man muß unterstellen, daß in einem Kurs, der Erwachsene zur Mittleren Reife führen will, die exemplarische Kenntnis von großer Dichtung ein Unterrichtsziel ist, wobei dieses Ziel in verschiedenster Hinsicht differenziert und konkretisiert werden kann. Hier sollen zwei Möglichkeiten genannt werden:

- ein mehr literaturästhetisches Ziel: Aufbau des Dramas, Sprache, Rolle des Dialogs, Verhältnis handelnder Personen zueinander etc.;
- ein mehr gesellschaftlich-historisches Ziel: Kenntnis der historischen Situation und des politischen Konflikts; Literatur als eine gesellschaftliche Bewußtseinsform.

Nehmen wir an, daß das erste Ziel „gesetzt“ wurde, dann wäre die gewählte Methode durchaus als zieladäquat anzusprechen.

Was bedeutet nun **themenadäquat**? Die Themen des Unterrichts sind

„nicht in sich ruhende, an sich seiende Objektivitäten, sondern es sind ihrerseits selbst entweder Methoden, Verfahrensweisen, Techniken – von mathematischen Operationen bis zur bildnerischen Ge-

staltungsform – oder aber Ergebnisse methodischen Vorgehens – von den einer Wissenschaft entlehnten Grundbegriffen oder Erkenntnissen bis zu den Regeln eines Sportspiels.“

(W. Klafki, 1976, S. 88)

In unserem Falle könnte man nun mit Recht behaupten, daß der Lehrende „dem immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik“ (ebd., S. 88) entsprochen habe, denn ein Drama sei durch Rollen und Dialoge aufgebaut, und was läge näher, als dichterische Sprache durch „Erlesen/Ersprechen“, d.h. durch eigenes, aktives Tun, kennenzulernen. So gesehen könnte man auch von einer themengemäßen Vorgehensweise reden.

Wie sieht es jedoch mit der **Teilnehmeradäquatheit** aus? Die Teilnehmer bringen heterogene Voraussetzungen in den Lernprozeß ein. Jüngere, lerngeübte Teilnehmer mit literarischen Vorkenntnissen sitzen neben älteren, lernungeübten Teilnehmern, reddegewandte Angestellte neben redeungewandten Arbeitern. Für die lernungeübten und redeungewandten bedeutet die Aktionsform des „Erlesens/Ersprechens“ eine Überforderung und Frustration, der sie nicht standzuhalten vermögen. Ihre Ungeübtheit und Ungewandtheit scheinen sie als individuelles Manko zu interpretieren und zugleich als eine „öffentliche“ Bloßstellung, der sie sich durch „Flucht“ zu entziehen suchen. Hier wird man also nicht von teilnehmeradäquat sprechen können.

Überlegen Sie bitte, wie man einen Literaturunterricht gestalten könnte, der sowohl den Maßstab „ziel- und themenadäquat“ wie „teilnehmeradäquat“ erfüllt. Nehmen Sie dazu die dem Berliner Didaktikmodell zugrunde gelegten sechs Strukturelemente zu Hilfe. Gehen Sie dabei besonders auf die anthropologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen ein.

Daß das Kriterium „teilnehmeradäquat“ nicht einfach zu erfüllen ist, wird auch an folgendem Beobachtungsergebnis deutlich:

Folgerungen

„Der Kursleiter muß jedoch beachten, daß das Interesse an solchen Kleingruppen bei jüngeren Teilnehmern mit höherer Schulbildung größer ist als bei anderen Teilnehmergruppen. Deshalb sind andere aktivierende Sozialformen oft geeigneter, z.B. können die Teilnehmer in einer befristeten Zeit jeweils mit ihrem Tischnachbarn ein Problem diskutieren oder eine Aufgabe bearbeiten.“

(H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 103)

Unsere Überlegungen zur Frage der Adäquatheit von Unterrichtsmethoden rücken die didaktischen Entscheidungsebenen als Ganzes in den Blick. Dazu vier Bemerkungen:

1. Das **Interdependenz-Theorem**, d.h. die Aussage, daß die vier Entscheidungsebenen des Unterrichts sich wechselseitig bedingen und

ergänzen, kann bei der Frage nach der Adäquatheit konkret nachvollzogen werden. Eine Entscheidung auf der Zielebene kann nur didaktisch legitimierbar getroffen werden, wenn der „immanent methodische Charakter der didaktischen Thematik“ (W. Klafki, 1976, S. 88) mit einer entsprechenden Unterrichtsmethode vermittelt werden kann.

2. Das Interdependenz-Theorem konkretisiert sich zum anderen darin, daß die Entscheidung auf der unterrichtsmethodischen Ebene nicht ohne Rücksicht auf die **individuellen Lerngeschichten** der Teilnehmer und ihren aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten getroffen werden kann.
3. Es wird auch weiterhin deutlich, daß man die Unterrichtsmethoden nicht aus Zielen und/oder Themen des Unterrichts deduzieren kann, jedenfalls dann nicht, wenn man von einem interaktionistischen Verständnis von Unterrichtsmethode ausgeht (*vgl. dazu Kap. 2.1.*) und darüber hinaus den Anspruch der Erwachsenenbildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung zu fördern, ernst nimmt. Unterrichtsmethoden können durchaus eine **eigenständige emanzipatorische Potenz** entwickeln (*vgl. Kap. 3.2.*).
4. Es ist denkbar, daß sich das **Spannungsverhältnis zwischen Ziel- und Themenadäquatheit** einerseits und **Teilnehmeradäquatheit** andererseits nicht ohne weiteres auflösen läßt. Wie dennoch „erwachsenengemäß“ die Frage angegangen werden kann, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3.4. Über den Gebrauchswert des Modells: didaktische Diskurse

In dieser Studieneinheit wird das Problem der Unterrichtsmethode im Rahmen eines Didaktikmodells behandelt, das Unterricht in vier Entscheidungsebenen und zwei Bedingungsfeldern strukturiert. Die Entscheidungsebene Unterrichtsmethode wird in fünf Aspekte differenziert und näher beschrieben.

Einwände Die hier entwickelte theoretische Vorstellung von und über Unterricht und Unterrichtsmethode wird darüber hinaus mit dem Anspruch verbunden, zu einem selbständigen, selbstbestimmenden Lernen anzuregen (*vgl. Kap. 3.3.*). An dieser Stelle wird nun ein Einwand erhoben. Ist, so fragen die Kritiker, das Berliner Didaktikmodell nicht einem technischen **Erkenntnisinteresse** verbunden, das eher auf eine sozial-technologische Bewußtseinsmanipulation zielt denn auf Befreiung und Aufklärung der Individuen? Steht nicht das Planungs- und Analyse-Instrumentarium der Berliner Didaktik in Gegensatz zu einem emanzipatorischen, teilnehmerorientierten Unterricht?

Indessen: Zu einem **auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung abzielenden Unterricht** gehört es, didaktische Planung, d.h. ein rationales theoretisches Vorgehen auf noch zu realisierenden Unterricht, zum Bestandteil dieses Unterrichts zu machen. Zu einer solchen didaktischen Reflexion nicht nur

bei der Vorbereitung, sondern im Unterricht selbst eignet sich das hier vorgestellte Analyse-Instrument durchaus sehr gut. Es ist eine Hilfe, wenn man dem Grundsatz folgt:

„Die Planung emanzipatorischer Erziehungspraxis kann sich . . . nicht aus theoretischen Überlegungen direkt ableiten lassen, sondern vollzieht sich in einem ständigen Wechselspiel von Theorie und Praxis, wobei sich Theorie aus Kenntnissen und Reflexionen sowie der Antizipation von Praxis, Praxis aus Erfahrungen und Aktionen zusammensetzt.“

(B. Claussen, 1973, S. 127)

Die Besonderheit emanzipatorischer Didaktik liegt darin, daß sie die Beteiligten und Betroffenen von Unterricht in Planung und Analyse von Unterricht mit einbezieht. Das Konzept der offenen (auch basisorientierten, prozeßorientierten oder praxisnahen) Curriculumentwicklung versucht, die Interessen und Bedürfnisse der von einem Curriculum Betroffenen mit in die didaktische Konstruktion einzubeziehen. H. Siebert schlägt eine **gemeinsame Planungsphase** des Dozenten mit den Teilnehmern vor. In dieser Planungsphase sollen die Lernvoraussetzungen, Lernbarrieren, der Grad der Vorbereitung, die Verwendungssituation des zu Lernenden und die Motivation ermittelt werden (vgl. H. Siebert/H. Gerl, 1975, S. 97 f.). Dabei kann das hier vorgestellte Gerüst einer Methodik nützlich sein. Insbesondere wenn Konflikte im Lehr-Lernprozeß auftreten, wenn Kontroversen, Lernschwierigkeiten, Widerstände auftauchen, kann das hier entwickelte Instrumentarium eine **Metakommunikation** erleichtern, indem es die Konflikte lokalisieren hilft (vgl. *Studieneinheit: Metakommunikation in Lerngruppen*). Insofern sind nicht nur die nachvollziehende Analyse, die kollegiale Vorbereitung und Beratung und die Verwendungssituationen des hier entwickelten Instrumentariums als planende Vorwegnahme zu betrachten, sondern auch die Metakommunikation im Unterricht.

Literaturverzeichnis

1. Aschersleben, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1974
2. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975⁹
3. Brandenburg, A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974
4. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Volkshochschule – Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). München 1973
5. Claussen, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1973
6. Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn 1976
7. Freudenstein, R.: Fremdsprachenlernen an der Volkshochschule, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/1976
8. Geißler, G. (Bearb.): Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim – Berlin 1970⁸
9. Hasselhorn, M. u.a. (Hrsg.): Wirkungsvoller lernen und arbeiten. Heidelberg 1973
10. Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1970⁵
11. Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart 1971⁶
12. Jüchter, H.Th.: Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970

-
13. Jung, U.: Zur Ideologie der Arbeitsgemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 4/1970
 14. Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt 1970
 15. Klafki, W.: Curriculum – Didaktik, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974
 16. Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1976
 17. Kösel, E.: Sozialformen des Unterrichts. Workshop Schulpädagogik Materialien 4. Ravensburg 1974⁴
 18. Kugemann, W.S.: Lerntechniken für Erwachsene. Stuttgart 1972
 19. Kuypers, H.W.: Unterricht mit Erwachsenen. Planung und Durchführung. Stuttgart 1975
 20. Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin 1970
 21. Niggemann, W.: Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg 1975
 22. Pöggeler, F.: Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg 1975⁴
 23. Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1967¹⁰
 24. Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund 1970⁵
 25. Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik, in: Kochan, D.C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970
 26. Sellach, B.: Auswertung und Kommentierung der Kursleiterbefragung im Rahmen der Studie „Universitäre Erwachsenenbildung“. AUE-Informationen S3. Hannover 1973

-
27. Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
28. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
29. Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
30. Tietgens, H./Weinberg J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
31. Vogel, A.: Artikulation des Unterrichts – Verlaufsstrukturen und didaktische Funktionen. Workshop Schulpädagogik Materialien 3. Ravensburg 1974³
32. Weinberg, J.: Deutschkurse für Erwachsene, in: Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967

DIE-Bibliothek



00103596

Themen der Sestmat-Studieneinheiten

I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule

Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschule.

III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung

Ablaufplanung der Programmvorbereitung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen.

IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen – Metakommunikation in Lerngruppen – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.

Klaus Zierer – Wodurch zeichnet sich ein erfolgreicher Lehrer aus?

Mythos Fachkompetenz

Es zählt zu den hartnäckigsten Mythen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, dass ein erfolgreicher Lehrer der ist, der besonders viel Fachwissen besitzt. Die ganze universitäre Lehrerbildung basiert auf dieser Annahme und gibt dem Fachstudium dementsprechend den größten Raum. Und wann immer über Reformen in der Lehrerbildung diskutiert wird, hat der Ruf nach mehr Fachkompetenz einen festen Platz.

Wie kann es aber sein, dass die Fachkompetenz in der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2013 und dazu Zierer 2014) mit einem d -Wert von 0,09 fast einen Nulleffekt auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler hat, wo doch auch die wenigen deutschsprachigen Studien, die es in diesem Bereich gibt, zu scheinbar anderen Ergebnissen kommen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010; Kunter et al. 2011; Pant et al. 2013)?^[1]

Kompetenz und Haltung als Kernaspekte pädagogischer Expertise

Geht man vom Unterricht als einer Interaktion zwischen Schülern und Lehrer aus, die sich im Stoff begegnen, ist eine Erklärung dafür schnell gefunden (vgl. Zierer 2015 a): Wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, es aber nicht erklären können. Ihnen fehlt es an didaktischer Kompetenz. Und wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, aber so unnahbar sind, dass sie keinen Bezug zum Gegenüber aufbauen können. Diesen mangelt es an pädagogischer Kompetenz. Insofern reicht Fachkompetenz alleine nicht aus, um erfolgreich Unterrichten zu können. Sie muss flankiert werden von didaktischer und pädagogischer Kompetenz – und erst in dieser Trias kann sie wirksam werden. Damit wird deutlich: Unterricht braucht nicht nur ein hohes Maß an Fachkompetenz, sondern auch einen Unterricht, der das bereits existierende Maß an Fachkompetenz zum Leben erweckt. Und dafür ist didaktische und pädagogische Kompetenz entscheidend.

Im Bereich der Lehrerbildung gibt es eine Reihe von deutschsprachigen Studien, die diesen Schluss bestätigen: Beispielsweise wurde im IQB-Ländervergleich untersucht (vgl. Pant et al. 2013), ob Lehrer, die ein Fach studiert haben, erfolgreicher unterrichten als Lehrer, die das nicht haben. Und in der Tat zeigen die Ergebnisse, dass dies der Fall ist. Aber Vorsicht: Daraus aber nun zu folgern, dass dieses Ergebnis allein der höheren Fachkompetenz zuzuschreiben ist, greift zu kurz. Denn Lehrer, die ein Fach studiert haben, erlangten vor allem im Referendariat einen Anstieg in ihrer didaktischen und pädagogischen Kompetenz.

So überzeugend diese Überlegungen auch sein mögen: Die Trias aus Fachkompetenz, didaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz reicht nicht aus, um erfolgreich zu unterrichten. Vielmehr wissen wir nicht erst seit heute, dass es gerade in pädagogischen Kontexten nicht so sehr darauf ankommt, was wir machen, sondern auch und vor allem darauf, wie und warum wir etwas machen. Insofern ist nicht die Kompetenz in Form von Wissen und Können ausschlaggebend, sondern die Haltung in Form von Wollen und Werten – und letztere bestimmt, ob erstere zum Einsatz kommt (vgl. Zierer 2015 b).

Am Beispiel der Inklusionsdebatte, die derzeit im schulischen Kontext kontrovers geführt wird, lässt sich das Gesagte veranschaulichen: Zweifelsfrei gibt es viele Lehrer, die eine hohe

Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und auch pädagogische Kompetenz besitzen. Wenn diese aber nicht den Willen haben, inklusiv zu unterrichten, und noch dazu Wertungen besitzen, um ihren Willen zu begründen, dann werden sie ihre Kompetenzen nicht abrufen und der Unterricht wird scheitern. Ein solcher Wille kann beispielsweise entstehen, wenn mal wieder von Seite des Staates Aufgaben auf die Basis übertragen werden, ohne entsprechende Unterstützung zu geben. Wer sich alleine gelassen fühlt, entwickelt zu Recht dysfunktionale Haltungen.

Haltungen erfolgreicher Lehrer

Welche Haltungen erweisen sich vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen als hilfreich und wichtig, um ein erfolgreicher Lehrer zu sein und zu bleiben? Im Anschluss an John Hattie sind im Buch „Hattie für gestresste Lehrer“ (vgl. Zierer 2014) zehn Haltungen ausgearbeitet:

1. Haltung: Ich rede über Lernen, nicht über Lehren.

Eine Kernbotschaft aus „Visible Learning“ ist, dass die Berücksichtigung des Vorwissens und der Vorerfahrungen wichtig für einen gelingenden Unterricht ist – deutlich wird dies am Faktor „Erkenntnisstufen“ mit einer Effektstärke von $d=1,28$. Daraus folgt die Aufgabe, die Lernvoraussetzungen genau in den Blick zu nehmen und zu entscheiden:

- Auf welchem Leistungsniveau befinden sich die Lernenden: Sind es Anfänger, Fortgeschrittene oder Experten?
- Wie zeigt sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Ist sie hoch und werden schwierige Aufgaben als Herausforderung gesehen? Oder ist sie niedrig und werden schwierige Aufgaben als Bedrohung gesehen?
- Wie zeigt sich die Motivation: Motivieren sich die Lernenden selbst (intrinsisch) oder wird die Motivation durch äußere Faktoren verursacht (extrinsisch)?

2. Haltung: Ich setze die Herausforderung.

Es ist mit Sicherheit eines der überraschendsten Ergebnisse der Forschungen zum Planungshandeln von Lehren, dass sie sich über Ziele kaum Gedanken machen. Das Ergebnis wird häufig unterschiedlich bewertet: Bei erfahrenen Lehrern wird eine fehlende Auseinandersetzung mit Zielen weniger problematisch gesehen und damit zu erklären versucht, dass sie ausreichend Routine haben, weil sie ein und dieselbe Unterrichtsstunde vielleicht schon mehrfach gehalten haben. Aber: Unabhängig davon, ob man die Unterrichtsstunde schon mehrfach gehalten hat oder nicht, man hat es definitiv nicht schon einmal mit ein und denselben Lernenden gehalten. Bei Berufsanfängern wird demgegenüber eine fehlende Auseinandersetzung mit Zielen aufs Schärfste verurteilt, weil ohne ein Bewusstsein über die Unterrichtsziele auch der Erfolg des eigenen Lehrerhandelns nicht reflektiert werden kann, was zu einem professionellen Handeln aber dazugehört.

Insofern ist es unstrittig: Klarheit des Lehrers ($d=0,75$) im Hinblick auf die Ziele ($d=0,50$) gehört zu den wichtigsten Faktoren für einen erfolgreichen Unterricht und zu einem professionellen Handeln. Dabei ist es nicht ausreichend, das Ziel der Unterrichtsstunde wiedergeben zu können und zu wissen, was in der Modulbeschreibung steht. Denn diese Ziele sind zu abstrakt und vom eigenen Unterricht zu weit weg. So fehlt es ihnen vor allem an der notwendigen Passung zu den Lernvoraussetzungen. Um diese erreichen zu können, unterscheidet John Hattie zwischen einem Oberflächenverständnis und Tiefenverständnis.

Diesen Verständnisformen lassen sich die Schwierigkeitsniveaus „Reproduktion“ und „Reorganisation“ einerseits sowie „Transfer“ und „Problemlösen“ andererseits zuordnen. Eine nähere Betrachtung zeigt, dass sich diese Schwierigkeitsniveaus mit den oben genannten Erkenntnisstufen ($d=1,28$) verbinden lassen. Sofern Lernende noch kein Oberflächenverständnis (Reproduktion und Reorganisation) für die Sache entwickelt haben, dürfte eine Konfrontation mit Aufgaben auf dem Niveau eines Tiefenverständnisses (Transfer und Problemlösen) wenig sinnvoll erscheinen. Umgekehrt ist es für Lernende, die bereits Tiefenverständnis (Transfer und Problemlösen) besitzen, wenig anregend, sich mit Aufgaben auf dem Niveau eines Oberflächenverständnisses (Reproduktion und Reorganisation) zu befassen.

3. Haltung: Ich sehe Lernen als harte Arbeit.

Unabhängig davon, auf welchem Leistungsniveau sich Lernende befinden – Lernfortschritte erfordern Einsatz und Anstrengung von allen Beteiligten. Mit Blick auf die Lernenden zeigt sich dies an der Bedeutung des bewussten Übens ($d=0,71$). Für Bildungserfolg ist bewusstes Üben unerlässlich und es zeichnet sich durch Herausforderung, Regelmäßigkeit und Vielfalt aus. Völlig absurd erscheint vor diesem Hintergrund so manche Schulreform, in der zentrale Elemente eines Curriculums nur ein Mal auftauchen – getragen von dem Glauben, dass Lernende, nachdem sie etwas ein Mal vermittelt bekommen haben, es auch wissen und langfristig gesichert haben. In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden: Fehler gehören zum Lernen mit dazu. Es macht keinen Sinn, sie vermeiden zu wollen. Wichtiger ist, sie konstruktiv zu nutzen. Auch hierfür ist Einsatz und Anstrengung von allen Beteiligten unabdingbar.

4. Haltung: Ich entwickle positive Beziehungen.

Eine Fehlerkultur, wie sie eben angesprochen wurde, kann nur auf einer intakten „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ($d=0,72$) entstehen. Eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens, der Geborgenheit, der Fürsorge und des Wohlwollens ist unerlässlich für Bildung im Allgemeinen und das schulsiche Lernen im Besonderen. Damit sind die „schülerzentrierten“ und die „leidenschaftlichen“ Lehrer gesucht, denen es in erster Linie um die Lernenden geht und nicht um das eigene Wissen und Können. Die Lernenden werden somit zum Ausgangspunkt des Lehrens. Der Erfolg der Lernenden wird zum Erfolg der Lehrer. Es dominiert die Haltung, dass Unterricht ein Miteinander ist, in dem beide Seiten einander brauchen. Und ein Scheitern im Lernen wird nicht (ausschließlich) den Lernenden zugeschrieben, sondern als ein gemeinsames Scheitern gesehen, das gleichzeitig die Notwendigkeit und die Chance eröffnet, es erneut und immer wieder zu versuchen.

5. Haltung: Ich benutze Dialog anstelle von Monolog.

Nach derzeitigem Forschungsstand erweisen sich kooperative Lernformen ($d=0,42$) als besonders effektiv. Damit sind jedoch nicht jene, häufig zu findende Formen der Seminargestaltung gemeint, in der in einer Art Beschäftigungstherapie Lernende in der Gruppe das aufholen, was der Lehrer versäumt hat – der dann auch noch seine Mails liest, während Lernende versuchen, Klarheit zu gewinnen und Struktur zu erzeugen. Vielmehr sind kooperative Lernformen vor allem dann effektiv, wenn sie in Kombination mit einer direkten Instruktion ($d=0,59$) ablaufen. In dieser kommt es zu einer Klarheit hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien auf Seiten der Lernenden führen – und dafür ist die Vorbereitung und das Engagement des Lehrers entscheidend.

6. Haltung: Ich informiere alle über die Sprache des Lernens.

Es wäre eine Verkürzung, allein den Lehrer für den Lernerfolg der Lernenden verantwortlich zu machen. Denn Lernen ist nicht die Sache eines einzelnen, sondern erfordert einen engen Austausch zwischen allen Beteiligten. Dem Lehrer kommt hierbei als Experte für das Fach und die Schule sicherlich eine Schlüsselrolle zu. Denn es ist seine Aufgabe, die „Sprache des Faches“ und die „Sprache der Schule“ auf die „Sprache der Lernenden“ zu übertragen.

7. Haltung: Ich bin ein Veränderungsagent.

Während gerade im deutschsprachigen Didaktikdiskurs leidenschaftlich darüber gestritten wird, welche Methode die beste sei – offener Unterricht vs. geschlossener Unterricht als Stichwort –, geht John Hattie in „Visible Learning“ einen anderen Weg: Es geht ihm erstens um die Fähigkeit auf Seiten der Lehrer, die Wirkung des eigenen Lehrerhandelns beurteilen zu können. Dafür sind empirische Daten im weitesten Sinn hilfreich. Zweitens ist für ihn entscheidend, dass es im Fall einer sich zeigenden Wirkungslosigkeit des Unterrichts nicht ausschließlich an den Lernenden liegt. Lehrer müssen ihre Rolle ebenfalls hinterfragen und ihre Methoden entsprechend ändern. Damit betont er die Fähigkeit des Lehrers, über ein breites und flexibles Methodenrepertoire zu verfügen.

An einem Beispiel sei dies verdeutlicht: Motivation ist für den Lernprozess ausgesprochen wichtig – in „Visible Learning“ erreicht dieser Faktor eine Effektstärke von $d=0,48$. Insofern ist der Motivation im Unterricht besondere Aufmerksamkeit beizumessen. Hierzu gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Strategien, die beispielsweise die Aufmerksamkeit für das Thema, die Relevanz des Themas, die Zufriedenheit der Lernenden oder die Zuversicht der Lernenden in den Blick nehmen:

- Verwenden Sie ein Beispiel, das ein gegebenes Konzept nicht zu illustrieren scheint (Aufmerksamkeit).
- Verknüpfen Sie das Thema mit der Alltagswelt der Lernenden und zeigen dessen Bedeutung auf (Relevanz).
- Bieten Sie im Unterricht verschiedene Schwierigkeitsniveaus an, damit Lernende mit der Einstellung in den Unterricht gehen können, erfolgreich zu sein (Zuversicht).
- Betonen Sie die Lernerfolge und Fortschritte, die sich aus den letzten Unterrichtsstunden gezeigt haben (Zufriedenheit).

Der Erfolg unterschiedlicher Methoden hängt im besonderen Maß von ihrer Passung zu den Erkenntnisstufen ($d=1,28$) ab. Daraus ergibt sich ein differenzierender Unterricht, der mit Blick auf die Lernziele das gerade noch erreichbare Leistungsniveau anstrebt und somit herausfordernd ist.

8. Haltung: Ich bin ein Evaluator.

Wie eben angedeutet wurde, ist die Frage der Wirkung und daran geknüpft die des Nachweises dieser Wirkung eine Schlüsselstelle für sichtbares Lernen und erfolgreiches Lehren. Entscheidend dabei ist das so genannte „backward design“ – also das Rückwärtsgehen! Gemeint ist damit, dass eine Evaluation des Unterrichts vom Ende her gedacht werden muss: Nach dem Seminar ist vor dem Seminar! Nach der Vorlesung ist vor der Vorlesung! Das Ziel, das erreicht werden soll, muss der Ausgangspunkt sein. Am Beispiel des Faktors „Feedback“ ($d=0,75$) lässt sich das Gesagte verdeutlichen:

Erfolgreiche Rückmeldung setzt Zielklarheit voraus und beantwortet die Fragen »Wohin gehst du?«, »Wie kommst du voran?« und »Wohin geht es als nächstes?«. Insofern berücksichtigt erfolgreiche Rückmeldung die Stufen »Aufgabe«, »Prozess« und »Selbstregulation« und ist in diesem Sinn vollständig. In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass diese Vollständigkeit selten ist und dass die Fokussierung auf die Selbstregulation fast nie vorkommt, obwohl sie für die Lernenden die wichtigste Rückmeldung ist.

Folgende Fragen können daher eine Hilfestellung sein, um das eigene Feedbackverhalten als Lehrer zu reflektieren und zu verbessern:

Aufgabe

- Entspricht die Antwort des Lernenden den Erfolgskriterien?
- Ist die Antwort richtig oder falsch?
- Wie lässt sich die Antwort ausführlicher formulieren?
- Was an der Antwort ist richtig und was ist falsch?
- Was fehlt, damit die Antwort umfassend ist?

Prozess

- Welche Strategien wurden im Lernprozess eingesetzt?
- Was ist im Lernprozess gut gelaufen und was kann verbessert werden?
- Wo sind die Stärken und wo die Schwächen im Lernprozess zu sehen?
- Welche weiteren Informationen enthält die Bearbeitung der Aufgabe im Hinblick auf den Lernprozess?

Selbstregulation

- Welche Ziele kann der Lernende als erreicht benennen?
- Welche Begründungen liefert der Lernende, eine Aufgabe richtig oder falsch gelöst zu haben?
- Wie erklärt der Lernende seinen Erfolg?
- Welches sind die nächsten Ziele und die nächsten Aufgaben?
- Wie kann der Lernende seinen Lernprozess selbst steuern und überwachen?

9. Haltung: Die Leistungen der Lernenden sind eine Rückmeldung für mich über mich.

John Hattie weist immer wieder daraufhin, dass Rückmeldung im Unterricht nicht einseitig zu verstehen ist, sondern in beide Richtungen geht: von den Lehrern zu den Lernenden, was meistens diskutiert wird. Aber auch von den Lernenden zu den Lehrern. Letzteres ist für sichtbares Lernen unabdingbar: Haben die Lernenden die Ziele erreicht? Haben sie die Inhalte verstanden? Konnten sie mit den Methoden arbeiten? Und waren die Medien handhabbar und passend? Erst wenn ein Lehrer diese Informationen hat, ist er in der Lage, die nächste Unterrichtsstunde zu planen. Ein reflektierter Blick in die Aufzeichnungen der Lernenden sowie ein kurzes Abfragen und Wiederholen des Gesagten kann manchmal schon ausreichen, um diese wichtige Informationen zu erhalten.

Hat ein Lehrer diese Informationen nicht, läuft er Gefahr, über die Köpfe der Lernenden hinweg zu unterrichten und es dem Zufall zu überlassen, ob seine Planungen zu den Lernenden passen.

Dass die eigene Einschätzung als Lehrer zum Ablauf und Erfolg des Unterrichts nicht ausreicht, liegt auf der Hand: Lernende haben (schon in der Schule) gelernt, im Unterricht zu funktionieren und das Spiel zu spielen. Sie machen mit, auch wenn sie nicht mitdenken. Der Grund ist einfach: Sie entgehen damit Sanktionen. Insofern kann ein Unterricht aus Sicht eines Lehrers hervorragend laufen. Aus Sicht der Lernenden herrschte Langeweile.

Hält man sich vor Augen, dass erfolgreiche Lehrer keine Einzelkämpfer sind, sondern mit anderen Lehrern zusammenarbeiten, so ist an dieser Stelle auf eine dritte Form der Rückmeldung einzugehen: Die Rückmeldung von Lehrer zu Lehrer. In Untersuchungen aus dem schulischen Kontext hat man festgestellt, dass Lehrpersonen in der Woche über alles mehr reden als über den eigenen Unterricht: über Lernende, über Eltern, über Kolleginnen und Kollegen, aber kaum über das eigene Unterrichten. An Hochschulen dürfte das Ergebnis nicht viel anders aussehen. Also: Das, was in der Forschung schon selbstverständlich ist, gilt es in der Lehre selbstverständlich zu machen!

10. Haltung: Ich arbeite mit anderen Hochschullehrenden zusammen.

Die Kooperation unter Lehrern mit Blick auf die Lehre ist für das bisher Gesagte unabdingbar. Denn vieles gelingt nur, wenn Lehrer zusammenarbeiten. Lehrer sind auch Lernende und lernen in der Regel miteinander besser als alleine: Im Team lässt sich über die Planung, die Durchführung und die Evaluation des Unterrichts ins Gespräch kommen und diskutieren. Im Team lassen sich Stärken bündeln und Schwächen ausbügeln. Im Team lässt sich Verantwortung gemeinsam tragen. Im Team lässt sich durch Arbeitsteilung Zeit einsparen. Im Team lässt sich Erfolg teilen und Misserfolg überwinden. Dass nicht jeder mit jedem kann und auch im Team Konflikte entstehen können, ist unbestritten. Aber keines der Vorurteile gegenüber der Teamarbeit, denen man in Kollegien häufig begegnet, ist deshalb berechtigt. Wichtig hierfür sind sicherlich: Teamsitzungen, die einem erfolgreichen Unterricht gleichen und damit durch Klarheit im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien gekennzeichnet sind.

Haltungen als Garant für Berufszufriedenheit und Motor guter Lehre

Erfolgreiche Lehrer haben nicht nur eine Leidenschaft fürs Fach, sondern auch für die Didaktik und die Pädagogik, für die Lernenden und ihren Beruf. Und diese Leidenschaft ist nicht nur wichtig, um ein erfolgreicher Lehrer zu werden. Sie ist auch wichtig, um ein Leben lang diesen herausfordernden Beruf auszuüben, also erfolgreicher Lehrer zu bleiben. Was demzufolge unstrittig erscheint: Haltungen sind ein Garant für Berufszufriedenheit und Motor guter Lehre.

Wenn in der Lehrerbildung weiterhin der Fokus allein auf das Wissen und Können im Fach gelenkt wird, dann wird die personal zu verantwortende Synthese von Forschung und Lehre nur gestreift. Neben Wissen und Können zeichnen sich erfolgreiche Lehrer vor allem durch ihr Wollen und Werten aus – sowohl mit Blick auf die Forschung als auch mit Blick auf die Lehre.

Literatur:

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2006, S. 469-520.

Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Gardner, H. / Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2005): Good Work. Klett.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.

Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Münster: Waxmann.

Zierer, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider.

Zierer, K. (2015 a): Pädagogische Expertise. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2015.

Zierer, K. (2015 b): Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise. In: Pädagogische Rundschau, 2015.

1. John Hattie ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Melbourne und gilt weltweit als einer der einflussreichsten Bildungsforscher. Der Grund für seinen Erfolg ist sein Buch „Visible Learning“ aus dem Jahr 2009 (in deutscher Übersetzung unter „Lernen sichtbar machen“ 2013 erschienen), das als Meilenstein der empirischen Bildungsforschung bezeichnet wird und aktuell auch großen Einfluss auf den öffentlichen Bildungsdiskurs nimmt. Hattie fasst darin über 800 Meta-Analysen, die auf mehr als 50.000 bildungsempirische Studien und geschätzt über 250 Millionen Lernende zurückgreifen, zusammen und extrahiert daraus 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den Lernleistungen interagieren. Er beschreibt diese detailliert und ordnet sie den Einflussbereichen „Lernender“, „Elternhaus“, „Schule“, „Curriculum“, „Lehrperson“ und „Unterricht“ zu. Darunter finden sich Einschätzungen zu gerade aktuell viel diskutierten Fragen, wie beispielsweise „Hausaufgaben“, „Sommerferien“ und „Sitzenbleiben“. Hattie errechnet einen Wert „d“ für jeden Faktor, um dessen Effektstärke in Zahlen fassen zu können: Ist d größer als 0,4 spricht Hattie von erwünschten Effekten. Liegt d zwischen 0,2 und 0,4 sind gewöhnliche Schulbesuchseffekte gemeint und für d-Werte von 0 bis 0,2 kann von Entwicklungseffekten gesprochen werden. Negative d-Werte haben einen Umkehrungseffekt und sind entsprechend schädlich einzustufen. [↑](#)