

# **Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 7**

Karl-Heinz Flechsig

## **Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle**

Theoretische und methodologische  
Grundlagen

Heft 7

Göttingen 1983

Zentrum für didaktische Studien e. V.  
3412 Nörten-Hardenberg 1 • Über der Worth 15

FLECHSIG, KARL-HEINZ

DER GÖTTINGER KATALOG DIDAKTISCHER MODELLE.  
Theoretische und methodologische Grundlagen

Göttingen 1983

Zentrum für didaktische Studien E. V.

(Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 7)

© 1983 Zentrum für didaktische Studien E. V.

Herstellung: A. Wittchen, 3412 Nörten-Hardenberg 5

Printed in Germany ISBN 3-922759-11-4

## INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
VORWORT	6
1 EINLEITUNG	13
1.1 Die Erweiterung des Lernbegriffs	13
1.2 Ein erweiterter Unterrichtsbegriff	20
1.3 Rekonstruktion von Unterricht als Aufgabe der Didaktik	28
1.4 Ein Kategorialmodell des Unterrichts	32
1.5 Zur Entstehung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle	41
1.6 Das Grundkonzept des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle	47
1.7 Gründe für die vorliegende Publikation zum gegenwärtigen Zeitpunkt	50
2 THEORIE DES MODELLKATALOGS UND UNSERES VERMITTLUNGSKONZEPTS	54
2.1 Verwandte Ansätze	56
2.2 Begriffliche Rekonstruktion von Unterrichtspraxis als Forschungsprozeß	59
2.3 Der modelltheoretische Bezugsrahmen unseres Forschungsansatzes	62
2.4 Didaktische Modelle als Anregungsmaterial für "Operationen", "Schemata" und "Pläne"	66
2.5 Ebenen didaktischer Modellbildung	69
2.6 Modellbildung auf der Meso-Ebene	74
2.7 Modelle als "Gestalten" didaktischen Handelns auf verschiedenen Ebenen	78
2.8 Zur Begründung des multimedialen und mehrperspektivischen Vermittlungskonzepts	83

3	ZUR METHODE PRAXISREKONSTRUIERENDER UNTERRICHTSFORSCHUNG	92
3.1	Der Begriff "praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung"	92
3.2	"Naive" und "wissenschaftliche" Rekonstruktion	99
3.3	Folgerungen für die praxisrekonstru- ierende Unterrichtsforschung bzw. für die Modellerzeugung nach "wissenschaf- tlichen Methoden"	105
3.4	Definition des Rekonstruktionsbereichs	106
3.5	Entwicklung von Kategorien- und Ordnungssystemen	110
3.6	Vereinbarungen über Zuordnungsverfahren	113
3.7	Vereinbarungen über den weiterführenden Diskurs	117
4	DIE DESKRIPTOREN DES GÖTTINGER KATALOGS DIDAKTISCHER MODELLE	118
4.1	Zur Begriffsbildung: Deskription/ Deskriptor	118
4.2	Anknüpfungspunkte	121
4.3	Didaktische Prinzipien	127
4.4	Phasen	132
4.5	Elemente und ihre Eigenschaften	135
4.6	Evaluierung	141
4.7	Geltungsbereich (Anwendungsbereich)	146
4.8	Bewertung	152
4.9	Varianten	161

5	BESCHREIBUNG DES GESAMTSYSTEMS GKDM	165
5.1	Dokumente	166
5.2	Texte	171
5.3	AV-Medien	175
5.4	Mini-Praxen	179
5.5	Kurse	181
5.6	Netzwerk	185
5.7	Individuelle Beratung	188
5.8	Der Systemcharakter des GKDM	191
6	ARBEITSPROZESSE UND ENTWICKLUNGEN	195
6.1	Dokumentationstätigkeiten	197
6.2	Rekonstruktionstätigkeiten	202
6.3	Tätigkeiten der (Weiter-)Entwicklung medialer Repräsentation	206
6.4	Disseminations- und Vermittlungs- tätigkeiten	209
6.5	Nutzung des GKDM für Tätigkeiten der Praxisentwicklung	213
6.6	Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundlagen	219
6.7	Zukunftsperspektiven	225
7	ANHANG	229
7.1	Beispiel eines Gliederungstextes	229
7.2	Kurzbeschreibungen von 20 didaktischen Modellen	231
7.3	Verfügbare Publikationen und Materialien	265
8	BIBLIOGRAPHISCHE ANGABEN	269
9	SACHREGISTER	278

## V O R W O R T

Das vorliegende Buch über den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem in unserem Lande zwei widersprüchliche Tendenzen in bezug auf organisierte Lerntätigkeit erkennbar sind. Zum einen wird Lernen in öffentlichen Bildungsinstitutionen fast nur noch mit Negativetiketten versehen: Schulmüdigkeit, Sinnverlust, Aussteigertum, Leistungsverfall, Leistungsdruck, Bürokratisierung gehören dazu. Dabei bleibt zunächst offen, ob diese Begriffe nur oder in erster Linie auf Schüler zu beziehen sind, oder ob sie nicht auch oder gar in erster Linie für Bildungspolitiker, Bildungsverwalter und Lehrer gelten.

Auf der anderen Seite finden sich in vielen öffentlichen und privaten Bereichen außerhalb des Bildungswesens Anzeichen dafür, daß sich das Interesse an organisierter und systematischer Lerntätigkeit verstärkt: Museen und Massenmedien entdecken ihre "didaktische Ader", Konferenzen und Tagungen, Messen und Ausstellungen interpretieren sich ausdrücklich auch als Lernorte. Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen sprießen allenthalben aus dem Boden und organisieren Lernen, das der Erweiterung sozialer und persönlicher Kompetenz dient. Und selbst Baumärkte werden zu Lernorten, an denen an jedem Wochenende Tausende ihre handwerklichen Fähigkeiten weiterbilden. Vereine und Clubs schließlich gedeihen weithin nicht nur als Stätten der Kommunikation und der Unterhaltung, sondern auch als Stätten der Lerntätigkeit.

Befindet sich die "Bildungsgesellschaft" an einem Wendepunkt? Handelt es sich um eine Krise oder gar um

Verfallserscheinungen? Oder handelt es sich um eine neue Etappe, die sich dadurch auszeichnet, daß Schulen ihre Monopolstellung als spezialisierte Lernorte verlieren, während andere Institutionen ihre Eigenschaft als Lernort erst entdecken? Verlagert sich in den Industriegesellschaften möglicherweise bedeutsames und organisiertes Lernen an die "Peripherie", während das "Zentrum", das formale Bildungssystem, seine anderen Funktionen (Auslese, Aufbewahrung) verstärkt (BOTTANI/PELLEGRIN 1982)?

Die Disziplin Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik scheint an einem ähnlichen Wendepunkt zu stehen. Zum einen ist sie in den Sog von Selbstzweifeln geraten, welche die Pädagogik sich selbst, ihren Theorien und Methoden, aber auch ihren Paradigmen und Inhalten gegenüber hegt. Die Befürchtung, eine "überflüssige Disziplin" zu sein, deren Studium künftig noch nicht einmal mehr sichere Arbeitsplätze verspricht, die für ihren eigenen Nachwuchs keine Chance sieht, und deren Ansehen in der Öffentlichkeit an einem Tiefpunkt angekommen scheint, prägt das Selbstverständnis - wenn man den Kongreß der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" 1982 als Anzeichen nimmt, weithin.

Schließlich schicken sich andere wissenschaftliche Disziplinen an, traditionelle und neue Themen der Didaktik in eigener Vollmacht zu behandeln, ohne von solchen Zweifeln geplagt zu sein. Allen voran die Psychologie, die den Erkenntnisgegenstand Lernen und Entwicklung inhaltlich und methodologisch neu strukturiert. Sodann Publizistik und Informatik, die begonnen haben, die mit den neuen Medien und Informationssystemen verbundenen Chancen organisierten Ler-

nens systematisch zu erkunden. Nicht zu vergessen die vielen anderen Disziplinen, die sich aus ihrem Elfenbeinturm herausbegeben und sich darum bemühen, ihre Wissensbestände einem breiteren Publikum zu vermitteln und dabei Lernen ermöglichen, sei es auch nur, um ihre Legitimationsbasis in der Öffentlichkeit zu verbreitern.

Was dies alles für die Aufnahme dieses Buches über den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle bedeuten wird, ist nicht abzusehen. Im besten Falle könnte es einen kleinen Beitrag liefern zur Unterstützung der optimistischen und konstruktiven Aspekte, die eine Verlagerung organisierten Lernens vom formalen in den non-formalen Bildungsbereich enthält, Aspekte, die mit der Idee einer Bildungs- und Lerngesellschaft verbunden werden können.

Das Buch trägt den Titel <sup>f1</sup>"Göttinger Katalog Didaktischer Modelle". Zu diesem Titel ist folgendes zu bemerken: Zunächst einmal besteht der Titel aus einem Eigennamen, der laut Duden-Grammatik "Dinge oder Lebewesen bezeichnet, die so wie sie sind, nur einmal vorkommen, z. B. Menschen, Länder, ... Flüsse, ... Schiffe, Sterne ... (und) geistige Schöpfungen". Die Wahl eines Eigennamens als Titel einer Veröffentlichung soll in unserem Fall jedoch weniger die Einmaligkeit als vielmehr die in Raum und Zeit konkret faßbare Gestalt unserer "geistigen Schöpfung" hervorheben.

Das Wort "Katalog" im Titel ist in dem Sinne zu verstehen, daß es sich um eine möglichst umfassende Beschreibung von Objekten handelt, nicht jedoch um eine vollständige Sammlung der Objekte selbst. Dies zu



wissen, ist deshalb wichtig, weil sonst möglicherweise durch den Titel Erwartungen der Art geweckt werden könnten, daß hier eine möglichst vollständige Sammlung aller publizierten Unterrichtseinheiten angelegt worden sei. Dies ist nicht der Fall; wohl aber liegen Beschreibungen vor, die über eine bloß karteimäßige Erfassung und Gliederung von Unterrichtseinheiten hinausgehen.

Auch daß es sich um "Modelle" handelt, teilt der Titel mit. In diesem Punkt ist er nicht sehr eindeutig. Dies liegt jedoch daran, daß der Modellbegriff in der Didaktik keineswegs in eindeutiger Weise verwendet wird. Vorerst mag die Information genügen, daß damit Schemata eines mittleren Allgemeinheitsgrades gemeint sind, die bei der Analyse und Konstruktion von Unterricht verwendet werden können.

Daß schließlich auch das Wort "Göttingen" im Titel erscheint, hat nicht nur die Bindung des Autors an diese Stadt zum Grund, der er damit ein klein wenig Ausdruck verleihen möchte. Mit diesem Städtenamen soll der Leser eine erste Gedankenverbindung herstellen können, aus der möglicherweise irgendwann auch einmal eine reale Verbindung hervorgehen kann.

Das vorliegende Buch steht in Verbindung mit einer Reihe früherer und wahrscheinlich auch künftiger Publikationen über ein Vorhaben, das im Jahr 1977 hervorgehend aus früheren Anfängen - in ein konkretes Stadium trat. Die Titel dieser früheren Publikationen können ebenso wie die Namen der an ihnen beteiligten Autoren - außer dem Verfasser dieses Buches sind es Wolfgang Schmidt und Heidrun Burfeind - dem Literaturverzeichnis dieses Buches entnommen werden. Diese

früheren Publikationen beziehen sich auf das Konzept und die theoretische Grundlegung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle, und sie liefern Textbeschreibungen einzelner Modelle, die allerdings gegenwärtig bereits "überholt" sind, ebenso wie die derzeit vorliegenden Textbeschreibungen einer laufenden Überholung ausgesetzt sind. Aus diesem Grunde wurden nur die Kurzbeschreibungen der 20 bisher rekonstruierten didaktischen Modelle in dieses Buch aufgenommen (vgl. Anhang (S. 231 ff.)), nicht jedoch die Grundtexte, da sich dessen Umfang sonst verdoppelt hätte.

Das Buch erfüllt zunächst - wie wohl viele andere Bücher auch - eine "Binnenfunktion": Es zwingt den Autor, seine zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Zusammenhängen entwickelten Überlegungen zu einem Zeitpunkt auf einen zumindest vorläufigen Nenner zu bringen. Und es liefert den Autoren, Mitarbeitern und Nutzern des GKDM, die an einer langfristigen Erörterung seiner theoretischen Grundlagen interessiert sind, eine Diskussions- und Arbeitsbasis.

Wie weit es auch geeignet sein wird, eine Außenfunktion zu erfüllen und eine an den hier anstehenden Problemen interessierte "scientific Community" zu erreichen, muß sich erst noch zeigen.

Das Buch wendet sich an verschiedene Gruppen von Lesern. Zunächst an den innovationsbereiten Praktiker, an Lerner und Lehrer im weiteren Sinne, an Personen, die lernen wollen, wie man Lernprozesse gestalten kann, für sich und für andere, auf bekannte und neue Weise. Es wendet sich vor allem an jene Lehrer, die sich selbst als Lerner sehen, die ihre eigenen Lern-

prozesse auf vielfältige Weise zu organisieren in der Lage sind und für andere zum Modell-Lerner werden können.

Es wendet sich aber auch an Kollegen, die an der Sammlung, Weiterentwicklung und Strukturierung didaktischen Wissens interessiert sind, vor allem an solche, die konstruktive Beiträge und weiterführende Ideen beisteuern können. Sie dürfen sicher sein, in einer nächsten Auflage entsprechend erwähnt zu werden. Aber auch Kollegen, die das Buch nutzen, um in der Auseinandersetzung damit eigenen Scharfsinn zu dokumentieren, sind willkommene Leser, sofern sie es gründlich lesen.

Schließlich wendet es sich an alle, denen die Lust am Lehren und Lernen abhanden gekommen ist. Vielleicht hilft es ihnen, diesen Verlust zu deuten und neue Hoffnungen zu begründen.

Am Zustandekommen dieses Buches haben viele andere unmittelbar und mittelbar mitgewirkt. Ihnen möchte ich an dieser Stelle danken: Den Mitarbeitern am Modellkatalog in den Jahren 1977 - 1980, Wolfgang Schmidt und Heidrun Burfeind; den Kollegen und Beratern, vor allem Danny Langdon und Arthur Chickering; den aktiven Mitgliedern des Netzwerks, vor allem Horst Friedrich; und den Studenten und Teilnehmern an unseren Kursen, die konstruktive Kritik und neue Ideen beitrugen. Besonderer Dank aber gebührt Hans-Gerd Alte, der den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle derzeit betreut, Monika Gronau-Müller, die als kritische Leserin des Manuskripts wirkte, und Annemarie Marienhagen, welche die Textherstellung besorgte.

Zum Schluß noch eine kleine Hilfe zur Lektüre des Buches. Wie manches andere Buch, so muß auch dieses nicht linear von der ersten bis zur letzten Seite gelesen werden. Der Leser mag durchaus selbst entscheiden, wo er anfangen und wo er weiterlesen will. Je nachdem kann er dann mit der Einleitung, mit Kapitel 2 (wenn er vor allem theoretisch interessiert ist) oder mit Kapitel 5 (wenn er sich mehr für konkrete Dinge interessiert) beginnen. Auch die einzelnen Teile des Anhangs eignen sich zur gesonderten Lektüre. Ich habe mich darum bemüht, durch zahlreiche Querverweise den verschiedenen Lesestrategien Rechnung zu tragen und hoffe, daß es mir gelungen ist nicht nur damit - das Buch so verständlich zu machen, daß es zum Kennenlernen des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle einlädt.

## 1. E I N L E I T U N G

### 1.1 Die Erweiterung des Lernbegriffs

Was "Unterricht" sei, war bis in die 60er Jahre hinein nahezu unumstritten, wenn man einmal die Ausfüllung dieses Stichworts in den verschiedenen Lexika und Handbüchern zum Kriterium nimmt, nämlich eine Angelegenheit,

- die vor allem in Schulen stattfindet,
- von der vor allem Kinder und Jugendliche betroffen sind,
- für die der Experte Lehrer zuständig ist und
- die mit der Überlieferung und Verbreitung von be hördlicherseits festgelegten Wissensbeständen der nationalen Kultur zu tun hat.

Daß diese Auffassung jedenfalls auf der Ebene von Lexika und Handbüchern nahezu ungebrochen ist, zeigt der Blick in neuerschienene Publikationen lexikalischen Charakters (z. B. Meyers Großes Taschen-Lexikon in 24 Bänden. Mannheim 1981).

Es soll in diesem Zusammenhang nicht weiter verfolgt werden, welche institutionellen, personellen und konzeptionellen Kräfte die Stabilisierung eines solchen Unterrichtsbegriffs fördern. Vielmehr soll zu Beginn unserer Einleitung zum Göttinger Katalog Didaktischer Modelle die These stehen, daß dieser Unterrichtsbegriff, wie er sich bis zum Ende der 60er Jahre abzeichnet, abgelöst wird bzw. in Auflösung begriffen ist.

Betrachtet man nämlich umfassendere bildungspolitische und bildungstheoretische Konzeptionen, die von

wichtigen nationalen und internationalen Gremien seit Ende der 60er Jahre entwickelt worden sind, so läßt sich das Vordringen eines neuen Begriffs von "Lernen" feststellen, der geeignet ist, die Stelle des traditionellen Begriffs von "Unterricht" einzunehmen. Unter diesen Gremien verdienen besondere Hervorhebung

- der DEUTSCHE BILDUNGSRAT,
- die UNESCO und
- der CLUB OF ROME.

Es lassen sich aber auch Bezüge zu anderen Gremien herstellen, beispielsweise zum COUNCIL OF CULTURAL COOPERATION des EUROPARATS, zur OECD und zur EUROPÄISCHEN KULTURSTIFTUNG, die alle in den vergangenen 15 Jahren mit programmatischen Beiträgen hervorgetreten sind, in denen ein Abbau des traditionellen Unterrichtsbegriffs (und damit ein Abbau des Monopols formeller Bildungssysteme) zugunsten eines erweiterten Begriffs des "Lernens" vertreten wird.

Dieser erweiterte Lernbegriff unterscheidet sich durch sechs Merkmale vom traditionellen Unterrichtsbegriff, die zunächst einmal mit den Stichworten

- angeleitetes Lernen und selbsttätiges Lernen,
  - schulisches Lernen und außerschulisches Lernen,
  - frühes Lernen und lebenslanges Lernen,
  - adaptives Lernen und antizipatorisches Lernen,
  - individuelles Lernen und gesellschaftliches Lernen
- sowie
- nationales Lernen und globales Lernen

bezeichnet und im folgenden näher erläutert werden sollen.

Wenn der traditionelle Begriff des Unterrichts das (durch "Lehren") angeleitete Lernen in den Mittel-

punkt stellt, so behält der neue Begriff des Lernens zwar die Möglichkeit und Notwendigkeit solcher Anleitung zum Lernen bei, hebt jedoch deutlich die Aspekte "selbsttätiges Lernen" bzw. "Lernen des Lernens" hervor. Begründungen dafür finden sich bereits im STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATS, wo es heißt: "Die gezielte Förderung der Fähigkeit des Lernens ... wird auch gefordert durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderung der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse" (a. a. O. S. 32).

Es ist allgemein bekannt, daß die Idee "selbsttätigen" Lernens in der Geschichte der deutschen Pädagogik - von FICHTE bis GAUDIG - eine längere Tradition hat. Gemeint ist damit, daß der einzelne Lerner selbst jenes "autodidaktische Bewußtsein" und jene "autodidaktische Kompetenz" erwirbt, die ihn in die Lage versetzt, seine eigenen Lernprozesse in der Rolle des Handelnden und nicht allein in der Rolle des Duldenden oder Reagierenden wahrzunehmen und zu steuern, ein Sachverhalt, der bereits seit W. v. HUMBOLDT als "Lernen des Lernens" bezeichnet wird. Daß diese Fähigkeit über das Lernen in Institutionen hinausreicht und vor allem auch Lernen in selbstorganisierter Weise (z. B. in Bürgerinitiativen oder Vereinen) umfaßt, macht seine besondere Innovationsperspektive aus.

Daß schulisches Lernen zumindest nicht allein zur Verbesserung der Bildungs- und Lebenssituation breiter Bevölkerungskreise führt, ja daß ein zu starker Ausbau vor allem in Ländern der Dritten Welt eher zur Steigerung der Ungleichheit beitragen kann, ist eine

Erkenntnis, die seit Ende der 60er Jahre durch eine "Entschulungsdebatte" verbreitet wurde (LISTER 1974).

Bereits der Deutsche Bildungsrat hatte darauf hingewiesen, daß **neben Schulen auch andere "Lernorte"** vor allem für die allgemeine und berufliche Weiterbildung zu erschließen seien. In ganz ähnlicher Richtung gehen Forderungen, die im sog. FAURE-Report, der Pro-grammschrift von UNESCO aus dem Jahr 1972, enthalten sind.

"Seit dem Kriegsende sind unermessliche Anstrengungen unternommen worden, um mehr Kindern und Jugendlichen den Schulbesuch zu ermöglichen und den Analphabetismus der Erwachsenen zu bekämpfen. Diese Anstrengungen haben zu großen Erfolgen geführt. Dennoch wird deutlich, daß man dabei künftigen Anforderungen nicht gewachsen sein wird, wenn man sich der bisherigen Mittel bedient.

Deshalb die Frage: Muß man sich auf die bestehenden Erziehungssysteme beschränken, um die Aufgaben der Zukunft zu lösen? Die heutige Welt - gekennzeichnet durch die Bevölkerungsexplosion, die Imperative der wirtschaftlichen Entwicklung und den Kampf gegen den Hunger, die wissenschaftliche und technische Revolution, die Vervielfachung des Wissens, den Aufstieg der Massen, die Konsequenzen und neuen Ausdrucksformen der demokratischen Idee, den Fortschritt und die Verbreitung der Informations- und Kommunikationsmittel -, enthält diese Welt, die so viele neue Forderungen an die Erziehung stellt und stellen wird, nicht selbst neue Möglichkeiten, die die Erziehung ergreifen kann und muß, wenn sie nicht ihre Aufgabe verfehlen will?" (a. a. O., S. 93).



In diesem Dokument wird im übrigen der Begriff "non-formale Bildung" (non-formal education) verwendet, wobei hervorgehoben wird, daß Lernen außerhalb von Schulen nichtsdestoweniger systematisch und organisiert sein kann, also keineswegs identisch ist mit informellen Prozessen des Lernens im Leben selbst.

Ebenfalls enthalten im STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATS und im FAURE-REPORT, den beiden für unseren Bereich besonders bedeutsamen Dokumenten bildungspolitischer und bildungstheoretischer Programmatik, ist das Konzept des lebenslangen Lernens und der ständigen Weiterbildung als dritter Aspekt des erweiterten Lernbegriffs. War der klassische Unterrichtsbegriff vor allem mit dem Lernen der von der Pflichtschulzeit betroffenen Altersgruppen zwischen 6 und 14 Jahren verbunden, so wurde nunmehr mit dem Begriff des "lebenslangen Lernens" (lifelong education) darauf hingewiesen, daß dem organisierten Lernen im vorschulischen, frühkindlichen Alter einerseits und dem Lernen im nachschulischen Erwachsenenalter andererseits mindestens ebenso große Bedeutung zukommt. "Lebenslanges Lernen" - nicht "lebenslanger Unterricht" - war der Schlüsselbegriff, mit dem diese Forderung nach einer Erweiterung der Perioden formellen und organisierten Lernens gefaßt wurde.

Damit in engem Zusammenhang stand und steht der vierte Aspekt eines erweiterten Lernbegriffs, der über das adaptive Lernen hinaus das antizipatorische Lernen mit einschließt. Wohl standen zunächst Begründungen jener Forderungen nach einer Ausweitung des organisierten Lernens auf alle Lebensphasen und nach einer stärkeren Akzentuierung des "Lernen des Lernens" im Zusammenhang von Forderungen nach Anpassung an

Veränderungen in der Umwelt, im besonderen in der Arbeitswelt (Automatisierung) und in der Politik (Demokratisierung). Spätestens seit den Veröffentlichungen des "CLUB OF ROME" traten jedoch mit dieser Forderung nach "antizipatorischem Lernen" auch neue Begründungen hervor, die vor allem in einer Sicherung des Überlebens angesichts drohender Umweltkatastrophen in Verbindung standen. "Antizipation" als Fähigkeit, sich auf neue, vorher noch nicht dagewesene geschichtliche Situationen nicht nur einstellen zu lernen, sondern darüber hinaus vorwegnehmend die Qualifikation zu ihrer Bewältigung zu erwerben, ist ganz offensichtlich nur durch neue Formen bewußten und organisierten Lernens vorstellbar, anders als das adaptive Lernen, das in informeller Weise, sei es als langfristig-kollektiver oder kurzfristig-individueller Anpassungsprozeß, auch unbewußt stattfinden kann (BOTKIN u. a. 1979).

Der fünfte Aspekt des erweiterten Lernbegriffs, individuelles und gesellschaftliches Lernen, ist ebenfalls eine programmatische Forderung, die erstmals in dieser Deutlichkeit im Lernbericht an den CLUB OF ROME enthalten ist. Gemeint ist damit, daß Gesellschaften als Ganze zu lernen haben, wenn sie überleben wollen, nicht nur ihre einzelnen Individuen. Daß damit keineswegs nur eine vordergründige Analogiebildung zu einem individuellen Lernbegriff gemeint ist, sondern tatsächlich eine Erweiterung des Lernbegriffs auf Kollektive als dessen Merkmalsträger, geht aus dem folgenden Zitat hervor:

"Um den Sinn des gesellschaftlichen Lernens zu erläutern, wäre ein Beispiel angebracht. Vor einem Jahrhundert waren die Konzeption von Wachstum und Ent-

wicklung einzig auf den Menschen bezogen. Heute ist es üblich, auch von Wachstum und Entwicklung der Gesellschaft zu sprechen. Ähnlich können wir auch von der Lernkapazität einer Gesellschaft sprechen - ob sie schnell oder langsam, effektiv oder ineffektiv lernt" (a. a. O., S. 29, Fußnote).

Der sechste Aspekt des erweiterten Lernbegriffs ergibt sich schon aus der Tatsache seiner Behandlung in internationalen Gremien und deren Orientierung an einer weltweiten, globalen Perspektive: Nationales und globales Lernen. Dem muß man gegenwärtig noch den Hinweis auf den Umstand hinzufügen, daß auch das Lernen auf lokaler und regionaler Ebene sowie in inter- und multikulturellen Kontexten für breite Bevölkerungskreise neue Bedeutung erhält, angefangen von Bürgerinitiativen und Gastarbeitern bis hin zu hohen Beamten internationaler Organisationen. Es kann künftig nicht mehr ausreichen, daß Probleme von Unterricht und Lernen in der Selbstgenügsamkeit nationaler Bezugsgruppen verhandelt werden. Die Gliederung der für das öffentliche Bildungswesen zuständigen Administrationen in nationale und subnationale Organe kann kein hinreichender Grund für eine Unterrichtswissenschaft mehr sein, ihre analytischen und praktischen Bemühungen allein im Rahmen nationaler Bezugsgruppen und Bezugssysteme zu behandeln. Dies gilt für Lehrpläne und Lehr-Lernformen ebenso wie für Lernbedingungen und Wechselbeziehungen von Bildungseinrichtungen und Kultursystem. Es gilt vielmehr, auf das gesamte Inventar der von der Gattung Mensch im Laufe der Geschichte entwickelten Erfahrungen, Deutungsmuster und Werkzeuge zurückzugreifen und einer selbstgenügsamen nationalen oder gar kleingruppen-bezogenen Lernperspektive eine Absage zu erteilen, zunächst auf

der konzeptionellen und - bei aller Anerkennung der damit verbundenen informationsmäßigen und technischen Schwierigkeiten - auch auf der praktischen Ebene der Didaktik.

Zusammenfassend sei auf eine Formulierung hingewiesen, die in dem bereits erwähnten "LERNBERICHT AN DEN CLUB OF ROME" zu finden ist, eine Formulierung, die den erweiterten Lernbegriff wie folgt faßt: "Den Begriff Lernen möchten wir in einem Sinn verstanden wissen, der über das konventionelle Vokabular von Erziehung (Unterricht), Ausbildung und Schulwesen hinausgeht, das heißt in seinem weitesten Sinn. Für uns bedeutet Lernen ein Sich-Annähern sowohl an das Wissen als auch an das Leben, bei dem der Nachdruck auf der menschlichen Initiative liegt. Es bedarf der Erwerbung und Anwendung neuer Methoden, neuer Fertigkeiten, neuer Verhaltensweisen und neuer Werte, um in einer sich verändernden Welt bestehen zu können. Lernen ist der Prozeß der Vorbereitung auf neue Situationen" (PECCEI, a. a. O., S. 28).

Dieser erweiterte Lernbegriff liegt diesem Buch wie auch dem Göttinger Katalog Didaktischer Modelle zugrunde. Aus ihm läßt sich ein erweiterter Begriff von "Unterricht" ableiten, der im folgenden Abschnitt skizziert werden soll.

## 1.2 Ein erweiterter Unterrichtsbegriff

Akzeptiert man den im vorangegangenen Abschnitt skizzierten erweiterten Begriff von "Lernen" bzw. "Lerntätigkeit", so ergeben sich daraus Konsequenzen auch für den Unterrichtsbegriff, und zwar in folgender Hinsicht:

- Selbstunterricht tritt zum "Lehrerunterricht" hinzu;
- Unterricht ist jede Form bewußt organisierter Lern-tätigkeit, vor allem auch Lerntätigkeit außerhalb von Schulen;
- Unterricht umfaßt außerschulische, vorschulische und nachschulische Bereiche des organisierten Lernens ebenso wie schulisches Lernen;
- Unterricht bezieht sich nicht nur auf zu überliefernde Wissensbestände und kulturelle Erfahrungen, sondern er schließt auch notwendig neu zu schaffen des Wissen und Vorbereitung auf bislang unbekannte Erfahrungen mit ein;
- bei Unterrichtsprozessen können Gruppen von Lernern nicht nur als Gruppen von Individuen angesehen werden, sondern als insgesamt lernende Systeme;
- Unterricht kann nicht mehr nur im nationalen Rahmen praktisch veranstaltet und wissenschaftlich erforscht werden, sondern die nationenübergreifende Perspektive ist notwendigerweise einzubeziehen.

Diese sechs Aspekte eines erweiterten Unterrichtsbegriffs sollen im folgenden näher erläutert werden.

Die Vorstellung, daß der Begriff Unterricht sowohl "lehrgesteuerte" wie auch "lernergesteuerte" Formen organisierter Lerntätigkeit einschließt, ist bei entsprechender Berücksichtigung historischer und interkultureller Erfahrungen keineswegs neu. Es hat immer schon Beispiele von sogenannten Autodidakten gegeben,

die sich auch umfangreicheres Wissen allein und in höchst organisierter Weise angeeignet haben, man denke etwa an den Troja-Forscher Heinrich SCHLIEMANN, der auf diese Weise eine Vielzahl von Fremdsprachen erlernte. Es gibt auch Beispiele, daß sich Gruppen von Personen selbständig und ohne Anleitung eines professionellen Lehrers neues Wissen aneignen; solche Beispiele sind Gruppen von Forschern, Amateure, die in Vereinen organisiert sind, aber auch Jugendliche in jenen afrikanischen Stämmen, in denen es üblich ist, daß das für die Initiation notwendige Wissen in der Gruppe Gleichaltriger erlernt wird, die sich in die Einsamkeit zurückzieht ("Buschschule"). Eine Entkoppelung unseres Begriffs von Unterricht von der Vorstellung, daß dieser immer die Idee eines professionellen Lehrers beinhaltet, ist jedoch nicht nur historisch unzutreffend; sie entspricht auch zunehmend nicht mehr unserer Wirklichkeit, wenn man bedenkt, auf welche verschiedenartige Weise Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich das Wissen, über das sie tatsächlich verfügen, aneignen. Ein Unterrichtsbegriff jedoch, der auch das selbsttätige, selbstorganisierte Lernen mit umfaßt, beschränkt sich nicht nur auf das Lernen "von etwas", sondern er bezieht das "Lernen des Lernens" notwendigerweise mit ein. Auch dies ist keine radikal neue Erkenntnis. Bereits 1807 hat Wilhelm v. HUMBOLDT diesen Gedanken in seinem "Königsberger Schulplan" ausgesprochen und genau diese Formel vom "Lernen des Lernens" geprägt.

Damit eng verbunden ist die Notwendigkeit, den neuen Unterrichtsbegriff so zu definieren, daß er schulische und außerschulische Formen organisierter Lerntätigkeit umfaßt. Wenn man den Begriff Schule im engeren Sinne von Institutionen auffaßt, die zum Zwecke

der Organisation von Lernen bestimmter Art und bestimmten Inhalts eingerichtet wurden, wenn man also nicht den Schulbegriff selbst erweitert ("Die Armee ist die Schule der Nation", "Das Leben ist die beste Schule" etc.), dann ist nicht nur für unseren Kulturbereich offenkundig, daß organisiertes Lernen zunehmend mehr außerhalb von Schulen stattfindet. Man denke zum einen an die Vielfalt der von den Massenmedien organisierten Lehrgänge ("Telekolleg", "Funkkolleg"), aber auch an jene längeren oder kürzeren "Lektionen", die in den verschiedensten Beratungssituationen erteilt werden, auf Baumärkten, beim Steuerberater, in der Erziehungs- und Eheberatung und anderswo. Und man denke schließlich an die vielfältigen Formen von Freizeittätigkeiten, die in hohem Maße nicht in Schulen erlernt werden, auch wenn es dafür spezielle Schulen gibt: Angefangen vom Tanzen und Surfen bis hin zum Reisen und Spielen. Das Argument, daß in Schulen solche Lernprozesse regelmäßig effektiver, ökonomischer oder gründlicher vermittelt werden, außerhalb von Schulen hingegen nur ineffektiv und oberflächlich, wird wohl kaum jemand vortragen, der einmal die durchschnittlichen Früchte eines neunjährigen Fremdsprachenkurses mit dem Lernerfolg vergleicht, den jemand vorweisen kann, der ein Vierteljahr im betreffenden Land gelebt und sich dabei systematisch um eine selbständige Aneignung der Sprache bemüht hat.

Daß man bei dem Wort Unterricht nicht mehr nur an Kinder und Jugendliche, sondern auch an Erwachsene denken sollte, müßte im Laufe der Entwicklung unseres Bildungswesens Allgemeingut geworden sein. Wenn nahezu ein Viertel der jungen Erwachsenen Hochschulen besucht, wenn es in nahezu jeder Kleinstadt bereits eine Volkshochschule gibt, und wenn jeder größere

Betrieb eine eigene Aus- und Weiterbildungseinrichtung für Erwachsene betreibt, ist ein auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen beschränkter Unterrichtsbegriff ein Anachronismus. In Ländern der Dritten Welt, aber keineswegs nur dort allein, kommt hinzu, daß viele Erwachsene Dinge im späteren Alter noch lernen oder lernen müssen, die ihre eigenen Kinder bereits in der Kindheit lernen können. Für solches nachholendes Lernen gibt es eine Fülle von Einrichtungen, in denen - leider oft für Erwachsene unangemessen - regulärer Unterricht erteilt wird. Und schließlich wird organisiertes Lernen von Erwachsenen schon seit langem mit den sich rasch wandelnden Verhältnissen im Arbeits- und Freizeitbereich begründet, seit relativ kurzer Zeit auch damit, daß Erwachsene organisiert lernen müssen, um aktiv teilnehmend in die Prozesse des technologischen und sozialen Wandels eingreifen und um ökologische und politische Krisen oder gar Katastrophen abwehren zu können. Bezieht man diese Überlegungen in die Definition eines Unterrichtsbegriffs ein, so erscheint es sinnvoll, organisiertes Lernen primär am Lernen des Erwachsenen zu orientieren und organisiertes Lernen von Kindern und Jugendlichen daraus zu begründen. Unterricht bereitet dann nicht nur für das Erwachsenen-Leben vor, sondern auch für das Erwachsenen-Lernen.

Der erweiterte Unterrichtsbegriff kann nicht mehr einseitig auf "Fach"-Wissen bezogen werden, das der Vorbereitung auf bekannte Aufgaben- und Problembereiche dient, sondern er muß daneben gleichberechtigt Wissen einbeziehen, das der Bewältigung von bisher unbekanntem Aufgaben und Problemen dient. Dies geht aus der Unterscheidung von adaptivem Lernen und anti-zipatorischem Lernen hervor. Daß damit auch eine Ver-



änderung der Wissensqualitäten verbunden ist, an denen Unterricht sich zu orientieren hat, erscheint unumgänglich. So werden die traditionellen Probleme der Lehrplangestaltung - Vermittlung eines klassischen Kanons oder auch moderner Inhalte - durch mindestens ebenso bedeutsame Probleme ergänzt werden müssen: "Wie erzeuge, beschaffe, bewerte ich Wissen, so daß die mir gestellten Aufgaben lösbar werden?" Die übliche Praxis der Spezialisten, Lebensprobleme so zu definieren, daß sie auf der Grundlage des verfügbaren Wissens gelöst werden können, ist in weiten Bereichen, etwa der Atommüllentsorgung oder dem Baumsterben bereits von der Realität überholt worden. Es scheint, daß nur noch ein Heer von Dilettanten, die in der Lage sind, "fächer"-übergreifend mit Wissensbeständen und Wissensdefiziten umzugehen, in der Lage ist, sich solcher Aufgaben anzunehmen. Ein Unterrichtsbegriff, der diesen Sachverhalt ausblendete, müßte sich zu Recht den Vorwurf gefallen lassen, an gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeiten vorbeizugreifen.

Ebenso wie beim Begriff "Lernen" wurde und wird auch beim Begriff "Unterricht" "der Schüler", d. h. das menschliche Individuum in den Mittelpunkt gestellt. Nach diesem Verständnis können im Unterricht gleichzeitig verschiedene Individuen betreut werden, die dann von ihm aber mehr oder weniger viel profitieren. Die Forderung nach "homogenen Lerngruppen" ist die Folge dieser Konzentration auf das - wenn auch als ein zu standardisierend gedachtes - Individuum. Demgegenüber ist mindestens Fußballkennern bekannt, daß das Training einer Mannschaft etwas anderes ist als das gleichzeitige Trainieren von Einzelnen. Dies hat nicht nur etwas mit der Komposition unterschiedlicher

Talente, mit Arbeitsteilung und mit komplexen Wechselwirkungen zwischen den Eigenschaften verschiedener Individuen zu tun, sondern auch mit dem Umstand, daß sich bestimmte Aufgaben sinnvoll gar nicht von Individuen, auch nicht von Mengen von Individuen lösen lassen, sondern nur von sozialen Gebilden höherer Ordnung. Dies gilt ganz sicher für das Überleben mancher Urgesellschaften, es könnte auch für das Überleben in postindustriellen Gesellschaften gelten. Auch wenn gerade in diesem Punkt einer Erweiterung des Lernbegriffs manche unguete Tradition geweckt werden könnte ("Du bist nichts, dein Volk ist alles !") und auch wenn hier die Quelle von Mystifikation und falscher Analogiebildung liegen könnte, erscheint es dennoch unerlässlich, auch hier an einer Erweiterung des Unterrichtsbegriffs weiterzuarbeiten.

Bleibt schließlich der sechste Aspekt einer Erweiterung des Unterrichtsbegriffs. Neben der eigenen Gesellschaft (Kultur, Nation, Staat) gilt es, die Gattung Mensch als Perspektive für die Entwicklung eines erweiterten Unterrichtsbegriffs heranzuziehen. Was die Lerninhalte dabei anbelangt, so hat ein "humanistischer" Unterricht immer schon den Blick über die Grenzen der eigenen Nation und des eigenen Kultursystems hinaus gelenkt. Daß es aber auch sinnvoll sein kann, die Formen organisierten Lernens einzuarbeiten, wie sie in den verschiedenen Kulturen verbreitet sind, ist demgegenüber bislang die Ausnahme. Die Organisation von außer- und interkultureller Erfahrung findet derzeit - wenigstens für einen kleinen Teil der Menschheit - in den touristischen und arbeitsmäßigen Möglichkeiten gute Bedingungen, doch werden diese kaum ausgenutzt, wofern sie nicht gar, wie im Falle des Umgangs mit kulturellen Minderheiten im

eigenen Land, zu ethnozentrischer Verengung führen. Je mehr sich jedoch die Erkenntnis durchsetzt - und bei der Friedensbewegung scheint dies beispielsweise gegeben zu sein - daß Überlebensprobleme nicht mehr im nationalen oder gar im gruppenegoistischen Rahmen, sondern nur noch im globalen Rahmen lösbar sind, desto eher dürfte auch eine Erweiterung des Unterrichtsbegriffs in der Weise akzeptabel werden, daß Prozesse organisierten Lernens in ihren Inhalten, Zielen, Aufgaben, Methoden, und möglicherweise auch in ihren räumlichen und sozialen Bedingungen nur noch in weltweiten Bezügen sinnvoll stattfinden können.

Wenn man die sechs Aspekte in Betracht zieht, hinsichtlich deren ein erweiterter Unterrichtsbegriff gefaßt werden kann, so wird deutlich, daß es sich dabei nicht um unabhängig voneinander zu denkende Begriffsdimensionen handelt. Die Ideen "entschulten" und "lebenslangen" Lernens, die Vorstellung "antizipatorischer" und "globaler" Lernperspektiven sind nicht nur historisch ineinander verwoben und von ihren Fundstellen her verwandt. Es bestehen zwischen ihnen auch logische Beziehungen. So ist es beispielsweise plausibel, daß eine Fähigkeit wie das "Lernen des Lernens", die nur sehr langfristig unter Einschluß der Kindheit und der Jugendphase entwickelt werden kann, erst dann ihren Sinn erhält, wenn "lebenslang" systematisch gelernt wird. Wäre dies nicht der Fall, würde man davon ausgehen, daß "die beim Initiationsritual erhaltenen Schmucknarben" bzw. die Abschlußdiplome besagen, daß der Betreffende nicht mehr zu lernen braucht, so wäre in der Tat das Lernen des Lernens keine sinnvolle Perspektive. Entsprechende Beziehungen können auch zu den anderen Aspekten einer Erweiterung des Unterrichtsbegriffs hergestellt

werden: "Lernen des Lernens" ist wohl eine der wenigen sinnvollen Formen des "Lernens für eine Ungewisse Zukunft", dieses Lernen für die Zukunft wiederum ist nur dann sinnvoll, wenn der Wahrnehmungshorizont hinreichend breit ist, um mögliche Bedrohungen zu erkennen, und damit wird auf eine "globale" Lernperspektive verwiesen. Festzuhalten ist also, daß es sich bei der hier getroffenen Unterscheidung von jeweils sechs Aspekten eines erweiterten Lernbegriffs und eines erweiterten Unterrichtsbegriffs um Abstraktionen handelt, die das Erkennen und die Darstellung erleichtern, nicht jedoch um in der Wirklichkeit voneinander isolierte Phänomene.

### 1.3 Rekonstruktion von Unterricht als Aufgabe der Didaktik

Mit der oben skizzierten Erweiterung des Begriffs von "Lernen" und "Unterricht" erweitert sich folglich auch der Erkenntnisbereich von Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft. Tätigkeiten von Lehrern in Klassenräumen, im besonderen die Bedingungen, Begründungen, Verfahrensweisen, Wirkungen und Werkzeuge, die mit Lehrertätigkeit verbunden sind, sind nicht mehr das Zentrum dieser Disziplin; sie machen lediglich einen speziellen Sektor der Didaktik aus. Die Tätigkeiten von Lernern, ihre Vorerfahrungen, Interessen, Wahrnehmungen und Wertungen gewinnen an Gewicht. Außerschulische Lernorte und die Lebensphasen jenseits der Adoleszenz geraten stärker in den Erkenntnishorizont der Didaktik. Und schließlich verschiebt sich die einseitige Orientierung der Didaktik wie auch ihrer Subdisziplinen, der Fachdidaktiken, von den Inhalten von "Schulfächern" hin zu solchen Wissensbe-

ständen, deren Bedeutsamkeit von den mannigfaltigen Bereichen des Kultursystems und von unterschiedlichen Lebensaufgaben (Gesundheit, Ernährung, Beruf, Kommunikation, Politik etc.) bestimmt ist. Didaktik wird damit aus ihrer engen und einseitigen Bindung an "Schulpädagogik" gelöst und in ihren enzyklopädischen ("pansophischen") und anthropologisch-evolutionären ("pämpädischen") Aufgaben bestätigt, die sie in ihren Anfängen von KOMENSKY zugewiesen bekommen hatte.

Indem aber der Erkenntnisgegenstand der Didaktik über Schulunterricht hinaus erweitert wurde, erhöhte sich dessen Komplexität: Lernerperspektive und Lehrerperspektive, "Bildungswissen" und "Lebenswissen", schulische Lernorte und außerschulische Lernorte, kurzfristige und langfristige Lernprozesse können nicht einfach addiert werden. Sie müssen vielmehr als Phänomene von Wechselwirkungen auf verschiedenen (z. B. räumlich oder zeitlich bestimmbar) Ebenen gesehen werden.

Es stellt sich die Frage, wie die Didaktik der Aufgabe einer wissenschaftlich begründeten Reduktion von Komplexität gerecht werden und damit den Erkenntnisgegenstand überschaubar machen kann.

Der Autor vertritt hinsichtlich dieser Frage die Auffassung, daß diese Aufgabe nicht lösbar ist, indem ein einziges Modell (eine einzige Theorie) von und für Unterricht auf "die" Praxis bezogen wird, und zwar ganz unabhängig davon, um welches eine Modell, welche eine Theorie es sich dabei handeln mag. Die gegenwärtig als "Theorien und Modelle der Didaktik" von verschiedenen Autoren vorgestellten Gebilde (vgl. z. B. BLANCKERTZ 1970 oder RUPRECHT u. a. 1972) kön-

nen insofern allenfalls auf Praxen eines überwiegenden Typs, etwa des Frontalunterrichts, angewendet werden. Für Praxen anderen Typs - etwa für Simulationen - greifen sie ins Leere, es sei denn, man wendet auf diese Praxen analytische Kategorien an, die nach dem Selbstverständnis eben dieser Praxen kaum bedeutsam sind.

Als Alternativen zu diesem Konzept unmittelbarer Beziehung von didaktischen Modellen (Theorien) und Unterrichtspraxen bieten sich Auffassungen an, denen zufolge der Prozeß der Komplexitätsreduktion in mehrere Schritte zerlegt werden sollte, so daß ein mittelbares, d. h. durch "Zwischenebenen" vermitteltes Verhältnis von Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis hergestellt wird. Am weitesten in diese Richtung geht dabei SALZMANN (1974), der vier Arten von Modellen unterscheidet (vgl. S. 69 ff.). Dieser Auffassung schließt sich der Autor ausdrücklich an, wobei für ihn bei der Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle zwei Stufen der Komplexitätsreduktion und damit zwei Ebenen didaktischer Modellbildung von besonderem Gewicht sind: Kategorialmodelle der Didaktik und Modelle von/für Unterrichtseinheiten.

In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, welche Beziehungen zwischen Kategorialmodellen der Didaktik und Modellen von und für Unterrichtseinheiten angenommen werden sollen. Im Vorgriff auf die an späteren Stellen ausführlich begründeten Aussagen hierzu sei hier nur soviel angemerkt: Ein Kategorialmodell der Didaktik stellt gewissermaßen die Kurzdefinition des Unterrichtsbegriffs dar, die von einem Autor vorgeschlagen wird. Es enthält die wesentlichen Bestimmungsmerkmale von Unterricht (welcher Art auch

immer) und grenzt insofern zunächst einmal "Unterricht" von "Nicht-Unterricht" ab, grenzt den Erkenntnisgegenstand der Didaktik - so wie ihn der Autor des Kategorialmodells sehen möchte - aus den übrigen Lebensphänomenen aus und bildet so den theoretischen Bezugsrahmen für die Rekonstruktion von "Didaktiken", d. h. von Unterrichtspraxen eines historisch entstandenen Typs. Ein Modell einer Unterrichtseinheit stellt demgegenüber die gedanklich-begriffliche Abstraktion der verschiedenen historisch vorfindlichen Arten von Unterricht dar, sozusagen als allgemeines Schema dieser speziellen Praxis.

In einem neueren Beitrag zur "Logik der Erziehungswissenschaft" hat PASCHEN diesen Sachverhalt m. W. erstmals für die Pädagogik herausgearbeitet, indem er "Pädagogiken" als historische Gebilde, d. h. als spezielle, von geistigen Strömungen einer Epoche und/-oder Richtung getragene "Arrangements" versteht, denen er ein "Modell kategorialer Bestimmungsstücke" gegenüberstellt, wobei er der Erziehungswissenschaft die Entwicklung eines solchen "Kategorialmodells" und die Rekonstruktion von "Pädagogiken" mit seiner Hilfe als Aufgaben zuweist (PASCHEN 1979). Auch wenn PASCHEN diesen Vorschlag primär aus einem praktischen Interesse an Genauigkeit und schöpferischer Weiterentwicklung der Pädagogik begründet - ein Interesse, das ich teile - ist unmittelbar einsichtig, daß er zugleich auch auf eine Strategie der Komplexitätsreduktion verweist. Es stellt sich nun die Frage, wie ein Kategorialmodell der Didaktik beschaffen sein sollte (PASCHEN macht einen entsprechenden Vorschlag für die Pädagogik), das einerseits geeignet erscheint, für die Rekonstruktion der bisher bekannten "Didaktiken" einen kategorialen Bezugsrahmen zu lie-

fern, und das zum anderen dem oben dargestellten erweiterten Begriff von Unterricht entspricht.

#### **1.4 Ein Kategorialmodell des Unterrichts**

Unsere bisherigen Überlegungen bezüglich eines erweiterten Verständnisses von "Unterricht", bezüglich eines umfassenderen Begriffs des "Lernens" und bezüglich der Aufgabe von Kategorialmodellen der Didaktik bedürfen der Weiterführung. Im besonderen erscheint es notwendig, den Begriff von Unterricht in einer Weise zu fassen, daß er die Möglichkeit bietet, didaktische Modelle von Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer allgemeinen Eigenschaft, Sachverhalte von Unterricht abzubilden, zu definieren.

Zu den bekannteren Kategorialmodellen der Didaktik gehören die von Paul HEIMANN, von Wilhelm HIMMERICH und von Felix VON CUBE entwickelten didaktischen Modelle (HEIMANN 1962; HIMMERICH 1970; VON CUBE 1968<sup>2</sup>). In dieser Interpretation fühlt sich der Autor durch SALZMANN (1975) bestätigt, der jedenfalls das didaktische Modell von HEIMANN/SCHULZ als "Kategorialmodell des Unterrichts" interpretiert.

Die Bedeutung von Kategorialmodellen für eine Sozialwissenschaft hat u. a. H. L. ZETTERBERG (1967) hervorgehoben, allerdings verwendet er hierfür den Begriff "Dimensionale Analyse". Seine Aussagen, die er auf die Soziologie bezieht, lassen sich durchaus auch auf die Unterrichtswissenschaft übertragen: "Die erste Aufgabe der theoretischen Soziologie - wie die einer jeden anderen Wissenschaft - ist die Festlegung der von ihr zu erfassenden Dimensionen der Wirklich-



keit. So kennzeichnet der Geograph ein bestimmtes Gebiet nach Längen- und Breitengraden und überläßt dem Geologen die Charakterisierung des gleichen Gebietes nach dem Alter der Gesteinsformen. ... In der modernen soziologischen Theorie richtet sich die Aufmerksamkeit in starkem Maße auf die Entwicklung von Definitionen deskriptiver Kategorien (Taxonomie). Wir wollen dies dimensionale Analyse nennen" (a. a. O., S. 65).

Damit ist die Funktion eines Kategorialmodells bzw. einer dimensionalen Analyse deutlich benannt: Es geht darum, daß ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaft ihren Erkenntnisgegenstand aus der Fülle der Erscheinungen von Wirklichkeit ausgrenzt und festlegt. Ein Kategorialmodell des Unterrichts bzw. eine dimensionale Analyse von Unterricht legt fest, welche Sachverhalte der betreffende Unterrichtswissenschaftler als "Unterricht" zu verstehen und zu untersuchen beabsichtigt. Die Tatsache, daß es in manchen Wissenschaften - so etwa auch der Didaktik - viele solcher Kategorialmodelle gibt, besagt lediglich, daß sich Didaktiker noch nicht auf ein gemeinsames Kategorialmodell einigen konnten, besagt aber auch, daß es durchaus zulässig ist, weitere Kategorialmodelle hinzuzufügen, ohne daß man sich dem Vorwurf aussetzen müßte, gegen die Vereinbarungen der Zunft zu verstoßen. Nach unserer Auffassung ist es in einer Situation, in der eine Wissenschaft keine Vereinbarungen über die Definition ihres Gegenstandes getroffen hat, sogar unerläßlich, daß jeder einzelne Wissenschaftler entweder mitteilt, auf welche der bekannten Definitionen er sich bezieht, oder daß er eine eigene Definition vorlegt und begründet, warum er diese den anderen vorzieht.

Zunächst soll das von uns für die Zwecke der Analyse didaktischer Modelle (von Unterrichtseinheiten) auf der Grundlage des oben dargestellten erweiterten Verständnisses von Unterricht entwickelte Kategorialmodell der Didaktik im Schema vorgestellt werden.

Was die Begründungen des von uns gewählten Katego-rialmodells von Unterricht anbelangt, so sei auf die eingangs skizzierten historischen Veränderungen im Gegenstandsbereich verwiesen. Dem Autor erscheint es auf Grund dieser Veränderungen nicht mehr angemessen, als die zentralen Dimensionen des Unterrichts "Lehrer", "Schüler" und "Stoff" im Kontext "Schule" anzusehen, und zwar nicht etwa deshalb, weil er für unvernünftig hielte, traditionellen Schulunterricht so zu charakterisieren, sondern weil er nicht nur traditionellen Schulunterricht als seinen Erkenntnisgegenstand betrachtet.

Stattdessen wählt er vier andere Hauptdimensionen zur Bestimmung des Begriffs "Unterricht", von denen er der Auffassung ist, daß diese vermögen, ein erweitertes Verständnis widerzuspiegeln, und damit der historischen Situation besser gerecht zu werden. Es sind dies "Lerner", "Lernumwelt", "Lernaufgabe" sowie "außerdidaktische Umwelt", deren Eigenschaften wie auch deren Wechselbeziehungen. In dieser Charakterisierung läßt sich unschwer eine handlungstheoretische Grundposition erkennen, die den "Lerner" als den wesentlichen Handlungsträger, sozusagen den "Helden des Geschehens" einsetzt, der mit einer speziell arrangierten Umwelt, der "Lernumwelt", interagiert, und zwar in sinnhafter, durch "Lernaufgaben" definierter Weise. All dies wird gedacht als in Beziehung zu anderen Umwelten stehend, die summarisch als "außerdidaktische Umwelt" bezeichnet werden sollen. Diese vier Größen bedürfen noch der Erläuterung.

"Lerner" ist eine Person, die Lerntätigkeit ausübt, die sich also Qualifikationen aneignet, die Wissen erwirbt, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Deutungsmöglich-

keiten erlernt. Ist der "Schüler" durch die Absichten einer Institution, daß solches der Fall sein möge, definiert, so ist der Lerner ein solcher nur, wenn und insofern dieses tatsächlich der Fall ist. So sind es beispielsweise die Qualifikationen etc., die jemand in einer Schule tatsächlich erwirbt, die seine Eigenschaft, "Lerner" zu sein, nach dieser Definition ausmachen, nicht die von der Institution vorgeschriebenen oder von einem Lehrer erhofften und beabsichtigten Lehrziele und Unterrichtswirkungen. Im positiven Falle kann beides selbstverständlich zusammenfallen.

"Lerner" lassen sich hinsichtlich ihrer Eigenschaften weiter beschreiben, und zwar hinsichtlich derjenigen Eigenschaften, die als wesentlich für das Stattfinden von Lerntätigkeit erkannt werden. Dies sind im besonderen:

- Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und Voreinstellungen,
- Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (wie sie beispielsweise durch verschiedene Persönlichkeitstheorien definiert werden),
- Rollen, wie sie ihm beispielsweise in der Lernumwelt oder in der außerdidaktischen Umwelt zugeordnet und/oder von ihm interpretiert werden, im besonderen Rollen des verantwortlichen Handelns, des passiven Betroffenseins der bedeutsamen Bezugsperson und des distanzierten Beobachters und Beurteilers (vgl. MEAD 1934/1968).

"Lernumwelten" lassen sich in zweifacher Weise näher definieren. Zum einen handelt es sich um bestimmte

zeitlich-räumlich für den speziellen Zweck von Lern-tätigkeit hervorgehobene Ausschnitte eines Kultursystems, welche letzteres repräsentieren sollen. Zum anderen handelt es sich um die vom einzelnen Lerner als lernbedeutsam erachteten Ausschnitte aus seiner Lebenswelt, so wie sich diese in seiner Deutung und Wahrnehmung widerspiegeln. Je nachdem, ob man die subjektiven oder die objektiven Aspekte der Lerner-Lernumwelt-Beziehung stärker hervorheben möchte, wird man zu einer verschiedenen Gewichtung der beiden Aspekte kommen, ohne daß allerdings einer von beiden völlig ausgeblendet wird.

Wichtige Gesichtspunkte für die Untergliederung bzw. weitere Spezifizierung von Lernumwelten sind

- zeitliche Bestimmungen/Ordnungen (z. B. Lebensphasen, Tageszeiten),
- räumliche Bestimmungen/Ordnungen (z. B. Lernorte),
- Bestimmungen, die sich an Wissensinhalten orientieren (z. B. Fächer),
- oder Bestimmungen, die auf Objekte, Geräte oder Werkzeuge bezogen sind.

Mit der "Lernaufgabe" kommt die Dimension des "Sinnes" von Lerntätigkeit hinzu. Der Sinnbezug von Lernaufgaben läßt sich in zweifacher Hinsicht herstellen: zum einen als Beziehung zu spezifischen Aufgaben des Kultursystems (Repräsentativität) und somit auch als Anforderungen, die - sozusagen von außen - an den Lerner herangetragen werden. Sodann als Beziehung zur Person des Lerners, im besonderen zu seinem Interesse

und somit als selbstgestellte Anforderungen, die der Lerner formuliert. Jede Lernaufgabe lässt sich daher auf ihren "objektiven Sinn" und auf ihren "subjektiven Sinn" hin befragen, wobei ein Zusammenfallen oder Auseinanderklaffen beider die Eigentümlichkeit einer Unterrichtssituation in erheblichem Umfang bestimmt. Hinzu kommt die Beziehung zwischen Lernaufgabe und Lernumwelt, für die das Kriterium der Stimmigkeit gilt.

Auch Lernaufgaben lassen sich nach Unterkategorien gliedern, etwa

- Aufgaben, die primär auf das Überleben (Erhalten) des Kultursystems (der Gesellschaft, des Stammes etc.) oder auch der Gattung homo sapiens bezogen sind,
- Aufgaben, die primär auf das Überleben eines Individuums in einer gegebenen Umwelt bezogen sind,
- Aufgaben, die primär auf die Weiterentwicklung (Verbesserung) des Kultursystems (der Gesellschaft, des Stammes etc.) bezogen sind,
- Aufgaben, die primär auf die Weiterentwicklung ("Bildung") der Persönlichkeit des einzelnen bezogen sind, und
- Aufgaben, die der Vorwegnahme und Abwehr persönlicher, gesellschaftlicher und ökologischer Krisen dienen.

Wohlgemerkt, dies ist nicht nur eine Frage der von außen vorgegebenen Sinn-Zuordnungen, die eine Lern-

aufgabe bekommt, sondern auch eine Frage der Deutung dieser Aufgabe durch den Lerner selbst.

Die Einführung der Dimension "Außerdidaktische Um-welt" dient in erster Linie dazu, eine Definition von "Unterricht" zu geben, die diesen im zeitlich-räumlichen Vakuum ansiedelt. Mit dieser zugegebenermaßen sehr umfassenden Dimension "außerdidaktische Umwelt" sollen sowohl Lebenswelten von Subjekten als auch Kultursysteme gemeint sein. Je nachdem, wie man solche Lebenswelten oder Kultursysteme gliedern möchte -die Soziologie hat in ihrer Geschichte hierzu viele Beiträge geleistet - lassen sich dann auch die Beziehungen von Lernern, Lernumwelten und Lernaufgaben einerseits zu dieser "außerdidaktischen Umwelt" andererseits sehen.

Diese Beziehungen zwischen den einzelnen Dimensionen, die unser Kategorialmodell vorschlägt, sind als hochkomplexe Wechselwirkungen zu denken. So ist beispielsweise Lerntätigkeit als eine Aktivität des Lerners zu denken, die sowohl von ihm selbst angeregt und gesteuert werden kann, oder aber wesentlich von der Lernumwelt, wobei er in die Rolle eines Reagierenden gerät. Die Beziehungen des Lerners zur Lernaufgabe sind ähnlich komplexer Art und stehen mit den Beziehungen "Lerner-Lernumwelt" im Zusammenhang. Ein Lerner kann die Lernaufgabe, die ihm von außen vorgegeben ist, annehmen und zu seiner eigenen Sache machen, er kann sie uminterpretieren, so daß sie mit seinen eigenen Zielen in Einklang steht, er kann sich ihr ganz verweigern oder gar eine andere Aufgabe an ihre Stelle setzen. Schließlich können auch sehr verschiedene Beziehungen zwischen der Lernumwelt und der außerdidaktischen Umwelt bestehen. So kann eine Lern-

umweit in hohem Maße repräsentativ für bestimmte Ausschnitte der außerdidaktischen Umwelt sein, ein Klassenraum kann ein Büro, eine militärische Einheit, eine therapeutische Klinik oder eine Werkstatt repräsentieren, oder sie kann ganz abgehoben sein von dieser außerdidaktischen Umwelt und eine Lebenswelt eigener Art darstellen.

Im Rahmen dieser Einleitung und im Rahmen der vorliegenden Veröffentlichung kann dieses Kategorialmodell nicht näher ausgeführt werden. Der Autor hofft, dies zu einem späteren Zeitpunkt nachholen zu können, verweist jedoch auf weitere Erläuterungen in diesem Buch (vgl. S. 136 ff.). Statt einer Zusammenfassung sei auf das auf S. 35 dargestellte Schema verwiesen, da es das für die Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle gewählte Kategorialmodell des Unterrichts und damit unsere Definition von "Unterricht" resümiert.

### 1.5 Zur Entstehung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle

Was haben die bisherigen Überlegungen hinsichtlich einer Erweiterung der Begriffe "Lernen" und "Unterricht" und bezüglich eines darauf bezogenen speziellen Kategorialmodells von Unterricht mit der Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle zu tun? Lässt sich dieser als logische Konsequenz aus diesen Überlegungen ableiten, oder handelt es sich dabei um eine nachträgliche Sammlung rechtfertigender Argumente, die ein Unternehmen untermauern sollen, das im übrigen ganz anderen Motiven entsprungen ist?



Hierzu ist soviel zu sagen: Ganz sicher reichen die Bemühungen des Autors um die Aneignung und Entwicklung der für die Didaktik zentralen Begriffe "Lernen", "Unterricht" und "Wissen" in Zeiten zurück, in denen er an so etwas wie den Modellkatalog nicht dachte. Andererseits entstand der Modellkatalog aus aktuellen Impulsen, die relativ unabhängig von diesen Bemühungen wirkten. Über sie wird im folgenden noch zu handeln sein. Im ganzen gesehen handelt es sich jedoch wohl bei diesem Entstehungsprozeß um Wechselwirkungen und Wechselbeziehungen, bei denen im nachhinein kaum festzustellen ist, was worauf zu welcher Zeit gewirkt hat. Wohl aber steht fest, daß beides, die Idee eines Katalogs didaktischer Modelle und das Bemühen um eine Weiterentwicklung der Begriffe "Lernen", "Unterricht" und "Wissen" auf die Erfahrungen und Reflexionen ein und derselben Person verweisen, wobei selbstverständlich deren Auseinandersetzung mit Kollegen und Schülern, mit Texten anderer Autoren und mit Forschungs- und Beratungsaufgaben, an denen viele andere mitwirkten, entscheidend war. Beantworten wir die oben gestellte Frage daher so:

Die Grundidee des Modellkatalogs ist hervorgegangen aus konfliktreichen Erfahrungen mit Unterricht und konfliktreichen Auseinandersetzungen um Möglichkeiten seiner Konstruktion und Rekonstruktion, die der Autor in den vergangenen 25 Jahren gemacht hat. Diese Erfahrungen sind teils auf dem Hintergrund des vorausgehend skizzierten Wandels von Lernverständnis, Unterrichtsbegriff und Unterrichtstheorie zu sehen, teils in Entwicklungen der Unterrichtswissenschaft, die der Autor an anderer Stelle beschrieben hat (FLECHSIG 1980), und teils auf seinem biographischen Hintergrund, der nicht zuletzt durch seine Rolle als "Hochschuldidaktiker" bestimmt wurde.

Diese Erfahrungen mit dem Kommen und Gehen von unterrichtspraktischen und unterrichtstheoretischen Erscheinungen haben sich dabei zu der Überlegung verdichtet, daß es möglich sein müsse, Erfindungen und Möglichkeiten didaktischen Handelns anders zu behandeln als im zeitlichen Wandel auf- und abtauchende Moden; daß es möglich sein müsse, die bekannten Formen didaktischen Handelns zu einer Art Handlungsinventar zusammenzufassen, ohne voreilig und einseitig für oder gegen die eine oder andere Handlungsform Stellung zu nehmen. Vor allem gelangte der Autor zu der Überzeugung, daß Erfindungen im Bereich didaktischen Handelns Zeit brauchen, um auf ihre besten Möglichkeiten hin entwickelt zu werden, und daß es während dieser Zeit der Schonräume für sie bedarf. Administrative Eingriffe oder unsolidarische Kritik tragen in der Regel nicht zur Verbesserung, sondern zur weiteren Verfestigung der jeweils herrschenden, didaktischen Monokultur bei, sei es nun der des Frontalunterrichts oder der des Referateseminars. Diese persönlichen Erfahrungen, Motive und Überzeugungen sollen im folgenden näher spezifiziert werden.

Zu den aktuellen Motiven, die den Autor veranlaßten, sich der Entwicklung eines solchen Katalogs zuzuwenden, gehört sein Ärger über die im Jahre 1975 bzw. 1976 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) veröffentlichte "Kapazitätsverordnung". Als Didaktiker erfuhr er, daß aus verwaltungstechnischen Gründen eine Bestimmung von "Lehrveranstaltungstypen" vorgenommen wurde, die geeignet erschien, tiefgreifende Vorstrukturierungen für die Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen zur Folge zu haben - mit einem zu erwartenden Ausstrahlungseffekt auch auf andere Bereiche des Bildungssystems. Er mußte aber

auch feststellen, daß die Zunft der Didaktiker gar nicht in der Lage gewesen wäre, bessere oder vernünftigeren, jedenfalls theoretisch besser begründete Alternativvorschläge zu machen. Sie hätte allenfalls darauf hinweisen können, daß bestimmte, in der Geschichte der Didaktik bekannt gewordene Unterrichtsformen in die Verordnung nicht aufgenommen oder dort unangemessen bewertet worden sind. Die Frage nach einer unterrichtswissenschaftlich begründbaren Unterscheidung bekannter "Unterrichtstypen" war damit gestellt, wenn auch "durch Druck von außen", nicht durch eine Fortentwicklung von Ansätzen, die in der Geschichte der Disziplin bereits vorhanden waren, sozusagen als "endogener" Impuls, der aus einer disziplinär erzeugten Problemlage heraus hätte entstehen können.

Auch das zweite Motiv hängt mit einem Ärgernis zusammen und betrifft das Verhältnis zwischen Unterrichtswissenschaft und Unterrichtspraxis, wie es sich Mitte der 70er Jahre entwickelt hatte. Hatte die Unterrichtswissenschaft Ende der 60er Jahre selbst die Entwicklung innovativer Praxis betrieben bzw. hatte sie sich eng in Projekte der Entwicklung innovativer Praxis verwickelt, so kamen seit Anfang der 70er Jahre Autoren auf den Plan, die, ohne selbst in solche Forschung bzw. Praxis verwickelt zu sein, die Rolle selbsternannter "Schreibtischkritiker" übernahmen und Bemühungen um Reformen oder auch nur kleine Verbesserungen mit der Elle theoretischer und/oder methodologischer Maßstäbe zu messen, die nicht im Zusammenhang mit dieser Praxis standen, sondern abstrakten Wissenschafts- theoretischen, ideologischen, ökonomischen oder kulturkritischen Prinzipien heteronomen Ursprungs folgten. Der Autor bekennt gern, daß er erst

zu diesem Zeitpunkt den guten Sinn der von seinem Lehrer Erich WENIGER einst erhobenen Forderung erkannte, daß ein pädagogischer Theoretiker in der pädagogischen Aufgabe "befangen sein" müsse. "Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt" (WENIGER 1929, S. 21). Noch bevor die Hasen eine Alternative in der Praxis entwickeln konnten, man denke an programmiertes Lernen oder Projekte der Curriculumentwicklung, waren die Swinegel schon da und wußten bereits, daß und warum dies nie und nimmer der Weg zum Heile sein könne, selbstverständlich ohne sich die Mühe der Kleinarbeit zu machen. Die Folge waren - nicht nur auf der Ebene der institutionellen und organisatorischen Veränderungen - die "abgebrochenen Reformen". Der Modellkatalog stellt insofern auch den Versuch dar, aus den Mühen und Trümmern abgebrochener Reformen Erfahrungen festzuhalten und zu "inventarisieren", in der Hoffnung, sie damit verfügbar zu halten.

Ein drittes Motiv empfing der Autor aus den Anforderungen, die an ihn in seiner Rolle als Hochschuldidaktiker bzw. als Wissenschaftlicher Leiter eines hochschuldidaktischen Zentrums gerichtet waren. Immer wieder ergaben sich Anfragen von Dozenten oder Studenten, die von der einen oder anderen Möglichkeit gehört hatten, alternative Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln. In der Auseinandersetzung mit solchen Anfragen hatte er dann nicht selten den Eindruck, daß der Weg vom allgemeinen Konzept solcher Alternativen zur tatsächlichen Praxis und Qualifikationsvermittlung weit war, und daß dafür zusammenfas-

sende Übersichten fehlten. Abgesehen von der ebenso verdienstvollen wie vergnüglich zu lesenden "Taxonomie" hochschuldidaktischer Alternativen, die Manfred SADER u. a. in ihrer "Kleinen Fibel zum Hochschulunterricht" vorgelegt hatten (SADER u. a. 1970), stand ihm wenig Material zur Verfügung, das unterrichtswissenschaftlichen Kriterien genügen konnte. Andererseits waren die Beiträge der Allgemeinen Didaktik zu eng an die Situation des Allgemeinbildenden Schulwesens und der Lehrerbildung gekoppelt, als daß sie für die Hochschuldidaktik hätten unmittelbare Orientierungshilfen sein können.

Das vierte Motiv des Autors stand nicht in Zusammenhang mit aktuellen Anlässen und Anforderungen, sondern entsprach eher einem langfristigen theoretischen Interesse an der Weiterentwicklung der Unterrichtswissenschaft und der empirischen Unterrichtsforschung. Im besonderen war es das Problem der möglichen Formulierung allgemeingültiger Aussagen über Unterricht und damit zusammenhängend die Frage einer Forschungsmethode, die von der stillschweigenden Voraussetzung dieser Möglichkeit ausging. Dabei war dem Autor der Einfall gekommen, daß es sinnvoll sein könnte, diesen Allgemeingültigkeitsanspruch zurückzunehmen und statt dessen den Geltungsbereich von Aussagen über Unterricht zu spezifizieren. So schwebte ihm als Alternative zum Allgemeingültigkeitspostulat vor, Aussagen auf jeweils einen "Typus" von Unterricht zu beziehen und für diesen Typus die Gültigkeit der Aussage zu behaupten. Daß an die Stelle des Typusbegriffs dann der des Modells trat, war ein Schritt, der vor allem durch die Arbeiten von STACHO-WIAK und POPP beeinflußt wurde.

Wie weit mit der Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle auch ein Beitrag zur Lösung des "Allgemeingültigkeitsproblems" geleistet werden kann, das in der Pädagogik seit DILTHEY aktuell geblieben ist, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch nicht entschieden werden. Immerhin findet der Autor in neueren wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten (KNIGHT 1981; BARNES/SHAPIN 1979) eine Unterstützung der Vermutung, daß alle Wissenschaften eine "taxonomische Phase" durchlaufen müssen, bevor sie in eine theoretische Phase eintreten können. Dies könnte auch für die Unterrichtswissenschaft gelten.

Daß aus diesen Motiven ein Forschungsprojekt mit dem Ziel der Entwicklung eines Katalogs Didaktischer Modelle werden konnte, ist der Deutschen Forschungsgemeinschaft bzw. dem von ihr geförderten Schwerpunkt-Programm "Hochschuldidaktik" zu danken. In diesem Rahmen erhielt das Vorhaben eine finanzielle Unterstützung, ohne die sein Anfang nicht gesichert gewesen wäre. Daß das Vorhaben auch nach Abschluß dieser Förderung durchgeführt wird, daß es genügend Menschen gibt, die - den Autor eingeschlossen - daran intensiv interessiert sind, mag die Hoffnung begründen, daß der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle nicht nur aktuellen Anforderungen entsprechen, sondern auch ein Beitrag zur "taxonomischen Phase" der Unterrichtswissenschaft sein kann.

#### 1.6 Das Grundkonzept des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle

Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle ist nicht in erster Linie eine kleine Bibliothek, obwohl er

auch eine solche mit enthält. Vielmehr läßt er sich als System betrachten, das aus verschiedenen Elementen besteht, die zueinander in Beziehung stehen. Es sind dies

- Dokumente, d. h. Originalbeschreibungen von Unterrichtspraxis durch verschiedene Autoren,
- Texte, die von den Autoren des Modellkatalogs erstellt wurden, im besonderen Gliederungstexte, Grundtexte und Gebrauchstexte,
- AV-Medien, mit deren Hilfe die einem bestimmten didaktischen Modell folgende Unterrichtspraxis bildlich-anschaulich vermittelt werden kann, so durch Tonbildschauen, Audio-Alben und Videobänder,
- Mini-Praxen, das sind Selbsterfahrungsexperimente von 1 - 2 Stunden Dauer, durch die Nutzer des Katalogs ein didaktisches Modell dadurch kennenlernen, daß sie etwas Bestimmtes diesem Modell entsprechend lernen,
- Kurse, durch die Nutzer in den Modellkatalog bzw. in die Planung von Unterrichtspraxis nach einem einzelnen Modell eingeführt werden,
- ein Netzwerk, in dem ehemalige und derzeitige Nutzer des Modellkatalogs in Erfahrungsaustausch über die von ihnen geplante und durchgeführte modell spezifische Unterrichtspraxis treten; und
- Beratungsaktivitäten, die allerdings nur in geringem Umfang von Seiten der Mitarbeiter des Modellkatalogs angeboten werden können.

Im einzelnen werden diese Elemente des Systems an späterer Stelle (vgl. S. 155 ff.) behandelt.

Der Modellkatalog ist ein "lernendes" System. Zum einen heißt dies, daß er nicht "fertig" ist und wohl auch so bald nicht fertig sein wird. So gibt es noch nicht für alle didaktischen Modelle Tonbildschauen und Mini-Praxen, die Zahl der Dokumente wächst ständig, die von den Autoren verfaßten Texte müssen in regelmäßigen Abständen überarbeitet werden, und der Kreis der Nutzer und Mitarbeiter wechselt und erweitert sich. Auf Grund der derzeitigen finanziellen Lage kann der Katalog allerdings nur langsam lernen, d. h., es können nur wenige neue Dokumente angeschafft werden, und es können nur wenige AV-Medien entwickelt werden. Dennoch ist zu erwarten, daß eine nächste Auflage des vorliegenden Buches über Veränderungen, hoffentlich positive, zu berichten weiß.

Was den "Input" des Systems Göttinger Katalog Didaktischer Modelle anbelangt, so umfaßt er einerseits Dokumente der verschiedensten Art, zum anderen aber auch Erfahrungsberichte von Mitgliedern des Netzwerks und anderen Nutzern, zur Zeit leider noch keine von den Autoren selbst hergestellten Dokumentationen von Unterrichtspraxis Dritter. "Output" des Systems sind zum einen die Modellbeschreibungen, also die Rekonstruktionen von Unterrichtspraxis in Form von Modellen, zum anderen sind es Dienstleistungen, die in Form von Kursen, Korrespondenz oder Beratungsgesprächen erbracht werden (vgl. S. 155 ff.). Insgesamt stellt der Göttinger Katalog also ein relativ umfassendes Informationssystem dar, das für Nutzer verschiedener Herkunft und verschiedenen Interesses offen ist.



So gesehen ist der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle ein auf lange Sicht angelegtes System, dessen Weiterentwicklung von einer Reihe von Außenbedingungen, aber auch von internen Prozessen abhängt. Bisher haben sowohl die äußeren als auch die inneren Umstände, unter denen die Arbeit am Katalog stattfand, die Entwicklung begünstigt. Es ist zu hoffen, daß auch in Zukunft eine stetige, wenn auch langsame Weiterentwicklung möglich ist.

#### 1.7 Gründe für die vorliegende Publikation zum gegenwärtigen Zeitpunkt

Der Hinweis darauf, daß es sich beim Göttinger Katalog Didaktischer Modelle um ein "lernendes System" handeln soll, verweist bereits auf die Gründe, die dafür sprechen, zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Publikation des vorliegenden Typs zu veröffentlichen. Es sind dies Gründe der Fortschreibung, Gründe der Selbstklärung und Gründe der Verbreitung.

Was die Gründe der Fortschreibung anbelangt, so ist es sicher einleuchtend, daß ein sich ständig wandelndes und ergänzendes Informationssystem - ähnlich wie ein Telefonadreßbuch - von Zeit zu Zeit auf den neuesten Stand gebracht werden muß, wenn es eine zuverlässige Informationsquelle sein soll. Nachdem die letzte Publikation über den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle aus dem Jahr 1978 stammt (FLECHSIG/-BURFEIND/SCHMIDT 1978) und nachdem in der Zwischenzeit wichtige Ergänzungen und Änderungen in bezug auf den Gesamtbestand an Modellen stattgefunden haben, ist eine neue Veröffentlichung sozusagen "fällig", nicht zuletzt auch deshalb, weil sonst die Gefahr

besteht, daß eine wissenschaftliche Diskussion um Konzept und Inhalt sich auf einen Ausbauzustand des GKDM zu beziehen hätte, der mittlerweile überholt ist. Während die <sup>M</sup>Erstfassung" 12 Modelle umfaßte, enthält die derzeitige Fassung nunmehr 20 Modelle. Außerdem erfolgten verschiedene Um- und Neuuzuordnungen von Varianten zu Modellen und umgekehrt. Auch die Beschreibungskategorien wurden erweitert, differenziert und teilweise standardisiert, so daß in dieser Hinsicht ein neuer Stand erreicht ist. Schließlich wurde für die Textbeschreibungen mittlerweile ein neues Format gewählt, das einerseits die laufende Revision erleichtert, andererseits nicht so leserfreundlich ist, als daß man es über den internen Gebrauch hinaus verwenden könnte. Die Beschreibungen der einzelnen Modelle werden daher nur in einer sehr reduzierten Weise in die vorliegende Publikation aufgenommen (vgl. Anhang S. 231 ff.).

Sodann sind es auch Gründe der Selbstklärung, die diese Publikation angeregt haben. Der Entschluß, einem breiteren Publikum ein Forschungsprojekt vorzustellen, das seit nunmehr 7 Jahren betrieben wird wenn man die ersten Anfänge mit berücksichtigt -bringt einen Zwang zur Selbstklärung mit sich. Diese Selbstklärung bezieht sich sowohl auf das gesamte Konzept des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle als auch auf die bisherige Form der Realisierung. In der täglichen Kleinarbeit verstellen oft sehr spezielle Einzelfragen den Blick auf das Ganze, und allzuleicht werden Praktiken für so selbstverständlich gehalten, daß sie in der internen Diskussion kein Thema mehr sind. Sowie jedoch außenstehende Leser, seien es potentielle Nutzer, seien es Fachkollegen, als Gesprächspartner in den Blick kommen, werden

Selbstverständlichkeiten oft zu begründungsbedürftigen oder doch zumindest erläuterungsbedürftigen Entscheidungen. Dies gilt beispielsweise für die Einführung der Unterscheidung von "Modell" und "Variante" oder die Neueinführung des Begriffs der "Gestalt" eines didaktischen Modells. Beides hat sich - sozusagen unter der Hand - im internen Arbeitsprozeß herausgebildet, ohne daß zu irgendeinem Zeitpunkt die Notwendigkeit empfunden wurde, es zu einem ausdrücklichen Thema zu machen.

Schließlich sprechen auch Gründe der Verbreitung für diese Publikation. Die früheren Publikationen sind in kleiner Auflage erschienen, sie dienten in erster Linie der Kommunikation mit einem kleinen Kreis von Nutzern und Kollegen, der überschaubar war. An einer Verbreitung über diesen Kreis hinaus mußte in der ersten Phase unser Interesse gering sein. Gegen eine weitere Verbreitung sprach zum einen der höchst vorläufige Charakter des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle. Sodann sprach dagegen, daß unsere Ausstattung eine größere Nachfrage nach Einführungskursen nicht erlaubt hätte. Und schließlich sprach dagegen, daß für einen gründlichen wissenschaftlichen Diskurs unsere Erfahrungsbasis wie auch unsere theoretische Grundlage zu schmal war. Mittlerweile ist hinsichtlich dieser Punkte die Situation so weit stabilisiert, daß eine Verbreitung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle mit Hilfe einer diese Verbreitung erleichternden Publikation vernünftig erscheint.

Wie weit es gelungen ist, diese Absicht der Verbreitung in der vorliegenden Veröffentlichung zu realisieren, mag der Leser selbst entscheiden. Ob sie allgemein verständlich ist, ob sie die Mitte zwischen

theoretischer Explikation und praktischer Illustration hält, ob sie schließlich dazu anregt, Kontakt mit dem Göttinger Katalog Didaktischer Modelle aufzunehmen, dies wird sich aus den zu erwartenden Rückmeldungen ergeben. Der Autor sieht solchen Rückmeldungen mit großen Erwartungen entgegen und verspricht, auf sie einzugehen.

## 2 ZUR THEORIE DES MODELLKATALOGS UND UNSERES VERMITTLUNGSKONZEPTS

Der folgende Abschnitt dieses Buches dient dem Zweck, die theoretischen Grundlagen des Modellkatalogs zu skizzieren. Da einige der im folgenden angeschnittenen Themenkomplexe an anderer Stelle ausführlicher dargestellt sind (FLECHSIG/SCHMIDT 1977; FLECHSIG 1980), soll hier eine Beschränkung auf die für den vorliegenden Zusammenhang wesentlichen Punkte erfolgen. Da der Modellkatalog auch in bezug auf seine theoretischen Grundlagen ein lernendes System sein soll, werden auch einige neue Aspekte eingeführt. Wer dabei den einen oder den anderen Punkt gründlicher behandeln sehen möchte, der sei auf eine künftige, überarbeitete Fassung verwiesen.

Diejenigen Leser aber, die eher an der konkreten Beschaffenheit des Modellkatalogs interessiert sind, können diesen Abschnitt durchaus überspringen, um dann gegebenenfalls später, wenn sie mit der praktischen Seite näher vertraut sind, darauf zurückzukommen. Im übrigen ist dieser Abschnitt knapp gefaßt, und es kommen nur die unbedingt notwendig erscheinenden Querverweise auf andere Autoren vor. Bezüglich der sprachlichen Verständlichkeit sei dem Autor wenigstens der gute Wille nicht abgesprochen.

Im Rahmen der vorliegenden Gesamtbeschreibung kommen diesem Abschnitt vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen soll er dazu dienen, das im folgenden Abschnitt dargestellte Deskriptorensystem des Modellkatalogs zu begründen, d. h. verständlich zu machen, warum überhaupt ein solches Deskriptorensystem entwickelt wurde und warum es so beschaffen ist. Zum anderen soll der

Forschungscharakter sichtbar werden, der die Katalogisierung kennzeichnet, d. h. es soll erkennbar werden, daß es sich bei der begrifflichen Rekonstruktion von Unterrichtspraxis um einen Forschungsprozeß handelt, wobei die Eigenart dieses Forschungsprozesses nicht allgemein als bekannt vorausgesetzt werden darf.

Dies soll in der Weise geschehen, daß zunächst Beiträge anderer Autoren vorgestellt werden, die ebenfalls um eine Katalogisierung der verschiedenen Unterrichtsformen bzw. Unterrichtsmethoden bemüht waren und sind. Besondere Erwähnung verdient der Umstand, daß einige der Deskriptoren bereits bei Th. SCHWERDT eine Rolle spielen, auch wenn sie von ihm nicht explizit als solche bezeichnet werden. Dies sind die "Stufen" (entsprechend unseren "Phasen"), und die "Prinzipien", die er immer wieder zur Strukturierung seiner einzelnen Darstellungen heranzieht (SCHWERDT 1933). Anschließend soll dann die wissenschaftstheoretische und erkenntnispsychologische Charakterisierung von Praxisrekonstruktion im allgemeinen und der im Modellkatalog gewählten Rekonstruktion von Unterrichtspraxis im besonderen erfolgen. Sodann soll verdeutlicht werden, warum im Modellkatalog eine Entscheidung zugunsten einer Rekonstruktion von Unterrichtspraxis auf der Ebene von Unterrichtseinheiten getroffen wurde. Den Abschluß dieses Abschnittes bilden dann Überlegungen zur theoretischen Begründung des Vermittlungskonzepts.

## 2.1 Verwandte Ansätze

Unter den früheren Bemühungen, die Vielfalt bekannter Unterrichtsmethoden einzufangen und anschaulich-beispielhaft darzustellen, verdient Theodor SCHWERDTs "Kritische Didaktik" (SCHWERDT 1933) besondere Erwähnung. Obwohl sie sich auf die im allgemeinbildend-öffentlichen Schulwesen praktizierten Methoden des Lehrens und Lernens beschränkt, erfaßt sie doch insgesamt 10 "Unterrichtsgestalten" - so der von Schwerdt gewählte Begriff. Dabei geht Schwerdt über eine bloße Darstellung am Beispiel - von ihm "Einzelbilder" genannt - hinaus. Er bemüht sich vielmehr auch, die didaktischen Prinzipien und deren Begründungen herauszuarbeiten, von denen die betreffende Praxis getragen ist. Und er bemüht sich um ein vorsichtig wertendes Urteil, wobei er die historischen Bedingungen, unter denen eine Praxis entwickelt und vertreten wurde, ausdrücklich berücksichtigt.

Georg GEISSLERs bereits 1931 unter anderem Titel erschienene kleinere Abhandlung "Das Problem der Unterrichtsmethode" (GEISLER 1931) besteht demgegenüber lediglich aus einer Quellensammlung, in der zudem noch deskriptive und programmatische Texte gemischt sind. Der Grundgedanke, der dieser Textauswahl zugrunde lag, war der, daß alle Unterrichtsmethoden den geistigen Fortschritt des Schülers als einen in Stufen ablaufenden Prozeß verstehen und entsprechend wenn auch mit verschiedenem Akzent - dessen Steuerung anstreben.

Die von Theo DIETRICH herausgegebene Quellensammlung "Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart" (DIETRICH 1968) erweitert den Kanon der Unterrichts-

formen im wesentlichen nur um die Form "Programmierter Unterricht". Im übrigen denkt der Herausgeber offenbar an die Verwendung der Quellensammlung im Rahmen von Lehrveranstaltungen und verzichtet gegenüber den beiden anderen Autoren auf eigene Interpretationen und Charakterisierungen.

Einen bedeutenden Fortschritt gegenüber SCHWERDT bringt erst das von Bruce JOYCE und Marsha WEIL verfaßte Buch "Models of Teaching" (JOYCE/WEIL 1972). Einerseits stellen die Autoren insgesamt 15 in Europa zumeist unbekannte Unterrichtsformen aus neuerer Zeit vor und beschränken sich dabei nicht auf allgemeinbildende Schulen. Sodann bemühen sie sich um eine Strukturierung dieser Menge solcher Unterrichtsformen nach "Familien". Ferner begründen sie ausführlich, warum sie diese Unterrichtsformen als "Modelle" von und für Praxis verstanden wissen wollen. Und schließlich arbeiten sie die Funktionen heraus, die Unterrichtsmodelle für die Analyse und für die Konstruktion von Praxis haben. Leider hat dieses grundlegende Werk in der Bundesrepublik noch nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die es verdient. Die Bedeutung, die es für die Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle hatte, sei jedoch ausdrücklich hervorgehoben.

In ganz anderer Richtung entwickelt sich das Konzept einer Katalogisierung von Unterrichtsmethoden in der von D. LANGDON herausgegebenen "Instructional Design Library" (LANGDON 1978 ff.) weiter. Bei den hier von den Erfindern bzw. Repräsentanten dargestellten "designs" handelt es sich eher um Modelle geringerer Reichweite (vgl. "Elementmodelle", S. 71). Von daher ist auch die große Zahl solcher "designs" - derzeit



sind es 40 - verständlich. Die besondere Akzentuierung des technischen Formats dieser "designs" hängt nicht zuletzt auch mit der Tatsache zusammen, daß die Mehrzahl davon im Bereich der betrieblichen Ausbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung entstanden sind bzw. verwendet werden.

In diesem Zusammenhang darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, daß, abgesehen von den Autoren, die sich ausdrücklich und ausführlich der Klassifikation und Katalogisierung von Unterrichtsmethoden zugewandt haben, in einer Reihe von Unterrichtsmethodiken und anderen didaktischen Publikationen Klassifikationsansätze, sei es am Rande, sei es als Teilaspekt, behandelt werden. Erwähnung verdienen hier unter den deutschsprachigen Autoren beispielsweise JANNASCH-JOPPICH (1964), Gerhard MEYER (1966), HIMMERICH (1970), KLINGBERG (o. J.), EINSIEDLER (1976) und SCHULZE (1978).

Es mag verwundern, daß unter den bisher erwähnten verwandten Ansätzen einer Klassifikation und Katalogisierung von Unterrichtsmodellen BLANCKERTZ "Theorien und Modelle der Didaktik" (BLANCKERTZ 1969) und die von RUPRECHT u. a. beschriebenen "Modelle grundlegender didaktischer Theorien" (RUPRECHT u. a. 1972) fehlen. Der Grund dafür wird an späterer Stelle hoffentlich einsichtig: Es handelt sich hierbei um "Kategorialmodelle", die nicht unmittelbar auf die Konstruktion und Analyse von Unterrichtspraxis bezogen sind, sondern die die Funktion von "Modellen didaktischer Modellbildung" haben (vgl. hierzu 265; vgl. auch DICHANZ 1981).

## 2.2 Begriffliche Rekonstruktion von Unterrichts- praxis als Forschungsprozeß

In seinem Beitrag über "Theorie und Praxis der Erziehung" hat Erich WENIGER zwischen Theorien ersten, zweiten und dritten Grades unterschieden (WENIGER 1929). Theorien ersten und zweiten Grades nennt Weniger gedankliche Gebilde, mit denen Praktiker ihre Erfahrungen vorstellungsmäßig oder begrifflich fassen. In modernerer Redeweise könnte man sie als implizite und explizite naive Theorien bezeichnen. Theorien dritten Grades nennt Weniger demgegenüber die Erzeugnisse von Theoretikern, also von Angehörigen wissenschaftlicher Disziplinen, die immer erst im nachhinein die bereits entwickelte Praxis deuten und analysieren können, nichtsdestoweniger dadurch jedoch auch einen Beitrag zur Läuterung, Verbesserung und Verbreitung von Praxis leisten können. Diese vor allem im Anschluß an SCHLEIERMACHER entwickelte Deutung des Verhältnisses von Theorien und Praxen soll den Ausgangspunkt unserer folgenden Überlegungen bilden, nicht zuletzt auch darum, weil sie in der wissenschaftlichen Entwicklung des Autors als wichtiger Impuls wirkte (vgl. auch S. 98 ff.).

Wenn man einmal die wissenschaftstheoretisch ohnehin nicht vom Konsens getragenen Unterscheidungen von "Theorien" und "Modellen" außer acht läßt und beide Begriffe als Synonyma betrachtet, läßt sich der Grundgedanke modellmäßiger Rekonstruktion von Unterrichtspraxis in Anlehnung an die Überlegungen WENIGERS wie folgt fassen: Unterrichtsmodelle sind Modelle zur Analyse wie zur Konstruktion von Unterrichtspraxis, wobei sich im Prozeß subjektiv-individueller wie kollektiv-disziplinärer Erfahrungsbildung Modelle

und Praxen (Handlungen, Ereignisse) wechselseitig beeinflussen. "Primat der Praxis" ist demnach die Bezeichnung einer logischen Beziehung, nicht aber eines historisch-empirischen Entstehungsverhältnisses. Unterrichtspraxis, didaktisches Handeln setzt immer schon Modelle des Handelnden voraus, und seien diese noch so unbewußt. Didaktische Modelle, im besonderen die von Modellkonstrukteuren arbeitsteilig erzeugten Modelle setzen immer schon das Vorhandensein einer, wenn auch rudimentären, Praxis voraus.

Damit stellt sich die Frage, wie man sich das Zustandekommen von "neuer" Unterrichtspraxis, von didaktischen Erfindungen und Verbesserungen vorzustellen hat. Bis in unsere Gegenwart hinein spielt dabei der geniale pädagogische Erfinder eine Rolle, der gleichzeitig über sein Tun sprechen und schreiben und andere von dessen Zweckmäßigkeit und Vernünftigkeit überzeugen kann. Erst in den vergangenen 15 Jahren, nicht zuletzt unter dem Einfluß von Unterrichtstechnologie und Curriculumforschung, hat sich herausgestellt, daß Praxisentwicklung auch als Forschungsprozeß stattfindet bzw. gesehen werden kann, der von Teams getragen ist und nach bestimmten Regeln abläuft (vgl. FLECHSIG 1979). Diesen beiden Typen von Praxisentwicklung entsprechen dann jeweils auch unterschiedliche Typen von Modellen bzw. Umgangsweisen mit Modellen: Während Praxisentwicklung als individuelle Erfindung in der Regel gesteuert ist von den Modellen (ersten und zweiten Grades) des Praktikers, bedient sich praxisentwickelnde Unterrichtsforschung explizit "wissenschaftlicher" Modelle (dritten Grades).

Formal betrachtet, läßt sich Unterrichtspraxis, lassen sich didaktische Handlungen, betrachten als Tä-

**tigkeiten**, während es sich bei didaktischen Modellen um **Aussagen über Tätigkeiten** handelt. Diese Aussagen bestehen aus Begriffen, die zu den Ereignissen und Handlungen der Praxis in einem mehr oder weniger eindeutigen Verhältnis stehen. Im besten Falle kommen zwischen den Beteiligten (Praktikern und Theoretikern, Handelnden und Reflektierenden) Vereinbarungen darüber, welche Ereignismenge mit welchen Begriffen zu belegen ist, zustande. In der Regel herrscht jedoch eine gewisse "Unscharfe" vor, nicht nur in der Didaktik. Darauf, daß solches Zuordnen, daß die deutende und rekonstruierende Tätigkeit des "Theoretikers", Verständnis (im Sinne von Informiertheit, Empathie und Kommunikationsfähigkeit) für seinen Rekonstruktionsgegenstand, nämlich die betreffende Praxis, voraussetzt, hat ebenfalls bereits WENIGER hingewiesen (vgl. auch OELKERS 1982).

Es war das Verdienst von Walter POPP, den Prozeß der Modellbildung für die Didaktik genauer bestimmt und dabei auch über die Grenzen der eigenen Disziplin geblickt zu haben (POPP 1970). In seinem Aufsatz "Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie" hat er einen wissenschaftstheoretisch begründeten Modellbegriff vorgeschlagen. Sodann hat er Merkmale und Funktionen didaktischer Modelle aufgewiesen. Und schließlich hat er Empfehlungen zu Arbeitsschwerpunkten didaktischer Forschung und Weiterbildung in Sachen "didaktische Modelle" vorgelegt.

POPP hat damit den entscheidenden Schritt vollzogen, auch im deutschen Sprachraum Fragestellungen didaktischer Modellbildung im Kontext wissenschaftstheoretischer Argumentation zu stellen und damit die disziplinäre Selbstgenügsamkeit der Didaktik zu überwin-

den. Er hat damit insbesondere ein Defizit behoben, das die Publikation von BLANCKERTZ, der seinen Modellbegriff nicht expliziert, noch ausweist. Daß POPPs Aufsatz rasch rezipiert wurde, zeigt sich darin, daß sich RUPRECHT u. a. bereits ausdrücklich auf ihn beziehen. Auch SALZMANN (1972) und MENCK (1975) greifen auf ihn zurück, wenn sie weiterführende Aussagen zur analytischen und konstruktiven Funktion didaktischer Modelle machen. Demgegenüber versuchen LOSER/TERHART (1977), den Ansatz zu kritisieren. Für die Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle war POPPs Argumentation ebenfalls von erheblicher Bedeutung. Allerdings war es notwendig, jenseits der Vermittlung durch POPP unmittelbar auf die modelltheoretischen Arbeiten von Herbert STACHOWIAK zurückzugreifen, um den wissenschaftstheoretischen Bezugsrahmen unseres Forschungsansatzes herzustellen.

### 2.3 Der modelltheoretische Bezugsrahmen unseres Forschungsansatzes

Die an früherer Stelle begründete Grundsatzentscheidung, Unterrichtspraxis in Form didaktischer Modelle "abzubilden" bzw. begrifflich zu rekonstruieren, führte zu der Frage, welche Richtung der Allgemeinen Wissenschafts- bzw. Modelltheorie hierfür geeignet sein könnte. Die Entscheidung zugunsten eines Bezugsrahmens, der sich weitgehend an die Arbeiten Herbert STACHOWIAKs anlehnt, erfolgte dann aus zwei Gründen: Zum einen waren diese Arbeiten bereits in der Didaktik rezipiert worden (s. o.). Zum anderen eröffnen sie auf Grund ihrer pragmatischen Grundorientierung unmittelbare Anwendungsmöglichkeiten für die Zwecke modellierender Rekonstruktion von Unterrichtspraxis.

Schließlich sind die "Liberalität" des Zugangs von STACHOWIAK sowie der Umstand, daß er von sich aus eine Beziehung zur Didaktik herstellt, weitere Gründe für unsere Wahl.

Das **Abbildungsmerkmal** von Modellen beinhaltet, daß Modelle Abbildungen von Originalen sind. Originale können dabei sein a) die beobachteten Unterrichtse-reignisse selbst oder b) deren Beschreibungen (z. B. mit Mitteln der Umgangssprache). Bezogen auf die Auf-gabenstellung des Modellkatalogs bieten sich so wis-senschaftstheoretische Begründungsmöglichkeiten da-für, daß a) sowohl beobachtete Ereignisse als auch b) deren Abbildungen Grundlage für die Modellbildung sein können. Ein- und dieselbe Unterrichtspraxis kann dabei mit verschiedenen Mitteln abgebildet werden. So bedient sich z. B. der Modellkatalog semantisch-symbolischer (Texte, vgl. S. 171 ff.), ikonischer (AV-Medien, vgl. S. 175 ff.) und "enaktiver" (Minipraxen, vgl. S. 179 ff.) Abbildungsmittel. Ferner ermöglicht es diese abbildungstheoretische Betrachtung, modellierende Abbildungen so zu wählen, daß sie einer Vielzahl von Originalen - bereits existierenden und möglicherweise zu erzeugenden - zugeordnet werden können. Damit stellen didaktische Modelle die "Ver-allgemeinerungsfähigen Extrakte" einer Vielzahl realer und möglicher Handlungsabläufe des Unterrichtsge-schehens dar.

Das Verkürzungsmerkmal von Modellen beinhaltet, daß aus der Fülle des jeweiligen Unterrichtsgeschehens nur die als wesentlich erachteten ausgewählt werden, wobei sich das, was als wesentlich gelten soll, auf verschiedene Weise bestimmen läßt. Bei der Entwicklung des Modellkatalogs geschah die "Verkürzung"

(modellhafte Abstraktion bzw. Reduktion) in zwei nachvollziehbaren und überprüfbaren Schritten: Zum einen bildete das von uns vorgeschlagene Kategorialmodell des Unterrichts (vgl. S. 32 ff.) die Grundlage für den ersten Reduktionsschritt, sozusagen das "Grobfilter", um didaktische von nicht didaktischen Ereignissen zu unterscheiden. Grundlage für den zweiten Reduktionsschritt waren dann die von uns aufgestellten Deskriptoren (vgl. Abschnitt S. 118 ff.). Daß überhaupt modellierende Verkürzungen stattfinden müssen, wenn vom menschlichen Bewußtsein Informationen aus der Umwelt verarbeitet werden sollen, ist ein erkenntnispsychologischer Gemeinplatz. Wie sie jeweils vollzogen werden, um in einem Erkenntnis- und Handlungsbereich als vernünftig akzeptiert zu werden, ist eine immer nur durch den im besonderen Forschungsbereich stattfindenden wissenschaftlichen Diskurs zu entscheiden. Dies gilt auch für die Reduktionsstrategien und im besonderen für das Deskriptorensystem des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle.

Das pragmatische Merkmal von Modellen beinhaltet nach STACHOWIAK, daß die Fragen "für wen", "für welche Situationen" und "für welche Zwecke" die Modelle gedacht sind. Für den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle wurde dieses pragmatische Merkmal dahingehend bestimmt, daß der "innovationsbereite Praktiker" die zentrale Bezugsinstanz der Modellbildung darstellt. Damit sind sowohl Lerner als auch in Lehrfunktionen tätige Personen gemeint, die ihre Lehr-Lernpraxis verbessern wollen, wobei sie selbst über die Kriterien des "besser" entscheiden müssen. Zum pragmatischen Merkmal eines Modells gehört auch sein Geltungsbereich, d. h. die Entscheidung darüber, unter welchen Bedingungen die durch ein Modell repräsen-

tierte Unterrichtspraxis sinnvoll und wahrscheinlich realisierbar ist (vgl. S. 146 ff.). Und schließlich bezieht sich das pragmatische Merkmal von Modellen auch auf die **Zwecke**, denen das Modell dienen soll. Didaktische Modelle, wie sie im Modellkatalog enthalten sind, dienen in erster Linie der Planung und Konstruktion von Unterricht. In zweiter Linie dienen sie der Analyse und Kritik, und zwar insofern, als Unterrichtspraxen, deren Autoren behaupten, "Projektunterricht", "Frontalunterricht" etc. zu realisieren, an Hand der Modelle daraufhin geprüft werden können, wie weit sie den generalisierten Handlungsmustern entsprechen, die üblicherweise mit diesen Bezeichnungen belegt werden.

Diese knappen Hinweise auf den modelltheoretischen Bezugsrahmen unseres Forschungsansatzes mögen - zusammen mit dem Verweis auf frühere Publikationen (FLECHSIG/SCHMIDT 1977; FLECHSIG 1980) - hinreichen, um zu verdeutlichen, warum es zweckmäßig erschien, eine Katalogisierung verschiedener Unterrichtsformen in der Form von didaktischen Modellen, nicht jedoch in Form von Beispielbeschreibungen, von Erlebnisschilderungen oder von subjektiv-deutenden Reflexionen vorzunehmen. Unter Bezugnahme auf einen in die Didaktik (von POPP) bereits eingeführten modelltheoretischen Rahmen sollte die wissenschaftstheoretische und formal-logische Begründung abgesichert werden. Es scheint jedoch, daß der Prozeß der Modellbildung nicht nur in Hinblick auf seinen wissenschaftstheoretischen Aspekt einer Absicherung bedarf. Auch der erkenntnispsychologische Aspekt sollte wenigstens umrißhaft behandelt werden.



## 2.4 Didaktische Modelle als Anregungsmaterial für "Operationen", "Schemata" und "Pläne"

Was tun Menschen, wenn sie Modelle bilden, mit welchen Modellen kann man sich die dabei in ihrem Bewußtsein ablaufenden Prozesse vergegenwärtigen? Mindestens zwei Richtungen der Psychologie, die sich mit Theorien des Zusammenhangs von Erkennen und Handeln befassen, erscheinen geeignet, diesen Sachverhalt aufzuklären: Die Theorie kognitiver Entwicklung, die Jean PIAGET und seine Schüler entwickelt haben und die kognitive Theorie von MILLER u. a., die "Bilder" und "Pläne" als Deutungs- und Steuerungsinstrumente menschlichen Handelns in den Mittelpunkt stellt. Beide - einander durchaus ähnliche - Theorien bieten die Möglichkeit, unter anderem auch die bei didaktischer Modellbildung stattfindenden Prozesse zu deuten.

Nach diesen Theorien schlagen sich Erfahrungen, die Menschen in der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt machen, in bleibenden Eindrücken nieder, die ihrerseits wieder auf die Steuerung künftiger Erfahrung wirken und diese ermöglichen (oder verunmöglichen). Solche intern (bloß im Bewußtsein) ablaufenden Nach- und Vor-Vollzüge von Handlungen bzw. Handlungsvorstellungen werden bei PIAGET mit den Begriffen "Operationen" und "Schemata" verbunden, bei MILLER u. a. mit den Begriffen "Bilder" (images) und "Pläne" (plans). Ohne tätige Erfahrungen entstehen keine "Operationen" und "Bilder", ohne Operationen und Bilder können keine Erfahrungen gemacht werden. Kennzeichnend für beide Theorien ist, daß die geistige Entwicklung als ein von Geburt an stattfindender Prozeß solcher Wechselwirkungen anzusehen ist, in dessen Verlauf immer neue Differenzierungen der Erkenntnis-

Handlungsinventare von Menschen entstehen.

Was für menschliches Handeln und Erkennen ganz allgemein gelten soll, muß demnach auch für unterrichtliches Erkennen und Handeln gelten. Auch hier müssen wir davon ausgehen, daß Deutungsmuster und Handlungspläne schon früh erworben werden, möglicherweise bevor Kinder tatsächlich zur Schule gehen, wohl aber Schule "spielen". Je nachdem, welche Unterrichtspraxis in einer Kultur bzw. in einer historischen Situation dominiert, werden auch die ihr entsprechenden Bilder, Operationen und Pläne variieren, die sich Menschen von Unterricht machen. Ob und wieweit organisiertes Lernen auch außerhalb von Schulen stattfindet und als solches bewußt wahrgenommen wird, dürfte dann mit darüber entscheiden, wie breit oder eng das Inventar von Bildern, Operationen und Plänen des unterrichtlichen Handelns ist, über das ein Individuum in einer bestimmten Phase seiner geistigen Entwicklung verfügt. Für die meisten Menschen unseres Kulturkreises dürfte dies konkret bedeuten, daß sie gegen Ende des Schulalters Bilder, Operationen und Pläne für die Deutung und Steuerung unterrichtlichen Handelns aufgebaut haben, die mit der Formel "lehrer-gesteuerter Frontalunterricht" sicher nicht ganz falsch gekennzeichnet sind.

Wie aber läßt sich dann ein Ausbruch aus diesem Zirkel von Deutung und Handlungssteuerung und damit die Fixierung auf den vorherrschenden Unterrichtstyp "Frontalunterricht" denken? Ganz offensichtlich doch nicht dadurch, daß jemand einem anderen (etwa ein Lehrerbildner angehenden Lehrern oder ein Lernerbildner angehenden Lernern) einfach "erzählt", was es so alles an Alternativen zu den bekannten Formen des

Unterrichts gibt. Vielmehr werden Vermittlungsstrategien, wenn sie zum Aufbau von Handlungskompetenz führen sollen, immer Elemente realer Tätigkeit enthalten müssen. Und sie werden Elemente der Reflexion dieser Tätigkeit enthalten müssen, die das Inventar von Bildern, Operationen und Plänen anreichern.

Hier stellt sich nun die Frage, welche Funktionen explizit gemachte didaktische Modelle bei diesem Prozeß der Anreicherung des Bestandes an Deutungsmustern und Plänen übernehmen können, und es stellt sich die Frage, wie bzw. unter welchen Bedingungen sie diese Funktionen übernehmen können. Beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle zeichnen sich dabei folgende Lösungen ab:

Für eine Reihe von Personen, im besonderen aber für professionell mit Unterricht vertraute Personen, gilt in aller Regel, daß sie bereits ansatzweise Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsformen gemacht haben. Diese Erfahrungen lassen sich mit Hilfe bildlicher Darstellungen oder auch durch Texte wieder in Erinnerung rufen. Diese Erinnerungen früherer Erfahrungen können dann mit Hilfe der für die betreffenden Modelle spezifischen Begrifflichkeit neu- oder umstrukturiert werden, so daß in künftigen Unterrichtssituationen neue, erweiterte oder differenziertere Deutungs- und Handlungsmuster zur Verfügung stehen.

Für andere Personen und andere Unterrichtsformen gilt, daß entsprechende Erfahrungen noch nicht vorliegen. In diesem Falle dürfte es unerläßlich sein, diesen Personen Situationen bereitzustellen, in denen sie einschlägige Unterrichtstätigkeiten durchführen

und entsprechende Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform machen können. Bei dem Vermittlungskonzept, das für den Modellkatalog entwickelt wurde, werden solche Unterrichtstätigkeiten bzw. -erfahrungen in aller Regel zunächst aus der Perspektive und in der Rolle des Lerners bewältigt. Dazu dienen die an späterer Stelle (vgl. S. 179 ff.) näher beschriebenen Minipraxen.

Damit haben wir die Funktion umrissen, die wir didaktischen Modellen beim Aufbau (auto-)didaktischen Bewußtseins und (auto-)didaktischer Kompetenz glauben übertragen zu können: Wenn es sich um begrifflich-verbale, ikonische oder auch enaktive Abbildungen von Erfahrungen handelt, die durch den Rekonstruktionsvorgang eine erste Stufe der Objektivität erreicht haben, dann können diese Erfahrungen verschiedenen Personen eine Hilfe zur Entwicklung entsprechender subjektiver Deutungsmuster und Handlungspläne sein; ob dies dadurch geschieht, daß sie diese Muster einfach kopieren oder variieren, ob sie sich diese Muster oberflächlich aneignen oder gar routinemäßig nutzen lernen, dürfte von vielen Randbedingungen abhängen. Diese Frage wird an späterer Stelle ausführlich behandelt (vgl. S. 83 ff.). Vorher sollen jedoch noch weitere Charakteristika unserer didaktischen Modelle dargestellt werden.

## 2.5 Ebenen didaktischer Modellbildung

Anfang der 70er Jahre erschienen zwei Publikationen, in denen der Begriff "Ebenen" - bezogen auf Unterricht und Unterrichtstheorie - eine zentrale Stellung erhielt: Ein Aufsatz von Christian SALZMANN über die

"Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs für Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung" (SALZMANN 1972) und ein Beitrag von K.-H. FLECHSIG über "Qualifizierung der Lehrer für die Praxis: Der Praxisbezug in der Lehrerbildung" (FLECHSIG 1974). Gemeinsam ist beiden Publikationen die Überlegung, daß es sinnvoll ist, die Komplexität des Phänomens Unterricht dadurch durchschaubarer zu machen, daß man es sozusagen mit Hilfe von "Schnittebenen" gliedert. Diese "Ebenen" lassen sich zum einen unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Reichweite sehen, etwa als kurzfristiges, mittelfristiges oder langfristiges Planen und Handeln. Sie lassen sich aber auch unter dem Gesichtspunkt der sozialen und institutionellen Reichweite betrachten, etwa als Planung durch Individuen, durch Gruppen und durch formelle Institutionen. Und sie lassen sich unter innovationsstrategischen Gesichtspunkten sehen, und zwar als relativ leicht und relativ schwer zu verändernde Wirklichkeit.

Vor allem die Unterscheidung von vier Ebenen didaktischer Modellbildung durch Ch. SALZMANN war für die weitere Entwicklung der theoretischen Konzeption des Modellkatalogs wichtig. Sie erlaubte es einerseits, Unterschiede in verwandten Ansätzen (vgl. S. 56 ff.) systematisch zu fassen. Sie wies andererseits die Notwendigkeit auf, sich für eine Ebene der Modellbildung zu entscheiden, wenn man zu einigermaßen vergleichbaren Modellen kommen wollte. Nicht zuletzt schließlich wies sie Kategorialmodellen - dem unseren wie denen anderer Autoren - ihren logischen Ort zu. Welche Aussagen die Unterscheidung nach den vier Modellebenen

- Elementmodelle
- Modelle von Unterrichtseinheiten

- Typusmodelle und
- Kategorialmodelle

für den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle impliziert, sei im folgenden kurz umrissen.

Elementmodelle sind Modelle von elementaren didaktischen Handlungen, die in den verschiedensten Konstellationen auftreten können und erst vom übergeordneten Kontext her ihren spezifischen didaktischen Sinn haben können. "Kleingruppenbildung", "Selbständige Lektüre", "Kurzvortrag", "Dialog" sind Beispiele für didaktische Handlungen, die in so unterschiedlichen Kontexten wie Projektunterricht oder Frontalunterricht vorkommen können. Ja sie lassen sogar offen, wer der zentrale Handlungsträger ist, denn es gibt beispielsweise Schülervorträge ebenso wie Lehrervorträge. Dennoch lassen sich die Handlungsabläufe eines Kurzvortrags bei den verschiedenen Handlungsträgern modellmäßig rekonstruieren. Mehr noch: Es lassen sich in aller Regel auch Kriterien technischer Zweckmäßigkeit (beispielsweise aus wahrnehmungs- oder lerntheoretischen Erkenntnissen) begründen. Im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle gibt es daher einen Dokumentationsbereich "Modellübergreifende didaktische Handlungen".

Modelle von Unterrichtseinheiten decken einen höheren Grad an Komplexität ab, indem sie bezüglich der zeitlichen, inhaltlichen, sozialen, räumlichen und instrumentellen Strukturen von Unterricht explizit Aussagen enthalten. Eine "Unterrichtseinheit" in diesem Sinne ist daher umfassender als eine Lektion, andererseits weniger umfassend als ein Lehrgang. Wenn man Element-Modelle - in Anlehnung an den Sprachgebrauch der Wirtschaftswissenschaften - als "mikrodidakti-

sche" Modelle, Typusmodelle (s. u.) demgegenüber als "makrodidaktische" bezeichnete, dann stellen Modelle von Unterrichtseinheiten gewissermaßen die "mesodi-daktische" Ebene dar. Warum die Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle sich dafür entschieden haben, die Rekonstruktion von Unterricht auf dieser "mesodidaktischen" Ebene vorzunehmen, soll an späterer Stelle (vgl. S. 74 ff.) ausführlich erläutert werden.

Von Typusmodellen spricht SALZMANN dann, wenn er Zusammenfassungen von Gruppen von Modellen von Unterrichtseinheiten meint, die ein gemeinsames hervorstechendes Merkmal aufweisen. Er weist darauf hin, daß die Typusmodelle auch die Konstruktion von Unterrichtseinheiten beeinflussen können, teilt jedoch keine Einzelheiten darüber mit, wie man sich diese Beeinflussung vorzustellen hat. JOYCE/WEIL (1972) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff "model families". Eine Reihe von Autoren, die solche Gruppierungen bzw. Klassifikationen von Modellen von Unterrichtseinheiten vorgelegt haben, orientieren sich demnach auch oder im besonderen an einer "makrodidaktischen" Modellbildung. Zu diesen Autoren, die dann zumeist zwischen 3 und 7 Typen vorstellen, gehören BROUDY (1963), HEDEGARD (1967), SCHEFFLER (1971), WALTON (1971), THELEN (1973), NUTHALL/SNOOK (1973) und XOCHELLIS (1975). Im Anschluß an JOYCE/WEIL hat Theodor SCHULZE unter der Bezeichnung "Lehrmodelle" neun "typologische Modelle von unterrichtlichen Handlungszusammenhängen" (SCHULZE 1978, 137 ff.) herausgearbeitet, ohne den Anspruch zu erheben, damit einen geschlossenen Kanon vorzustellen.

Als "Kategorialmodelle" bezeichnet SALZMANN "Modellvorstellungen von sehr allgemeiner Art", die als "übergeordneter Bezugsrahmen in alle Modellkonstruktionen konkreterer Art" (a. a. O., S. 267) eingehen. Als Beispiel nennt er das "sog. Berliner Kategoriensystem (HEIMANN/SCHULZ)" (a. a. O., S. 266). Im übrigen macht er keine näheren Angaben zur Struktur und Funktion von Kategorialmodellen. Es bedürfte einer ausführlichen Erörterung, welche Funktionen im einzelnen Kategorialmodelle erfüllen, eine Erörterung, die eine gesonderte Publikation verdiente. Hier nur soviel: Nach unserer Auffassung sind Kategorialmodelle ungeeignet, die Konstruktion und Analyse von Unterrichtspraxis unmittelbar zu leisten, auch wenn viele in Lehrerbildung und Lehrprüfung Beteiligte faktisch davon ausgehen, daß sie dies könnten. Kategorialmodelle haben vielmehr - wie an früherer Stelle bereits erwähnt (vgl. S. 32 ff.) - im wesentlichen zwei Funktionen: a) Den vorgängigen Begriff von Unterricht zu explizieren und aufzuklären und damit didaktische von nicht-didaktischen Sachverhalten unterscheiden zu helfen; b) den allgemeinen Bezugsrahmen zu liefern, der eine Lokalisierung der Modelle von Unterrichtseinheiten (evtl. auch der Typusmodelle) ermöglicht, wie dies von Salzmann angedeutet wird. In diesem Sinne ist jedenfalls das von uns an früherer Stelle angeführte Kategorialmodell zu sehen (vgl. S. 32 ff.).

Die Nützlichkeit der von SALZMANN getroffenen Unterscheidung für eine weiterführende Diskussion didaktischer Modellbildung kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, erlaubt es diese Gliederung doch, die Entfernung eines didaktischen Modells von der Praxis und damit den Umfang und die Art notwendiger Zwi-



schenschritte einzuschätzen, die zwischen didaktischer Erkenntnis und didaktischem Handeln jeweils liegen. Im besonderen könnte diese Unterscheidung auch dazu beitragen, die Gründe zu verstehen, welche die Autoren des Modellkatalogs dazu bewogen haben, didaktische Modellbildung auf der Meso-Ebene vorzunehmen, auch wenn damit notwendigerweise ein Katalog entstehen muß, der eine größere Zahl - auf jeden Fall über 20 - von Modellen umfaßt. Wir wollen im folgenden diese Entscheidung einer näheren Betrachtung unterziehen.

Man darf nicht übersehen, daß jede Gliederung, ob nach drei, fünf oder acht Ebenen didaktischen Handelns, immer ein gewisses Maß an Willkür enthält. Denkt man sich die Gliederungsmöglichkeiten jedoch auf einem Kontinuum angesiedelt, so lassen sich beliebige Zwischenstufen denken. Dies erlaubt dann auch Zuordnungen, die Salzmanns Vierergliederung nicht bietet. So lassen sich beispielsweise die 9 "Lehrmodelle", die SCHULZE (a. a. O., S. 137 ff.) vorstellt als Zwischenform von "Typusmodellen" und "Modellen von Unterrichtseinheiten" im Sinne SALZMANNs verstehen, und es lassen sich die "Instructional Designs" der von D. LANGDON herausgegebenen "Instructional Design Library" zwischen Element-Modellen und Modellen von Unterrichtseinheiten lokalisieren, als noch weitgehend technische "Bausteine", aber schon in sich relativ geschlossene und sinnvolle Unterrichtsgebilde. Diese und weitere Überlegungen haben uns veranlaßt, eine weitere Differenzierung vorzunehmen, die neben dem Aspekt der Komplexität den der Gestalt zu erfassen versucht (vgl. S. 78 ff.).

## Modellbildung auf der Meso-Ebene

In den Anfängen der Arbeit am Modellkatalog war die Frage zunächst offen, ob eine eher mikrodidaktische oder eine eher makrodidaktische Ebene der Modellbildung angesteuert werden sollte. Eine Reihe von Gründen führte dann schließlich zu einer Zwischenlösung, die sich aber im nachhinein nicht als Kompromiß, sondern als Lösung eigener Qualität erwies. Es waren dies im besonderen

- innovationstheoretische,
- curriculumtheoretische,
- lehr-lernmethodische und
- evaluierungstheoretische

Gründe, die im folgenden skizziert werden sollen.

Zunächst zu den innovationstheoretischen Gründen. Da der Modellkatalog von Anfang an als Instrument didaktischer Innovation gedacht war, spielte die Frage eine Rolle, auf welcher Ebene didaktischen Handelns unter gegebenen historischen und institutionellen Rahmenbedingungen Handlungsspielräume für einzelne und kleine Gruppen bestehen. Angesichts der Mitte der 70er Jahre bereits feststellbaren Innovationsfeindlichkeit im öffentlichen und administrativen Raum erschien es sinnvoll, die Ebene zu wählen, die für Individuen Spielräume bietet. Dies ist ganz offensichtlich nicht die des Lehrgangs, sondern allenfalls die der Unterrichtseinheit. Gegen eine Wahl der "mi-kro-didaktischen" Ebene, die damals vor allem durch Ansätze des "micro-teaching" repräsentiert wurde, sprach, daß hier primär eine Perfektionierung von Lehrerfertigkeiten für einen relativ begrenzten Modelltyp lehrerorientierten Unterrichts im Mittelpunkt stand. Damit hätte ein Katalog solcher Elementmodelle

rasch ein Beitrag zur Stabilisierung dieser ohnehin nahezu als Monokultur vorherrschenden Praxis werden können, was unserer "multikulturellen" Grundposition widersprochen hätte.

Auch curriculumtheoretische Gründe sprachen für Modellbildung auf der Meso-Ebene. Es hatte sich nämlich bei den umfassenderen Curriculumprojekten der 60er und 70er Jahre herausgestellt, daß das "ganz große Paket" eine Reihe von kaum lösbaren Problemen mit sich brachte, die hier im einzelnen nicht erläutert werden können, während die möglichst variabel einsetzbare Curriculumeinheit (von ca. 300 Minuten Lernzeit) aus mehreren Gründen Vorteile brachte: Sie war sowohl in zeitlicher als auch in konzeptioneller Hinsicht in "Nischen" unterzubringen, sie bot für kleinere Teams von Praktikern (ggf. unter Mitwirkung von Experten) auf lokaler Ebene ein durchaus realistisches Entwicklungsziel, ihre Verbreitung war relativ unaufwendig, und ihre Modifikation nach singulären Gegebenheiten war ebenfalls leicht erreichbar. Es dürfte daher kein Zufall sein, daß in allerjüngster Zeit das Interesse für die Entwicklung und den Austausch solcher Unterrichtseinheiten eher gewachsen ist, was u. a. daran zu sehen ist, daß das Dokumentationssystem BIB-Report seit Januar 1982 eine eigene Rubrik "Unterrichtseinheiten" eingerichtet hat.

Lehr-lernmethodische Gründe sprachen ebenfalls für die Entscheidung zugunsten der Meso-Ebene: Einerseits ist die Planungsebene der 45-Minuten-Lektion, wie sie durch die Lehramtsprüfungen immer wieder stabilisiert wird, nach unserer Auffassung ein Haupthemmnis für die Entwicklung didaktischer und autodidaktischer Kompetenz bei Lehrenden wie Lernenden, da in solchen

Zeiträumen komplexe Lernprozesse, die zum Erreichen sinnvoller Teilqualifikationen führen, nur in sehr seltenen Fällen stattfinden können. Erfahrungsgemäß bedürfen darüber hinaus nahezu alle Alternativen zum Frontalunterricht, seien es nun Erkundungen, Simulationsspiele oder Lernprojekte, größerer Zeitmengen und Zeitblöcke. Vor allem dann, wenn die zwischen den Lektionen stattfindenden Phasen selbstorganisierten Lernens von Schülern ernst genommen, vorbereitet, organisiert und ausgewertet werden sollen, ist lekti-onsübergreifende Unterrichtsplanung unbedingt notwendig. Daß aber auch nach oben eine enge Begrenzung nützlich ist, ergibt sich einerseits daraus, daß bereits Halbjahresplanungen den Charakter von eher unverbindlichen Stoff-Studentafeln annehmen und daß die Menge unvorhersehbarer Zwischenfälle den Prozeß der Erfahrungsbildung, den Vergleich von Plan und Realisierung über längere Zeiträume eher unmöglich macht.

Was schließlich die **evaluationstheoretischen Gründe** anbelangt, die für die Wahl der Meso-Ebene didaktischer Modellbildung sprachen, so war dies nur ganz am Rande die in vielen Institutionen festgestellte Praxis, daß Klassenarbeiten eine wichtige Rolle für die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Lernprozesses darstellen und daß diese üblicherweise Blöcke von ungefähr 10 - 20 Stunden begrenzen. Für die Autoren des Modellkatalog entscheidender war die lerntheoretische Erkenntnis, daß jeder Lehrer der regelmäßigen Rückmeldung des Lernerfolgs bedarf und daß diese Rückmeldung bereits das Erreichen komplexer Teilqualifikationen betreffen sollte. Aber auch der Organisator von Unterricht sollte in kürzeren Abständen Rückmeldung seines Lehrerfolgs erhalten, damit er

ggf. Maßnahmen der Förderung und der Revision einleiten kann. Der Halbjahres-, Semester- oder Trimester-Rhythmus ist daher für die Evaluierung, die vor allem Zwecken der Rückmeldung dienen soll, zu lang, ganz abgesehen davon, daß bei Blockunterricht, der insgesamt nur eine Woche umfaßt, in der Mitte mindestens eine Zwischenbilanz gezogen werden sollte, um im Falle von Mißerfolg wenigstens die zweite Hälfte zu retten.

Diese Entscheidung zugunsten der Meso-Ebene hatte für die konkrete Gestaltung des Modellkatalogs eine Reihe von Konsequenzen, die an späterer Stelle ausführlich behandelt werden sollen. Hier nur soviel: "Modelle von Unterrichtseinheiten" würde es - nicht zuletzt auch in Hinblick auf die bereits vorliegenden Erfahrungen von JOYCE/WEIL und LANGDON - zwischen 20 und 30 geben, so lautete die Ausgangsannahme, die sich durch die späteren Erfahrungen als durchaus realistisch erwies. Bei der Suche nach Belegen für Unterrichtseinheiten würde man sich vor allem auf solche Institutionen konzentrieren müssen, die über gewisse Spielräume verfügen, um die 45-Minuten-Barriere zu durchbrechen. Man würde bei verschiedenen Modellen ähnliche Elemente bzw. didaktische Handlungen feststellen, deren Sinn jedoch erst durch den Kontext der Unterrichtseinheit definiert wird. Und schließlich waren erhebliche Verwirrungen bei der Namensgebung zu erwarten, da die traditionellen Bezeichnungen - z.B. "Projektunterricht" - vom Elementmodell bis zum Typusmodell reichten und so artenreich waren, daß man sich fragen mußte, ob es sich überhaupt um "ein" didaktisches Modell der Meso-Ebene handelt.

## 2.7 Modelle als "Gestalten" didaktischen Handelns auf verschiedenen Ebenen

Von Anfang an ergab sich bei unseren Versuchen modellierender Rekonstruktion von (Belegen für) Unterrichtspraxis immer wieder das gleiche Problem: "Was war ein eigenständiges Modell, was war lediglich die Variante eines Modells und wie kann man diese Frage nicht nur intuitiv-pragmatisch, sondern theoretisch einigermaßen wohlbegründet entscheiden?" So stellte sich beispielsweise die Frage, in welchem Verhältnis das Modell "Vorlesung" (als Modell einer Unterrichtseinheit) zum "Kurzvortrag" (als Elementmodell) steht. Ganz offensichtlich haben beide eine ähnliche Struktur, ebenso offensichtlich ist auch, daß sich beide zumindest hinsichtlich ihres zeitlichen Umfangs unterscheiden. Mit der Einführung des Begriffs der "Gestalt" könnte diese Beziehung zwischen Elementmodellen und Modellen von Unterrichtseinheiten möglicherweise theoretisch genauer gefaßt werden. Es ist allerdings hinzuzufügen, daß dieser Aspekt erst in jüngster Zeit in die Theorie des Modellkatalogs eingeführt wurde.

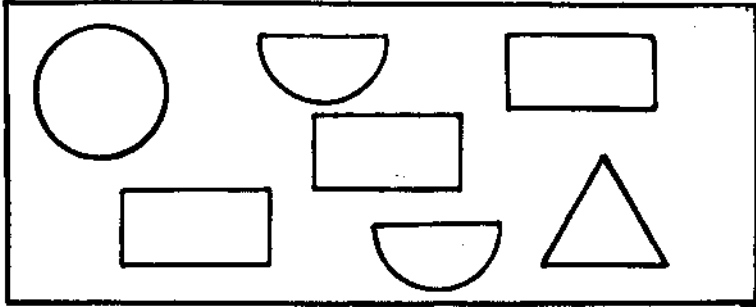
Der Begriff der "Gestalt" spielte in der Psychologie bereits seit Beginn dieses Jahrhunderts eine entscheidende Rolle für die Interpretation des Phänomens menschlicher Wahrnehmung. Es erschien evident, daß eine Melodie "mehr" ist als die Summe der einzelnen Töne, und daß auch bei optischen Wahrnehmungen z. B. geometrische "Gestalten", nicht aber nur Punkte und Linien in einer bestimmten Lage wahrgenommen werden. Karl BÜHLER wies - bezogen auf Raum- und Zeitgestalten - darauf hin, daß "Proportionseindrücke" wahrscheinlich die wichtigsten Momente der Gestaltwahr-

nehmung seien (BÜHLER 1913, S. 135). Durch sie wird beispielsweise ein Kreis als Kreis identifiziert, unabhängig von seiner Größe, Farbe und materialmäßigen Beschaffenheit. Die in neueren kognitiven Theorien, vor allem bei PIAGET, hervorgehobene enge Beziehung von realen Tätigkeiten und Denkopoperationen (PIAGET 1974) läßt es sinnvoll erscheinen, den Gestalt- bzw. Proportionsbegriff nicht nur auf Wahrnehmungen von Objekten und Abbildungen, sondern auch auf symbolische Repräsentationen wie semantische Modelle zu beziehen.

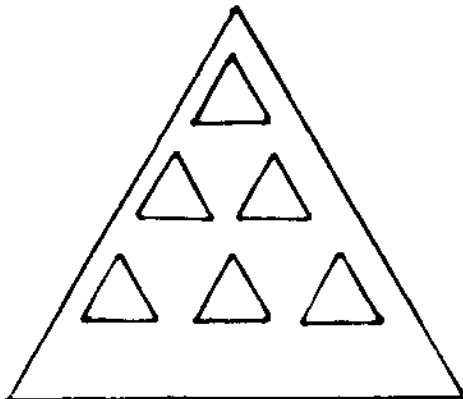
Auf die Zuordnung von Unterrichtspraxen zu didaktischen Modellen, wie sie im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle geschieht, läßt sich die von den Gestaltpsychologen entwickelte Konzeption folgendermaßen anwenden: Nimmt man unser Kategorialmodell des Unterrichts (vgl. S. 32 ff.) als Wahrnehmungsfeld, d. h. sozusagen als Koordinatensystem, in das die Wahrnehmungen didaktischer Modelle eingetragen werden, so lassen sich Grundgestalten ausmachen, die sowohl für Elementmodelle wie für Modelle von Unterrichtseinheiten gleich oder ähnlich sind. Das Beispiel von Vorlesung/Kurzvortrag wurde bereits angeführt. Als weiteres Beispiel könnte eine Dialogsituation im Rahmen einer Unterrichtseinheit angeführt werden, die dem Modell Lernprojekt entspricht; diese Dialogsituation wird eine ähnliche "Gestalt" haben wie eine Unterrichtseinheit, die insgesamt dem Modell "Lerndialog" entspricht.

Die folgende graphische Darstellung mag diese Überlegung verdeutlichen. Es handelt sich bei dem großen Rechteck um ein Symbol für das didaktische Modell "Lernprojekt". In dieser Unterrichtseinheit kommen

jedoch Elemente vor, die nicht alle der Gestalt "Lernprojekt" (kleines Rechteck) entsprechen, sondern auch Kurzvortrag (kleines Dreieck), Kleingruppendiskussion (kleiner Kreis) und Lerndialog (kleiner Halbkreis).



Die folgende graphische Darstellung des Modells "Vorlesung" (großes Dreieck) soll verdeutlichen, daß es auch denkbar ist, daß jedes einzelne Element - in diesem Fall Kurzvorträge (kleine Dreiecke) - die gleiche Gestalt hat wie die ganze Unterrichtseinheit.





So betrachtet stellen Elementmodelle der Didaktik die kleinsten Gestalten didaktischer Modelle dar, d. h. sie weisen typische Proportionen zwischen den in unserem Kategorialmodell enthaltenen Größen "Lerner", "Lernumwelt", "Lernaufgabe" und "Außerdidaktische Umwelt" und den zwischen diesen Größen bestehenden Beziehungen auf. Beispielsweise ist die Gestalt des Elementmodells "Kurzvortrag" dadurch charakterisiert, daß der Lernprozeß des Lerners durch eine Lernumwelt beeinflusst wird, die im wesentlichen aus einer zentralen Informationsquelle (dem Redner) besteht, während die Lernaufgabe vor allem im Aufnehmen, Aneignen und Speichern dieser vorgetragenen Informationen besteht. Bezüge zur außerdidaktischen Umwelt sind weitgehend ausgeblendet und existieren allenfalls mittelbar über die entsprechenden Erfahrungen des Lerners, die er früher erworben hat, und über die Erfahrungen des Redners, die dieser (hoffentlich) hat. Das Elementmodell "Dialog" weist demgegenüber andere Proportionen zwischen den vier Größen auf. Auf einen Punkt ist jedoch unbedingt hinzuweisen: "Elementmodelle" gleicher oder ähnlicher Gestalt können durch das Modell der Unterrichtseinheit ganz unterschiedliche Funktionen, einen anderen didaktischen Sinn erhalten, so daß auch von daher Unterrichtseinheiten nicht bloße Additionen von didaktischen Elementen (elementaren Tätigkeiten) sind. Das Element "Partnerarbeit" hat z. B. im Kontext des Modells "Lernprojekt" einen anderen didaktischen Sinn als im Kontext des Modells "Lern-dialog".

Es ist sicher nicht nur aus Gründen der Abwechslung nötig, Unterricht über einen längeren Zeitraum nicht einseitig als Addition von identischen Elementen zu gestalten. Selbst konsequent durchgehaltene Vortrags-

reihen werden durch Elemente unterbrochen, in denen Mitschriften nachgelesen und mit anderen Hörern besprochen werden und in denen der Lerner das Gehörte in seinen Gedanken noch einmal Revue passieren läßt. Die Gestalt einer solchen Unterrichtseinheit wird dann zwar durch die vorherrschenden Elemente bestimmt, ist jedoch keine Ansammlung solch "reiner" Elemente des einen Typs. Daß "das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile" haben Gestaltpsychologen und andere immer wieder betont. Übertragen auf Modelle von Unterrichtseinheiten besagt dies, daß das Modell einer Unterrichtseinheit nicht als bloße Addition von Elementmodellen anzusehen ist, sondern als Einheit höherer Ordnung, die eine eigene Gestalt hat, auch wenn diese dann ihren Proportionen nach mit der Gestalt eines Elements übereinstimmt.

Diese Bestimmung des Verhältnisses von Elementmodellen und Modellen von Unterrichtseinheiten und deren "Gestalten" hat für den Modellkatalog, im besonderen für den Rekonstruktionsprozeß, bestimmte Vorteile. Im besonderen erlaubt sie es, die Eigenart von "Varianten" didaktischer Modelle genauer zu bestimmen (vgl. S. 161 ff.). Varianten lassen sich dann nämlich verstehen als spezifische Ausprägungen der Grundgestalt des Modells einer Unterrichtseinheit, die sich dadurch unterscheiden, daß in ihnen teilweise verschiedene Element-Modelle eine mehr oder weniger zentrale Funktion einnehmen. So sind beispielsweise die zahlreichen Varianten des didaktischen Modells "Simulation" dadurch gekennzeichnet, daß der Lerner in verschiedenen Rollen mit der Lernumwelt interagiert, daß in der Lernumwelt verschiedene Elemente dominieren (Personen, Objekte) und daß die Lernaufgabe verschiedenen Ernstcharakter hat, wodurch dann jeweils verschiedene Element-Modelle (Dialog, Ausstellung etc.) einbezogen werden.

## 2.8 Zur Begründung des multimedialen und mehrperspektivischen Vermittlungskonzepts

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt (S. 62 ff.), lassen sich dem modelltheoretischen Ansatz Herbert STACHOWIAKS zufolge Modelle als "Abbildungen von Originalen" verstehen. Jede Abbildung bedarf jedoch einer materiellen Grundlage, wenn sie nicht bloßes Gedankengebilde bleiben soll, so beispielsweise die Zeichnung des Papiers und der Tusche. Nur so sind Gedankengebilde auch der Kommunikation mit anderen zugänglich. Diese Erkenntnis hat in der Sprachphilosophie eine längere Tradition. Bereits W. v. HUMBOLDT hat darauf hingewiesen, daß der Gedanke des Lauts bedarf, um äußerlich wahrnehmbar für die Sinne zu werden (von HUMBOLDT 1836, 1949, S. 52 ff.). Die Tatsache, daß Gedankengebilde - also auch Modelle - der materiellen Repräsentation bedürfen, sagt jedoch noch nichts darüber aus, welche Art der materiellen Repräsentation jeweils gewählt wird: Laute, Schriftzeichen, Pictogramme, Photographien, elektronische Impulse, Hologramme, dreidimensionale Abbildungen in welchem Material auch immer. Der Umstand, daß Menschen ihren Gedanken und Erfahrungen eine materielle Gestalt geben müssen, um sie anderen zugänglich zu machen (vom Phänomen der "Gedankenübertragung" einmal abgesehen), richtet dann den Blick auf jene für den Kommunikationsprozeß verwendeten "Mittler". Es ist durchaus sinnvoll, für die Repräsentations- und Vermittlungsweisen den Begriff "Medium" zu verwenden, und zwar in jener Bedeutung, die ihm von OLSON & BRUNER (1974) gegeben wurde.

BRUNER und OLSON arbeiten den Begriff "Medium" heraus, indem sie ihn zum Begriff der "Erfahrung" (expe-

rience) und damit auch zum Begriff "Lernen durch unmittelbare Erfahrung" in Beziehung setzen. Als Medien werden alle Ermöglichkeiten mittelbarer Erfahrung verstanden, Aufzeichnungen und Abbildungen von Ereignissen, die stattgefunden haben oder stattfinden könnten und somit Gelegenheiten zum Lernen bieten. So kann ein Kind auf verschiedene Weise lernen, daß eine Herdplatte heiß sein kann: indem es die Erfahrung selbst macht, indem es jemand (etwa im Fernsehen) dabei beobachtet, wie er sich die Hand am Herd verbrennt, oder aber dadurch, daß ihm jemand (etwa eine Vertrauensperson) sagt, daß der Herd heiß sei und man sich verbrennen könne. Die Frage, welche Menschen auf welche Weise besonders gut lernen können, soll an dieser Stelle unerörtert bleiben. Wichtig ist zunächst, daß Erfahrungen und gedankliche Vorstellungen mit Hilfe verschiedener "Mittler", sprich "Medien" mitgeteilt werden können. Unter Berücksichtigung anthropologischer, entwicklungstheoretischer und pragmatischer Gesichtspunkte entwickeln BRUNER und OLSON sodann eine Unterscheidung von drei Formen medialer Repräsentation: enaktive, ikonische und symbolische Formen.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen von OLSON und BRUNER ist jener entwicklungstheoretische Ansatz, den Jerome BRUNER bereits in einer früheren Arbeit (BRUNER 1967) entworfen hatte. BRUNER hatte den Prozeß der geistigen Entwicklung von Kindern dahingehend charakterisiert, daß er dem Problem der Erfahrungsbildung für diese Entwicklung entscheidende Bedeutung beimaß, "how the child gets free of present Stimuli and conserves past experience in a model, and the rules that govern storage and retrieval of information from this model" (a. a. O., S. 10). BRUNER stellt

dabei die Hypothese auf, daß diese Codierung von modellhaft aufbewahrter Erfahrung auf dreierlei Weise möglich ist, durch Handlungen (enaktive Repräsentation), durch Bilder (ikonische Repräsentation) und durch Symbole (symbolische Repräsentation). In der frühkindlichen Entwicklung stellen diese drei Repräsentationsweisen aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen dar. Offensichtlich verliert der Erwachsene jedoch die Fähigkeit nicht, Erfahrungswissen auf dreierlei Weise zu bilden und zu vermitteln, auch wenn es Kulturen und Personengruppen gibt, welche die eine oder andere Form der Erfahrungsbildung und des Lernens bevorzugen (so etwa Wissenschaftler die Repräsentation von Erfahrungen durch abstrakte Symbolsysteme). In der Theorie der intellektuellen Entwicklung des Kindes von Jean PIAGET wie auch bei anderen "Kognitivisten" finden sich ähnliche Auffassungen, auf die näher einzugehen im vorliegenden Zusammenhang nicht möglich ist.

Die hier skizzierten medientheoretischen Grundüberlegungen haben die Autoren des GKDM darin bestärkt, den multimedialen Charakter des Vermittlungskonzepts konsequent auszuarbeiten und entsprechende Lösungen für die Vermittlungspraxis zu suchen. Es ging also darum, die von ihnen in Form von generalisierten Handlungsmustern (Modellen) strukturierte didaktische Erfahrung nicht nur auf eine Weise an andere Personen zu vermitteln, etwa über ein Buch, sondern eine gründlich durchdachte multimediale Vermittlung der von ihnen aufbereiteten Wissensbestände zu erreichen. Da jedoch jede der drei medialen Repräsentationsweisen in technischer Hinsicht verschieden konkretisiert werden kann, bedurfte es noch weiterer Überlegungen bezüglich der technischen Form. Erst später wurde den

Autoren deutlich, daß sie mit der Entscheidung zugunsten dreier Repräsentationsweisen sich zugleich die Chance eröffnet hatten, drei Perspektiven (Einstellungen, Beziehungen) des GKDM-Nutzers zu den aufbereiteten didaktischen Wissensbeständen anzubieten: Die Perspektive des Handelnden und Betroffenen, die Perspektive des distanziierten Zuschauers bzw. Beobachters und die Perspektive des reflektierenden Theoretikers. Aus dieser, vor allem auch in der Soziologie schon seit längerer Zeit verbreiteten, theoretischen Erkenntnis (MEAD 1934) ergaben sich eine Reihe von Rückwirkungen im besonderen für die Gestaltung der Tonbildschauen. Im folgenden sollen die Funktionen, die den drei Repräsentationsweisen bzw. Perspektiven im Rahmen der Vermittlung didaktischer Modelle an andere zgedacht sind, im einzelnen umrissen werden.

Für die enaktive Repräsentation eines didaktischen Modells wurde ein Verfahren gewählt, das als Minipraxis bezeichnet wird. Es besteht darin, daß die Nutzer des GKDM modelltypische Handlungen, Ereignisse, Prozesse und Instrumente dadurch kennenlernen, daß sie etwas tun, genauer: daß sie Lerntätigkeit in einer Weise ausüben, die dem betreffenden didaktischen Modell entspricht. Indem sie beispielsweise ein Netzwerk wechselseitigen Lernens im Miniaturformat, d. h. in elementarer Form und in kurzer Zeit, selbst aufbauen, lernen sie bis zu einem gewissen Grad, was der Begriff "Das didaktische Modell 'Netzwerk'" bedeutet. Sie machen sich ein "Bild" davon und behalten - hoffentlich - ein wenn auch vages Handlungsschema in Erinnerung. Was die konkrete Gestalt der Minipraxen anbelangt, so sei auf S. 179 ff. verwiesen. Die enaktive Repräsentation eines didaktischen Modells in

Form einer Mini-Praxis versetzt den Nutzer des GKDM gleichzeitig in die Rolle eines Lernalters und eröffnet ihm somit die Perspektive desjenigen, der Lernhandlungen ausführt und der von Entscheidungen eines anderen (Organisators, Beraters) betroffen ist.

Die **ikonische Repräsentation** eines didaktischen Modells erfolgt mit Hilfe einer Tonbildschau. In ihr werden die für ein didaktisches Modell typischen Situationen, Handlungen und Ereignisse durch Dias und Tonaufzeichnungen vorgestellt. Prinzipiell könnte dies selbstverständlich auch durch Tonfilm oder Videofilm geschehen, doch erschien die Tonbildschau zunächst als die technisch einfachere Lösung. Schwierigkeiten ergaben sich bei der Konzeption der Tonbildschauen daraus, daß ein Widerspruch zwischen der Einmaligkeit der dargestellten Situationen und dem Anspruch auf Generalisierbarkeit entstand. Nach den bisherigen Erfahrungen läßt er sich nur begrenzt auflösen, etwa dadurch, daß man den Modellcharakter durch Begleittexte auf der Tonspur hervorhebt, oder dadurch, daß man die Tonbildschau nach dem Muster Regel - Beispiel bzw. Beispiel - Regel in zwei Teile gliedert, die sich auch in abbildungs-ästhetischer Hinsicht unterscheiden. Die gegenwärtigen Lösungen erscheinen den Autoren des GKDM jedoch noch nicht befriedigend. In der ikonischen Repräsentation eines didaktischen Modells in Form einer Tonbildschau (oder eines anderen audio-visuellen Mediums) kann sich der Nutzer des GKDM in der Rolle des Zuschauers erfahren; er nimmt somit die Perspektive eines nicht-teilnehmenden Beobachters ein.

Die **symbolische Repräsentation** eines didaktischen Modells schien zunächst unproblematisch, da sich der

Schrifttext als die übliche technische Lösung anbot. Schon bald erwies es sich jedoch als notwendig, hinsichtlich der Verwendungssituation der Texte und hinsichtlich verschiedener Zielgruppen zu differenzieren. Die allgemein gehaltene Erkenntnis, die von BRU-NER & OLSON formuliert worden war, erwies sich als belangreich: Lernen mit Hilfe von Symbolsystemen stellt hohe Anforderungen an die Vorbildung der Lernenden. Anders ausgedrückt, die Schwierigkeit und Verständlichkeit eines Textes ist nicht nur abhängig von den gewählten Formulierungen, sondern auch vom Vorwissen des Lesers. Eine Möglichkeit, diesem Umstand Rechnung zu tragen, besteht darin, die Wissensbestände der jeweiligen Zielgruppen in bezug auf ein didaktisches Modell empirisch zu ermitteln und entsprechende Textalternativen zu erstellen. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, auf sehr elementare Wissensbestände zurückzugreifen, diese in grob assoziativer Weise zu strukturieren, um sodann in einem nächsten Schritt das Wissen mit Hilfe enaktiver und ikonischer Repräsentation so zu erweitern, daß auch "schwierigere" Texte von der vorgebildeten Zielgruppe verstanden werden können. Die Autoren des GKDM bezogen beide Möglichkeiten in ihr Konzept ein, den ausführlichen, zielgruppenspezifischen Gebrauchstext und die einführende Kurzbeschreibung. Vor allem der zielgruppenspezifische Gebrauchstext spricht den Nutzer des GKDM in der Rolle des Theoretikers an und eröffnet ihm dabei die Perspektive des reflektierenden Beurteilers.

Damit ist der Kern des von den Autoren entwickelten Vermittlungskonzepts umrissen: Didaktische Modelle werden in drei Repräsentationsweisen vermittelt, die zugleich verschiedene Perspektiven und Einstellungen



zu den Wissensbeständen vermitteln und deren Gesamtgefüge Grundwissen in bezug auf das didaktische Modell liefert. Aufbauend auf dieses Grundwissen können dann sehr spezielle Texte, im besonderen auch wissenschaftliche Literatur über das Modell, bearbeitet werden. Bislang liegen für jedes Modell Kurzbeschreibungen vor; mittelfristig ist angestrebt, daß auch für jedes Modell eine Minipraxis und eine Tonbildschau vorhanden ist. Der Zeitaufwand für die Aneignung des Grundwissens über ein Modell - ausgehend von der allgemeinen Lebenserfahrung eines durchschnittlichen Erwachsenen mit Unterricht - liegt dann bei ca. 2 Stunden, Minipraxis, Tonbildschau und Kurzbeschreibung zusammengenommen und Ergänzungen durch Kurzgespräche und individuelle Rückfragen eingerechnet. In welcher Richtung dann das Grundwissen weiterentwickelt wird, etwa als Aufbau der Kompetenz, modellspezifische Praxis in einem bestimmten Lernbereich zu organisieren, oder als die Fähigkeit, Praxisbeschreibungen aus verschiedenen Bereichen und von unterschiedlicher Qualität analysieren zu können, ist vor allem der Entscheidung des Nutzers selbst vorbehalten. Diese Weiterqualifikation wird jedoch in erheblichem Umfang als selbstorganisierter Lernprozeß weitergeführt werden müssen, da die Besonderheiten der Lage der einzelnen Nutzer in erheblichem Maße variieren. Einzelheiten über das Vermittlungssystem in seinem derzeitigen Stand werden an späterer Stelle (vgl. S. 165 ff.) dargestellt.

### 3 ZUR METHODE PRAXISREKONSTRUIERENDER UNTERRICHTSFORSCHUNG

#### 3.1 Der Begriff "praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung"

Mit dem Begriff "praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung" betritt der Autor ganz offensichtlich Neuland. Der Gedanke, daß es Aufgabe des Erziehungswissenschaftlers sei, pädagogische Praxis zu rekonstruieren, ist allerdings nicht neu. Bereits an früherer Stelle (vgl. S. 59) wurde auf den Beitrag hingewiesen, den Erich WENIGER zur Klärung dieser Fragestellung geleistet hat. Seine Unterscheidung von "Theorien" ersten, zweiten und dritten Grades soll hier aufgegriffen werden, wobei lediglich der Begriff "Theorie" durch die - vom jetzigen Stand der Wissenschaftstheorie her betrachtet - bescheidenere Bezeichnung "begriffliche Rekonstruktion" bzw. "Rekonstruktion" ersetzt ist. Daß es Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist, vorgängige Praxen begrifflich zu rekonstruieren, ist zumindest bei den Vertretern einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht umstritten gewesen. Wie dies allerdings methodisch geschehen solle, darüber gelangten jedoch die verschiedenen Autoren, die hierzu Stellung genommen haben, nicht über Andeutungen hinaus. Forschungsmethoden wurden von ihr jedenfalls nicht so weit Punkt entwickelt, daß sie die Form lehrbarer Empfehlungen angenommen hätten. Was sich unter dem Stichwort "hermeneutische Methoden" in Lexika und Handbüchern findet, geht über die Erklärung allgemeiner Grundsätze kaum hinaus. Im besten Falle handelt es sich dabei um differenzierte und erläuternde Grundstätze, wie sie z. B. KLAFKI in seinem Beitrag für das "Funkkolleg Erzie-

hungswissenschaft" vorgestellt hat (KLAFKI 1971, 134 ff.). Der folgende Versuch, den Umriß einer Methode praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung vorzulegen, knüpft an die Sichtweise der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, im besonderen an FLITNER und WENIGER an und bezieht auch Überlegungen mit ein, die in neuerer Zeit von PASCHEN vorgetragen wurden (vgl. S. 31). Im übrigen greift dieser Umriß Erkenntnisse der Allgemeinen Wissenschaftstheorie auf, wie sie im besonderen von KAPLAN dargestellt wurden (KAPLAN 1964). Auch erkenntnisgenetische Betrachtungen, wie sie im besonderen von PIAGET angestellt wurden (PIA-GET 1981), fließen in die folgende Skizze mit ein.

Unter den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestand weitgehender Konsens in bezug auf den Sachverhalt, daß beim "Verstehen" von Texten (z. B. pädagogischer Klassiker) die folgenden Gesichtspunkte zu beachten sind: Reflexion des eigenen Vorverständnisses und des eigenen Standpunkts in Sachen Erziehung; Würdigung des Kontexts, in dem der Text entstanden ist; Bemühen darum, dem Selbstverständnis des Autors Rechnung zu tragen; sowie Kenntnisnahme der Rezeption, die der Text bislang erfuhr. Daneben wurden noch eine Reihe von speziellen philologischen Verfahrensregeln aufgeführt, die vor allem für den Umgang mit semantischen, syntaktischen, sprachgeschichtlichen und editionstechnischen Problemen Handlungsempfehlungen enthielten. Im folgenden soll dieser im wesentlichen auf die verstehende Rekonstruktion von Texten beschränkte Gesichtskreis verlassen werden. Stattdessen soll der Begriff "Rekonstruktion von Praxis" auf die begriffliche Rekonstruktion der Ereignisse bzw. Handlungen selbst angewandt werden. Allerdings soll auch die Rekonstruktion von Texten,

die Aussagen über Ereignisse sowie Handlungen (deren Sinn, Wünschbarkeit, Ablauf etc.) enthalten, in unsere Überlegungen einbezogen werden. Im Anschluß an WENIGER sollen drei Stufen bzw. Grade der Rekonstruktion von Praxis unterschieden werden:

- Rekonstruktionen ersten Grades (der "unausdrücklichen Anschauung des Praktikers"),
- Rekonstruktionen zweiten Grades (der ausdrücklichen, sprachlich gefaßten Erfahrungssätze, über die der Praktiker verfügt) und
- Rekonstruktionen dritten Grades (die von einem mit dieser Praxis "sympathisierenden" Theoretiker mit wissenschaftlichen Begriffen und Methoden vorgenommene Rekonstruktion).

Wenn im folgenden von praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung die Rede ist, sind dabei jeweils Bemühungen um Rekonstruktionen dritten Grades bzw. dritter Stufe gemeint. Solche Rekonstruktionen dritten Grades stützen sich jedoch häufig auf Rekonstruktionen zweiten Grades, z. B. dann, wenn sie Dokumente singulärer Unterrichtspraxis - sozusagen als Rohdaten - für den Rekonstruktionsprozeß nutzen.

Bei der folgenden Skizze einer Methode praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung möchte ich anknüpfen an die Vorschläge, die PASCHEN unterbreitet (vgl. S. 31). Wenn ich PASCHEN richtig verstehe, so sind für ihn die historisch vorfindlichen "Pädagogiken" ebenfalls bereits Rekonstruktionen - Rekonstruktionen zweiten Grades im Sinne der oben getroffenen Unterscheidung. Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es,

solche "Pädagogiken" mit Hilfe eines "Modells kategorialer Bestimmungsstücke" zu rekonstruieren (als Rekonstruktion dritten Grades) und damit zueinander in systematische Bezüge zu setzen. Wenn diese Interpretation des Vorgehens von PASCHEN zutrifft, dann entspricht es in formaler Hinsicht ganz weitgehend der für den GKDM gewählten Methode praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung. In inhaltlicher Hinsicht ergeben sich zwei wichtige Unterschiede: Erstens sind die Rekonstruktionsgegenstände des GKDM nicht "Pädagogiken", sondern "Didaktiken". Und zweitens sind das im GKDM verwendete Kategorialmodell des Unterrichts (vgl. S. 32 ff.) und das darauf bezogene Deskriptorensystem - entsprechend der Aufgabe - verschieden von demjenigen, das PASCHEN empfiehlt. Im ganzen ergibt sich jedoch bezüglich des Grundansatzes erhebliche Übereinstimmung. Allerdings geht auch PASCHEN, darin der Vorgehensweise in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht unähnlich, kaum auf methodisch-verfahrensmäßige Details solcher Rekonstruktion ein.

Prinzipiell gilt es auch zu prüfen, wie weit neben geisteswissenschaftlichen Grundüberlegungen auch solche der empirisch-analytischen Sozialwissenschaft zur Begründung von Methoden praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung dienen können. Im besonderen lassen sich nämlich begriffliche Rekonstruktionen von Praxis - ebenso wie die von anderen Wirklichkeiten als Hypothesen betrachten. Daraus, wie Hypothesen methodisch erzeugt werden, können sich dann Hinweise auf das methodische Rekonstruieren von Unterrichtspraxis ableiten lassen. Leider fällt aber auch in den analytischen Sozialwissenschaften der Prozeß der methodischen Erzeugung von Deutungsmustern (Hypothe-

sen) über Ereignisse und Handlungen nur spärlich aus - verglichen mit den ins Uferlose gehenden methodischen Verfahrensregeln für die Hypothesenprüfung. Dies darf nicht verwundern, gibt es doch eine Reihe von Autoren, welche die Erzeugung von Deutungsmustern in einen Bereich außerhalb des Forschungsprozesses verlagern. Sie können sich dabei auf POPPER berufen, der wie folgt bündig formuliert: "Wir haben die Tätigkeit des wissenschaftlichen Forschers eingangs dahin charakterisiert, daß er Theorien aufstellt und überprüft. Die erste Hälfte dieser Tätigkeit, das Aufstellen von Theorien, scheint uns einer logischen Analyse weder fähig noch bedürftig zu sein." (POPPER 1966, 6). Als Begründung führt POPPER an, daß an Theorie-(Hypothesen-, Modell-)Erzeugung zwar die empirische Erkenntnis-Psychologie, nicht aber die Erkenntnislogik Interesse habe, da letztere sich nur mit der Geltung von Sätzen und ihren Beziehungen befasse - nicht jedoch mit den Beziehungen solcher zur Wirklichkeit. Obwohl POPPER damit lediglich postuliert, daß Entdeckungsfragen keine Fragen der Forschungslogik sein sollen - dies sagt ja noch nichts über ihre Bedeutung für die Forschungsmethodologie aus - hat sich, nicht zuletzt auch unter Berufung auf POPPER in den empirisch-analytischen Sozialwissenschaften, eine Tradition des Ausklammerns von Entdeckungsfragen herausgebildet, die HARTMANN wie folgt charakterisiert: "Die Aufstellung von Hypothesen gehört mit zu den wenigen verbliebenen Verfahren innerhalb der empirischen Sozialforschung, die auch heute noch 'im Freistil' zu absolvieren sind. ... Intuition und Mut werden ebenso gepriesen wie Ableitung aus Axiomen. Abstrakt denkende Soziologen gestehen, letztlich doch vom common sense oder historischen Einzelfall ausgegangen zu sein, ...  
 . Wer sich ver-

gegenwärtigt, daß jede Studie prinzipiell von Hypothesen ausgehen soll, und gleichzeitig die chaotische Praxis der Hypothesenbildung vor Augen nimmt, der fragt sich mit einer gewissen Fassungslosigkeit, wie denn empirische Sozialforschung diesen Widerspruch so lange hat hinnehmen können" (HARTMANN 1970, 91).

Daß die Lage so hoffnungslos nicht ist, mag durch den Hinweis belegt sein, daß auch in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie das Nachdenken über zwei Verfahren des Erzeugens von allgemeiner Erkenntnis eine lange Tradition hat: Induktion und Deduktion. Erkenntnisgewinnung auf dem Wege von Induktion beginnt mit der Vertiefung in Einzelfälle und Daten und gewinnt auf dem Wege des Abstrahierens fallübergreifende, allgemeine Einsichten. Erkenntnisgewinnung auf dem Wege der Deduktion setzt bei einer in einem Kultursystem vorfindbaren allgemeinen Regel an und leitet aus dieser nach einem im betreffenden Kultursystem akzeptierten "logischen" Verfahren Schlüsse für Einzelfälle ab. STEINER-MACCIA hat daneben noch auf ein drittes Verfahren der Erzeugung von Hypothesen bzw. von generalisierbaren Erkenntnissen hingewiesen, das der "Retroduktion" (STEINER-MACCIA 1966). Hierbei werden Theorien, die in einer wissenschaftlichen Disziplin verbreitet sind, als Anregungsmodelle zur Bildung entsprechender Deutungsmuster in einer anderen Disziplin verwendet. Ohne auf die Charakteristik dieser drei Verfahren im einzelnen einzugehen, sei angemerkt, daß die im folgenden vorgeschlagenen, methodologischen Verfahrensregeln für eine praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung sich prinzipiell auf alle drei Grundverfahren stützen.

Da der Autor die Absicht hat, einen Leitfaden zur praxisrekonstruierenden Unterrichtsforschung in einer gesonderten Publikation zu einem späteren Zeitpunkt vorzulegen, bittet er um Nachsicht dafür, daß der folgende Umriss einer solchen Methodologie sehr kurz gefaßt ist. Es sollen daher - ausgehend von einer Betrachtung "naiver Rekonstruktionsverfahren" - drei Verfahrensschritte näher erläutert werden,

- die Entwicklung der für die Rekonstruktion benötigten Ordnungs- bzw. Kategoriale Systeme,
- die Entwicklung und Vereinbarung von Zuordnungs- und Abgrenzungsregeln und
- die Entwicklung von Regeln für systematisches Weiterlernen.

Daß es sich nach unserem Wissenschaftsverständnis bei methodologischen Regeln und Empfehlungen immer nur um Vereinbarungen handeln kann, die von einer Forscher-gemeinschaft auf Zeit getroffen werden, sei an dieser Stelle ausdrücklich betont. Aus dem gleichen Wissenschaftsverständnis heraus erscheint es auch erforderlich, zunächst das Verhältnis von "naiver" und "wissenschaftlicher" Rekonstruktion der Wirklichkeit zu charakterisieren, denn ein Verfahren wird nicht schon dadurch zu einem wissenschaftlichen, daß es von einem Menschen praktiziert wird, der die Berufsbezeichnung "Wissenschaftler" trägt.



### 3.2 "Naive" und "wissenschaftliche" Rekonstruktion

Die Geschichte der Astronomie zeigt, daß Menschen verschiedener Kulturen versucht haben, in die unübersichtliche und für sie - jedenfalls zunächst - nicht erkennbare Struktur der Vielfalt des Sternenhimmels "Ordnung" zu bringen. Die so entstehenden Deutungsmuster - "Sternbilder" - stellen begriffliche Rekonstruktionen (Modelle) des Sternenhimmels dar, die lange Zeit für eine Orientierung der meisten Menschen hinreichten, auch wenn von diesen Deutungsmustern, Rekonstruktionen, Modellen nicht alle Sterne, noch nicht einmal alle mit bloßem Auge sichtbaren Sterne, erfaßt wurden, und wenn so wichtige Merkmale wie Größe und Entfernung in die Rekonstruktion nicht mit eingingen. Wichtig war zunächst, daß diese Deutungen in der Kultur anerkannt wurden und eine Verständigung erlaubten. Wenn jemand "Kleiner Bär" sagte, wußte der andere, um welche Sterne es sich dabei handelte. Daß dabei am Anfang besonders "auffällige" Merkmale (etwa Helligkeit) von den Deutungsmustern erfaßt wurden, ist von daher plausibel. Wie in der Astronomie, so standen auch in anderen Wissenschaften "naive" Deutungen, Rekonstruktionen und Modelle am Anfang ihrer Entwicklung. Und wer das Werk des Begründers einer Didaktik - JOHANN AMOS KOMENSKY - kennt, weiß, wie ausgeprägt und vielfältig das Inventar der von ihm gewählten Deutungsmuster ist.

Auch in bezug auf Didaktik und Unterricht gab und gibt es demnach "naive" Deutungsmuster bzw. Modelle, die eher intuitiv gewonnen und informell vermittelt wurden, die je nach wissenschaftlicher Position auch als "populäre" oder "naive" Modelle angesehen werden können. Und wie es Menschen gibt, die am ganzen

Sternenhimmel nur ein Sternbild kennen - etwa den "Großen Wagen", der zur Bestimmung des Polarsterns und damit der Himmelsrichtungen wichtig ist - so gibt es auch Menschen, die in der Fülle von Unterrichtspraxis nur ein einziges "Bild" ausmachen können mit den drei "Sternen": Lehrer - Klasse - Stoff, ein Sternbild, das sie "didaktisches Dreieck" nennen. Wann immer diese drei Großsterne auftauchen, sagen sie "Unterricht"; wenn sie sagen sollen, was "Unterricht" sei, deuten sie auf diese drei Großsterne hin. Da es für die meisten Menschen zur Verständigung auch hinreicht, ein einziges Deutungsmuster zur Verfügung zu haben, um damit einen Ausschnitt aus der Vielfalt zu erfassen, der für sie besonders bedeutsam ist, haben auch solche Modelle ihre Funktion.

Bezüglich solcher "Rekonstruktionen von Wirklichkeit" sind in jüngster Zeit in der wissenschaftstheoretischen und wissenssoziologischen Diskussion Überlegungen aufgegriffen und weitergeführt worden, die bereits in den 20er Jahren angelegt waren, Überlegungen, die sich auf die Unterscheidung von "Alltagswissen" bzw. "lebensweltlichem Wissen" und "höherem Wissen" bzw. "objektiviertem Wissen" oder "wissenschaftlichem Wissen" zu beziehen (BERGER/LUCKMANN 1969; SCHÜTZ/LUCKMANN 1979). Ohne auf diese Diskussion im besonderen einzugehen, möchte ich in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, daß vor allem die folgenden Gesichtspunkte für die Herausarbeitung gemeinsamer bzw. unterscheidender Merkmale von "Alltagswissen" und "wissenschaftlichem Wissen" eine Rolle spielen:

- Die Entstehung und Weiterentwicklung von Wissen (genetischer Aspekt),

100

- die Bedeutung des Wissens für sinnvolles Handeln in sozialen und kulturellen Kontexten (Relevanz aspekt) ,

- die überindividuelle Gültigkeit des Wissens (Objektivitätsaspekt)
- die geordnete Verteilung des Wissens in einer Gesellschaft (z. B. auf Grund von Rollen) - (Institutionalisierungsaspekt) und
- die Symbolformen, mit denen Wissen repräsentiert und vermittelt wird (Zeichenaspekt).

Diese fünf Aspekte sollen im folgenden auf das Verhältnis von "Alltagswissen" bzw. "wissenschaftlichem Wissen" über Unterricht angewendet werden, um zu verdeutlichen, mit welcher Art von Voraussetzungen und Bedingungen es Forschung zu tun hat, die sich die Rekonstruktion von Rekonstruktionen des Unterrichts explizit zur Aufgabe macht.

Was den genetischen Aspekt didaktischen Wissens angeht, so gilt hier, wie wohl auch in anderen Lebensbereichen, daß das Alltagswissen über die Organisation von Lehr-Lernprozessen - als Deutungswissen und als Problemlösungswissen - der Entstehung wissenschaftlichen Wissens vorausgeht. Mit der Einrichtung von Schulen in größerem Umfang und mit der beginnenden Professionalisierung des Lehrerberufs wachsen diese Wissensbestände rasch an. Die ersten Bemühungen um eine Inventarisierung dieser Wissensbestände gegen Ende des 18. Jahrhunderts (z. B. durch NIEMEYER) zeigen die sehr enge Verflochtenheit von "lebensweltlichen" und "wissenschaftlichen" (nach dem Verständnis

der jeweiligen Epoche) Aspekten, übrigens auch noch von lehrerdidaktischen und autodidaktischen Perspektiven. Dabei überwiegen zunächst im Bereich des Deutungswissens (also der didaktischen Modellbildung) diejenigen Wissenstypen, die heute als "naive Theorien", "Alltagstheorien" oder "folk models" bezeichnet werden. Die folgende Systematisierung dieses Wissens, die vor allem eng mit dem Namen HERBARTs verknüpft ist, geschieht dann in der Weise, daß die in Metadisziplinen (der Erkenntnistheorie und der Ethik KANTs im besonderen) entwickelten abstrakten Deutungsmuster und Kategorien von HERBART genutzt werden, um einen speziellen Wissensbereich - den von Erziehung und Unterricht - entsprechend zu strukturieren. Durch die seitdem entwickelten "Systeme" didaktischen Wissens, angefangen vom System der Herbartianer bis hin zu den "bildungstheoretischen", "informationstheoretischen" und "lerntheoretischen" Modellen der Didaktik, wie sie von BLANCKERTZ beschrieben werden (BLANCKERTZ 1969), wurden jedoch naive Modelle der Didaktik keineswegs ersetzt; sie haben vielmehr neben den wissenschaftlichen Modellen einen - zumindest für die Gestaltung der unterrichtlichen Alltagspraxis - durchaus bemerkenswerten Einfluß behalten.

Der Relevanzaspekt didaktischen Wissens wurde und wird vorwiegend in bezug auf das Handeln von Lehrern in Schulen thematisiert. "Praxisrelevanz" heißt in der gegenwärtigen Didaktik ganz vorwiegend, daß die betreffenden Wissensbestände für das Handeln (oder Überleben) von Lehrern in Klassenräumen Bedeutung haben sollen. Dieser Sachverhalt hängt u. a. damit zusammen, daß in unserem Kultursystem didaktische Wissensbestände eng mit dem Bereich der formalen Bil-

dung in Verbindung gebracht werden, während beispielsweise die Rollen des Autodidakten und die des Privatlehrers kaum noch Erwähnung finden. Daraus ergibt sich auch, daß die bisher entwickelten "wissenschaftlichen Modelle" der Didaktik lehrerzentriert sind, während die Modelle der "Autodidaktik" weitgehend die Form naiver Modelle haben, die das vorhandene Problemlösungswissen (Ratgeber für Studientechniken, Lerntechniken etc.) noch kaum zu strukturieren geeignet sind.

Der Objektivitätsaspekt, der bei allen Bemühungen um eine wissenschaftliche Sicherung von Wissensbeständen eine zentrale Rolle spielt, kann entsprechend dem historischen Stand der Didaktik nicht im Nachweis natürlicher Ordnungssysteme erfüllt werden, sondern nur im Ausbau der intersubjektiven Gültigkeit von Deutungsmustern und Handlungsstrategien durch Konventionen der engagierten Forscher. Da bislang eine speziell mit der Rekonstruktion von Unterrichtspraxis befaßte "scientific Community" noch kaum existiert, ist deren Herausbildung eine wichtige Grundlage zur Erfüllung des Objektivitätsanspruchs. Warum diese Gemeinschaft nicht die Form eines magischen Zirkels haben, sondern nach explizit gemachten Regeln und in öffentlicher Weise arbeiten sollte, braucht in diesem Zusammenhang wohl nicht weiter begründet zu werden.

Für den Institutionalisierungsaspekt ergibt sich daraus zum einen, daß die für die interne Organisation der Forschergemeinschaft erforderlichen Maßnahmen zu treffen sind (angefangen von Formen der Vereinigung bis hin zur Schaffung von Publikationsorganen). Zum anderen - und dies ist vielleicht die schwerer zu erfüllende Aufgabe - wird es erforderlich sein, daß

eine solche Forschergemeinschaft ihre Außenbeziehungen klärt, solche zu den benachbarten Forschergemeinschaften, zu den didaktischen Professionen sowie zur Öffentlichkeit im weiteren Sinne. Zu vermuten ist, daß die Definition dieser Außenbeziehungen umso leichter erreicht wird, je weniger sich diese Forschergemeinschaft in eine andere Institution einbindet (z. B. in eine staatliche Einrichtung), auch wenn dies um der Bequemlichkeit und der Sicherheit willen zunächst verlockend erscheint.

Schließlich darf auch der Zeichenaspekt, der zugleich auf einen Kommunikationsaspekt verweist, nicht außer acht bleiben. Alltagswissen über Unterricht, aber auch rollenspezifisches Problemlösungswissen sind heute noch vorwiegend im Zeichensystem der Umgangssprache codiert. Rekonstruktionen von Unterrichtspraxis dritter Stufe werden sich jedoch (wenigstens teilweise) auch spezieller Zeichensysteme bedienen müssen, wie dies bei wissenschaftlicher Modellbildung ganz generell der Fall ist. Dabei sollten allerdings Bemühungen unternommen werden, eng an der Umgangssprache zu bleiben. Die so beliebten latinisierenden und mathematisierenden Sprach- und Zeichensysteme mögen zwar eine Zeitlang einer unaufgeklärten Öffentlichkeit Erkenntnisse vortäuschen, auch wenn solche gar nicht vorliegen, und damit das Ansehen der Zunft erhöhen: nach der Entzauberung sind dann jedoch die Enttäuschungen und Rückschläge umso größer. Zumindest für den historischen Zustand, in dem sich die Didaktik derzeit befindet, dürfte eine Rekonstruktion von Praxis mit Hilfe eines eng an die Umgangssprache sich anschließenden Zeichensystems durchaus möglich sein.

### 3.3 Folgerungen für die praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung bzw. für die Modell- erzeugung nach "wissenschaftlichen Methoden"

Die bisherigen Überlegungen lassen folgende Bilanz zu:

- Weder die geisteswissenschaftlich noch die empirisch- Sozialwissenschaftlich orientierte Didaktik verfügen bislang über Methodologien der Praxisrekonstruktion, die den Charakter von konkreten Handlungsempfehlungen haben; es liegen allenfalls Prinzipienkataloge vor.
- Bei der Entwicklung "wissenschaftlicher" Modelle der Didaktik bilden Bestände des Alltagswissens über Unterricht eine ebenso wichtige Quelle wie Bestände wissenschaftlichen Wissens; Methoden praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung müssen daher Regeln für den Umgang mit beiden enthalten.
- Die "Objektivität" der Methode lässt sich letztlich nur durch den intersubjektiv und auf Zeit geschlossenen Konsens einer Forschergemeinschaft sichern; dabei gilt es, subjektive Anteile aufzuklären, nicht aber, sie zu negieren.
- Den Kern von Methoden praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung bilden daher Vereinbarungen über
  - a) die Definition bzw. Abgrenzung des Bereichs, dem die der Rekonstruktion zuzuführenden Daten bzw. Praxen zugehören,
  - b) ein Ordnungs- und Kategoriensystem, nach dem sich Rekonstruktionen erster und zweiter Stufe in solche dritter Stufe überführen lassen,

- c) Vereinbarungen über Zuordnungsregeln, nach denen Rekonstruktionen erster und zweiter Stufe diesem Ordnungs- und Kategoriensystem zugeführt werden sowie
- d) Vereinbarungen über die Weiterführung des wissenschaftlichen Diskurses, in dem die Forschergemeinschaft über die Grundlagen, das Verfahren und die Ergebnisse der Revision befinden will.

Die folgenden Handlungsempfehlungen, die auf den Erfahrungen der Arbeit am GKDM beruhen, sollen als erster Vorschlag für eine Methode praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung in diesem Sinne verstanden werden.

### 3.4 Definition des Rekonstruktionsbereichs

Wie andere wissenschaftliche Disziplinen, so bedarf auch die Didaktik zur methodischen Rekonstruktion von Wirklichkeit der Definition des Erkenntnis- und Handlungsbereichs, dem die zu rekonstruierenden Ereignisse und Erfahrungen zugehören. Für die praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung ergibt sich im besonderen die Frage, was als "Unterricht" zu verstehen sei, wie das Suchfeld gewählt werden soll, in dem Unterrichtsereignisse erhoben werden sollen, und welchen Grad von Entfaltung eine Praxis haben sollte, um als "rekonstruktionswürdig" erachtet zu werden.

Was die Definition des Unterrichtsbegriffs anbelangt, der den Definitionsbereich regiert, so wurde bereits auf die zentrale Rolle verwiesen, welche hier kategorialmodelle des Unterrichts spielen. (vgl. S. 30 ff.). Auch das von den Autoren des GKDM entwickelte und



verwendete Kategorialmodell des Unterrichts wurde bereits vorgestellt (vgl. S. 32 ff). Daß und warum für den GKDM ein lernerzentriertes Kategorialmodell des Unterrichts und nicht ein lehrerzentriertes Modell verwendet wird, wurde ebenfalls an anderer Stelle mitgeteilt und begründet (vgl. S. 35 ff.). Für die Weiterführung des wissenschaftlichen Diskurses über die methodische Gestaltung des Rekonstruktionsprozesses geht es ganz generell darum,

- die bisher bekannten Kategorialmodelle des Unterrichts auf ihre Eignung für die Rekonstruktion von Unterrichtspraxis zu prüfen,
- die Gründe für die Auswahl des einen oder des anderen Modells zu prüfen und
- eine Entscheidung für die Beibehaltung, Ersetzung, Modifizierung oder Differenzierung des bisher verwendeten Kategorialmodells herbeizuführen.

Wohlgemerkt kann dies sinnvollerweise nur im Diskurs der an solchen Rekonstruktionsprozessen Beteiligten geschehen, zu denen selbstverständlich auch jene Kritiker zu rechnen sind, welche die Notwendigkeit wissenschaftlicher Praxisrekonstruktion prinzipiell billigen. Daß dabei die Frage zu beantworten ist, welchen Zwecken die Rekonstruktion des Unterrichtsbegriffs durch ein Kategorialmodell der Didaktik dienen soll, wurde an früherer Stelle bereits erwähnt (vgl. S. 33 f.).

Ist das Vorverständnis von Unterricht vorläufig durch die Wahl eines Kategorialmodells geklärt, kommt es darauf an, festzulegen, in welchem Suchfeld jene Prä-

zen aufgespürt werden sollen, deren Rekonstruktion zu erwägen ist. Eine solche Eingrenzung des Suchfelds kann nach den Erfahrungen im GKDM geschehen durch Angabe

- der Länder bzw. Regionen,
- der historischen Epochen bzw. Perioden,
- der Institutionen bzw. Bereiche des Kultursystems, in dem Unterricht (entsprechend der Definition) stattfindet, und
- der Wissensbereiche (z. B. Fächer), die vermittelt werden.

Ein enges Suchfeld ergibt beispielsweise die Beschränkung auf die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen der Bundesrepublik Deutschland der Gegenwart; ein sehr weites Suchfeld liegt demgegenüber vor, wenn alle Formen organisierten Lernens in allen Kulturen aller Epochen und in allen Einrichtungen formaler wie non-formaler Bildung gewählt werden. Der GKDM konzentrierte sich zunächst auf Unterricht, der in Hochschulen der Bundesrepublik und in angelsächsischen Ländern in der Gegenwart stattfindet. Jedoch schon in der Anfangsphase wurden mindestens beiläufig auch Dokumente über Unterricht aus anderen Räumen, Zeiten und Institutionen gesammelt. Der GKDM war von vornherein "fächerübergreifend" angelegt, konzentrierte sich jedoch zunächst auf die Wissensbereiche der Hochschulen. Es versteht sich von selbst, daß jede Option zugunsten einer Erweiterung des Suchfeldes immer auch den notwendigen Mehraufwand mit zu berücksichtigen hat, der dadurch entsteht.

Daß es über die beiden genannten Gesichtspunkte hinaus noch den Aspekt notwendiger Praxisqualität gibt, beschäftigte die Autoren des GKDM von Anfang an (vgl.

FLECHSIG/SCHMIDT 1977). Minimalkriterien wurden entwickelt, indem für die Rekonstruktion vorausgesetzt wurde,

- daß mindestens ein Fall von prototypischer Praxis vorliegt, einer Praxis, die prinzipiell generalisierbar erscheint und einen erheblichen Zeitumfang hat,
- daß eine rekonstruierende Beschreibung dieser Praxis (als Rekonstruktion 2. Grades) vorliegt, die über Lernermerkmale, Lernumweltmerkmale, Lernorganisationsformen, Aufgabe und Wechselwirkungen informiert,
- daß diese Praxis von anderen Praxen unterschieden werden kann,
- daß wenigstens eine Referenzperson über diese Praxis befragt werden kann und
- daß die Kodierbarkeit der Praxis gewährleistet ist.

Ganz sicher ist es möglich, über diesen Minimalkatalog hinaus Aussagen in bezug auf die Qualitäten bzw. den Elaborationsgrad einer Unterrichtspraxis zu formulieren, eine Aufgabe, die ebenfalls auf den Diskurs unter engagierten Forschern verweist.

## Kategorien- und Ordnungssystemen

Wie sich eine Wissenschaft durch die Entfaltung und Differenzierung ihrer Kategorien-, Klassifikations- und Ordnungssysteme entwickelt, läßt sich am Beispiel der Biologie gut nachvollziehen. Die Darstellungen von PIAGET und von KNIGHT sind hier sehr illustrativ (PIAGET 1975 III, 13 ff.; KNIGHT 1981, 107 ff.). Daß auch die Sozialwissenschaften und die Handlungswissenschaften immer schon Klassifikations- und Ordnungssysteme verwenden, ist ebenfalls bekannt, wenn sich auch in ihnen bislang ein so hohes Maß an Konsens wie in den Naturwissenschaften noch nicht eingestellt hat. In der Geschichte der Didaktik läßt sich vor allem bei NIEMEYER sowohl das intensive Bemühen um eine Taxonomisierung von Unterrichtspraxis nachweisen als auch das Scheitern dieser Bemühungen (NIEMEYER 1805). Auf neuere Ansätze, an die auch der GKDM anschließt, wurde bereits früher verwiesen (vgl. S. 56 ff.). Diese Bemühungen beruhen bislang jedoch noch weitgehend auf intuitiven Verfahren. Wenn im folgenden methodische Verfahrensregeln für die Entwicklung didaktischer Kategorien- und Ordnungssysteme vorgestellt werden, so soll damit keineswegs behauptet werden, daß diese den Autoren des GKDM bereits vollständig bekannt sind und von ihnen regelmäßig angewendet werden, sondern lediglich, daß die Autoren glauben, die Aufgaben- und Problemstellung in bezug auf den Entwicklungsprozeß etwas genauer kennengelernt zu haben. In diesem Sinne soll auch der folgende Vorschlag von Handlungsempfehlungen unterbreitet werden.

In einem ersten Schritt dürfte es vernünftig sein, zunächst die in der Didaktik bekannten Kategorien-

**und Klassifikationssysteme** näher zu untersuchen, bevor man mit der "Urzeugung" eines eigenen Systems beginnt. Mit "untersuchen" ist gemeint, daß

- der Kontext analysiert wird, in dem das Klassifikationssystem entstanden ist bzw. verwendet wird (ein z. B. für die sog. "Bloom'sche Taxonomie" sehr interessantes Unternehmen),
- die formalen Strukturen des Systems herausgearbeitet werden (eindimensional/mehrdimensional, hierarchisch/typologisch, skalierend/dichotomisch etc.),
- die in verschiedenen Klassifikationssystemen immer wiederkehrenden Kategorien festgehalten werden.

Bei der Entwicklung des GKDM führte dieser Prozeß dann beispielsweise zu dem Ergebnis, daß die Kategorien "Phasen" und "Elemente", wenn auch z. T. unter anderen Bezeichnungen, mehrfach auftauchten. Dies lieferte dann eine zusätzliche Begründung dafür, sie in das Deskriptorensystem aufzunehmen.

Die Erstellung eines Taxonomieentwurfs ist dann ein nächster wichtiger Schritt. Wieweit dieser Entwurf induktiv aus den bekannten Taxonomien, deduktiv aus dem Kategorialmodell oder retroduktiv aus einer anderen (Meta-)Disziplin wie etwa der Allgemeinen Systemtheorie gewonnen wird, oder ob alle drei Vorgehensweisen dabei eine Rolle spielen, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, wie informiert diejenigen sind, die an ihm arbeiten. Die Autoren des GKDM haben bei der Erstellung des von ihnen zu Beginn verwendeten Deskriptorensystems ganz offensichtlich alle drei Ansätze verfolgt.

Wie im Falle von (intuitiv oder methodisch erzeugten) Hypothesen und Theorien so kommt es auch bei Klassifikationen und Taxonomien (als niederen Stufen der Theoriebildung) darauf an, ob und in welchem Maße sie sich bewähren. Es gilt demnach in einem nächsten Schritt zu prüfen, ob sich der Klassifikationsentwurf bewährt. Im besonderen geht es dabei darum zu prüfen,

- wieweit er überhaupt geeignet ist, die in den Rekonstruktionen 2. Grades (Praxisbeschreibungen) enthaltene Information zu codieren,
- wie ökonomisch (einfach) dies mit seiner Hilfe möglich ist,
- wie vollständig die Information durch ihn erfaßt wird,
- wie eindeutig sich Information durch ihn ordnen läßt.

Bei dieser Prüfung des Kategoriensystems können Anregungen der methodologischen Literatur zur Inhaltsanalyse entnommen werden (vgl. z. B. RITSERT 1972).

Der vorläufig letzte Schritt besteht dann darin, im Falle positiver Bewährung zu beschließen, daß das Kategoriensystem bis auf weiteres Verwendung finden soll. Dieser Beschluß kann letztlich nur von denen gefaßt werden, die den Entwurf erprobt haben oder die sich ausführlich mit seiner Anwendung befaßt haben.

## Vereinbarungen über Zuordnungsverfahren

Der Prozeß der Praxisrekonstruktion (3. Grades) kann als Prozeß der Inhaltsanalyse von Dokumenten interpretiert werden, da nicht die Beobachtung der Praxis selbst, sondern die Analyse der Beschreibungen dieser Praxis im Mittelpunkt steht. Rein formal betrachtet lassen sich jedoch auch empirische Verfahren der Inhaltsanalyse als Beobachtungsverfahren betrachten. Zwar sind in diesem Falle nicht Ereignisse wie Verhaltens- und Handlungsweisen, Veränderungen von Objekten und Umwelten oder Wirkungen von Handlungen Gegenstand der Beobachtung; Beobachtungsgegenstände sind vielmehr Aussagen über Unterrichtspraxis, die entweder von Beteiligten oder unbeteiligten Beurteilern gemacht wurden. Bei dieser Betrachtungsweise bilden die in den beschafften Praxisbeschreibungen enthaltenen Aussagen die zu beobachtenden Ereignisse, während die Deskriptoren das Kategoriensystem bilden, in das die inhaltsanalytischen Befunde - sprich Beobachtungen - eingeordnet werden. Wenn in diesem Zusammenhang von "einer Aussage" die Rede ist, so sind damit nicht Sätze im Sinne der Syntax gemeint, denn ein Satz kann mehrere Aussagen enthalten und eine Aussage kann auf mehrere Sätze verteilt sein.

Mit diesem Vorschlag, die Zuordnung von Praxisbeschreibungen zu Kategoriensystemen in Analogie zur Klassifikation und Zuordnung von Beobachtungsdaten zu behandeln, gewinnt praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung Anschluß an die Methodologie empirischer Forschung. Sie kann sich dann beziehen auf die in den verschiedenen Methodenlehrbüchern zum Beobachtungsverfahren gemachten Angaben (z. B. KERLINGER 1964, 465 ff.; FRIEDRICHS 1973, 269 ff.; MOLLENHAUER/

RITTELMEYER 1977, S. 146 ff.). Im besonderen geht es anschließend darum,

- die Ereignismenge zu definieren, die einer Kategorie zugeordnet wird,
- die Beobachter, sprich die Auswerter der Dokumente, mit dem Beobachtungsverfahren vertraut zu machen,
- zu sichern, daß keine Wahrnehmungsfehler vorkommen,
- zu sichern, daß keine falschen Zuordnungen vorgenommen werden,
- zu sichern, daß eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Zuordnungen mehrerer Beobachter erzielt wird, und
- zu gewährleisten, daß die Wahrnehmungen zuverlässig und an der richtigen Stelle eingetragen werden.

Eine solche Erweiterung des Konzepts wissenschaftlicher Beobachtung auf inhaltsanalytische Vorgehensweisen ist sicher nicht unproblematisch. Zum einen entstehen Probleme, die mit der "Ehrlichkeit" der Textautoren zusammenhängen. Wenn nämlich ein Autor Aussagen über eine Praxis macht, die rein fiktiv sind oder die mit den tatsächlichen Ereignissen nichts zu tun haben, so werden diese behandelt, als ob die Ereignisse in der beschriebenen Weise stattgefunden hätten. Ferner entstehen Probleme aufgrund der Darstellungs- und Interpretationsweise der Textautoren. So gehen bei nicht wenigen Autoren Aussagen beschreibenden, bewertenden, Optativen und interpretierenden Inhalts oft durcheinander. Und schließlich entstehen



Probleme im Zusammenhang der Wahl der sprachlichen Mittel durch den Autor. Im ganzen gesehen ist das Verfahren der Praxisrekonstruktion aufgrund schriftliche Dokumente gegenüber der Beobachtung der Ereignisse selbst durch geübte Beobachter mit vielen Unsicherheiten und Unzuverlässigkeiten belastet. Im Rahmen des GKDM erwies es sich angesichts knapper Mittel jedoch als eine durchaus sinnvolle Alternative (vgl. S. 202 ff.). Insbesondere dann, wenn das Bewußtsein der "Rekonstrukteure" wach bleibt für die ihm innewohnenden Schwächen und Mängel, dürfte dieses Verfahren beim derzeitigen Stand der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten wissenschaftlich vernünftig sein.

Die Erfahrungen, die im Rahmen des GKDM bei der Zuordnung von den in Praxisbeschreibungen enthaltenen Daten zu dem entwickelten Deskriptorensystem gewonnen wurden, weisen im besonderen auf folgende Defizite hin: Fehlerquellen, die beim Zuordnungs- und Kategorisierungsprozeß erkannt und in gewisser Weise in ihrem Einfluß verringert werden konnten, waren zum einen Verständnismängel, zum anderen Fehlzuordnungen. Um Verständnismängel handelte es sich etwa bei fremdsprachlichen Dokumenten, wenn die Begriffe zu nahe an den deutschen Bedeutungen angesiedelt waren (z. B. "discours" = "Diskurs"). Verständnismängel lagen auch vor, wenn die von Autoren gewählten Begriffe einfach übernommen wurden (z. B. "Projektunterricht"), ohne daß geprüft wurde, ob und in welchem Maße dies aufgrund der insgesamt im Text enthaltenen Informationen gerechtfertigt war. Was Fehlzuordnungen anbelangte, so kamen diese dann vor, wenn derjenige, der die Dokumente auswertete, einen vom Autor eindeutig beschriebenen Sachverhalt irrtümlich einer falschen Ka-

tegorie zuordnete. Dies war beispielsweise der Fall, wenn der Auswerter eines jener Elemente der Praxis übersah, von dem der Autor berichtet, etwa einen Selbstbeurteilungsbogen oder ein Informationsmittel, das in der Praxis eine Rolle spielt.

Wie bei anderen Forschungsprojekten, so läßt sich auch in bezug auf den Göttinger Katalog Didaktischer Modelle ein Lerneffekt bei den Beobachtern/Inhaltsanalytikern vermerken. Je mehr Erfahrung im Umgang mit dem Deskriptorensystem vorliegt und je vertrauter der Typus von Dokumenten ist, die der Rekonstruktion zugrunde liegen, desto geringer dürfte der Einfluß der Fehlerquellen werden.

Dennoch müssen die Alternativen zur Praxisrekonstruktion durch Inhaltsanalyse von Dokumenten auch weiterhin erkundet werden, auch wenn sie sich auf Grund der gegebenen finanziellen Ausstattung nur ansatz- und versuchsweise anwenden ließen. Hierzu gehören

- die Dokumentation einer Unterrichtspraxis durch einen teilnehmenden oder nichtteilnehmenden Beobachter, der mit dem Deskriptorensystem des Modellkatalogs und der betreffenden Unterrichtsform vertraut ist, und
- die Entwicklung und experimentelle Erprobung von Unterrichtseinheiten auf der Grundlage einer - wenn auch noch skizzenhaften - Modellbeschreibung.

Gerade in bezug auf die zweite Alternative haben die Autoren im Rahmen der von ihnen selbst verantworteten Lehrveranstaltungen gewisse Erfahrungen gewinnen können, doch sind diese auf einen eng begrenzten Aus-

schnitt von Inhalten und Zielgruppen beschränkt geblieben.

Faßt man die in diesem Teilabschnitt vorgeschlagenen Empfehlungen hinsichtlich möglicher Vereinbarungen über Zuordnungsregeln, wie sie ganz generell für praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung getroffen werden könnten, zusammen, so lassen sie sich auf folgenden Punkt bringen: Bei Vorhandensein eines Kategoriensystems (wie z. B. dem Deskriptorensystem des GKDM) kann die inhaltsanalytische Auswertung von Dokumenten (Praxisrekonstruktionen 2. Grades) nach Verfahren vollzogen werden, wie sie in der forschungsmethodologischen Literatur ganz generell für Beobachtungsverfahren vorgeschlagen werden. Dabei sind Fehlerquellen und Lernchancen ähnlich zu bewerten wie im Falle von (z. B. filmisch) aufgezeichneten Ereignissen, die beliebig oft wiederholt werden können.

### 3.7 Vereinbarungen über den weiterführenden Diskurs

Bei den Optionen praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung handelt es sich unserem Wissenschaftsverständnis nach stets um Entscheidungen, die bis auf weiteres, d. h. bis zum Vorliegen besserer Einsichten, gelten sollen. Dies gilt für die Definition des Rekonstruktionsbereichs, die Vereinbarung bezüglich des Klassifikationssystems und der Zuordnungsverfahren und nicht zuletzt für die Spielregeln, die sich die Forschergruppe für den weiterführenden Diskurs gibt.

Entscheidend ist hier, daß der Entstehung dauerhafter Routinen entgegengewirkt wird und daß die einmal getroffenen Entscheidungen in gewissen Abständen (selbst-)kritisch überprüft werden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein schriftlicher Unterlagen über das Konzept und die Erfahrungen der jeweiligen Praxisrekonstruktion. Das vorliegende Buch soll in diesem Sinne als eine erste Zwischenbilanz und Diskussionsgrundlage verstanden werden. In welcher Weise dann dieser Diskurs geführt wird - im Rahmen von Symposien und Workshops, in Form von Korrespondenz und Publikationstätigkeit oder in Form von informellen Gesprächen - kann offen bleiben. Unser aktuelles Problem besteht darin, daß es bislang noch nicht gelungen ist, eine hinreichend große Zahl von Kolleginnen und Kollegen, die praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung betreiben, für diesen Diskurs zu gewinnen. Dies mag aber auch daran gelegen haben, daß die Arbeit am GKDM im allgemeinen und die hier verfolgten forschungsmethodischen Vorgehensweisen so aufwendig waren, daß für die Verbreitung des Vorhabens wenig Zeit blieb.

#### 4 DIE DESKRIPTOREN DES GÖTTINGER KATALOGS DIDAKTISCHER MODELLE

Folgt man den im vorausgehenden Kapitel dargestellten Überlegungen zur Methode praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung, so fällt der Entwicklung von Ordnungs- oder Kategoriensystemen bei der Rekonstruktion von Unterrichtspraxis eine zentrale Rolle zu. In diesem Abschnitt soll nun im einzelnen dargestellt werden, wie die Deskriptorenprobleme bei der Entwicklung des GKDM gelöst wurden.

##### 4.1 Zur Begriffsbildung: Deskription/Deskriptor

In wissenschaftstheoretischen Publikationen wird das Verfahren der Deskription gelegentlich als ein Instrument der Bedeutungserklärung erwähnt, und zwar neben dem bekannteren Verfahren der "Definition". KAPLAN (1964) erwähnt es als eine Möglichkeit, die Klärung eines Begriffs durch Hinzufügung weiterer sprachlich vermittelter Information zunehmend zu verbessern, ohne zu so eindeutigen und abschließenden Klärungen zu kommen, wie sie durch Definitionen geleistet werden. Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von "Explikation" (z. B. LEINFELLNER 1965, S. 86 ff.).

Bei diesem "liberaleren" Verfahren der Deskription bedient man sich jeweils einer Menge anderer Begriffe, die entweder ad hoc aus dem jeweiligen Sprachschatz ausgewählt werden, oder aber man verwendet einen weitgehend standardisierten Sprachschatz. Im letztgenannten Falle kann man dann von "Deskriptoren" sprechen. Deskriptoren sind demnach zunächst einmal

Wörter, die dazu dienen, die Bedeutung anderer Wörter zu vermitteln. Im Falle des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle standen bei der Auswahl der Deskriptoren jedoch weitergehende Absichten im Vordergrund. Zum einen sollte es sich nämlich um eine begrenzte Menge von Deskriptoren handeln, sozusagen um ein Standardvokabular, das auf alle Modelle angewandt werden sollte. Sodann sollten die Deskriptoren - ob-schon nicht aus einem allgemeinen Kategorialmodell des Unterrichts deduziert - so doch zu ihm in erkennbarer Beziehung stehen. Drittens schließlich sollten die Deskriptoren ihrerseits so weit (durch andere Deskriptoren) in ihren Bedeutungen geklärt sein, daß tatsächlich Informationsvermittlung stattfinden kann, daß also nicht einfach ein Wort unbekannter Bedeutung durch mehrere andere Wörter von ebenfalls unbekannter Bedeutung beschrieben wird. Dies mag trivial klingen, eine entsprechende Praxis ist aber in wissenschaftlichen Publikationen nicht selten anzutreffen.

Der folgende Abschnitt dient deshalb vor allem diesem Zweck: Die im Göttinger Katalog verwendeten Deskriptoren ihrerseits so weit zu beschreiben, daß ihre Bedeutung dem Leser klarer ist (als vor der Lektüre).

Damit ist die Funktion der Deskriptoren für die Rekonstruktion von Unterricht bzw. für die praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung im Rahmen des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle umrissen: Sie dienen in erster Linie dazu, die Informationen, die über eine nach dem betreffenden didaktischen Modell gestaltete Praxis eingehen, so zu ordnen, daß die "Bedeutung" der Modellbezeichnung ausführlich bestimmt wird. Insgesamt bilden sie ein Ordnungsschema bzw. Kategoriensystem, das darüber hinaus das Auffin-

den von Information über solche Praxis erleichtert. Und schließlich ergibt sich aus der Tatsache, daß alle Modelle nach dem gleichen Schema beschrieben werden, die Chance, Unterschiede zwischen und Eigentümlichkeiten von Modellen klarer hervorzuheben. Mit diesem Hinweis auf die Funktionen der Deskriptoren ist jedoch die Frage noch nicht beantwortet, warum gerade diese Deskriptoren und keine anderen gewählt wurden. Die folgenden Überlegungen zur Systematik und Entwicklung des Deskriptorensystems sollen eine erste Antwort auf diese Frage geben.

Die Grobstruktur des Deskriptorensystems wird erkennbar, wenn man es zum Kategorialmodell (vgl. S. 32 ff.) in Beziehung setzt. Dieses Kategorialmodell weist zum einen auf Klassen von Elementen ("Lerner", "Lernumwelt", "Lernaufgabe", "außerdidaktische Umwelt") hin, zum anderen auf Prozesse, die sich zwischen diesen Elementen abspielen (angedeutet durch die Linien zwischen den Bezeichnungen der Elemente). Damit sind die Deskriptorenklassen "Elemente" und "Phasen" in Beziehung zu setzen. Wenn man so will, lassen sich damit zum einen die strukturellen Eigenschaften einer Praxis, zum anderen ihre prozessualen Eigenschaften abbilden. Die anderen Deskriptorenklassen stehen demgegenüber nur mittelbar in Beziehung oder entstanden aus dokumentationspraktischen Überlegungen im Laufe der Entwicklung des Modellkatalogs.

Ersteres gilt für die Deskriptionsklassen "Didaktische Prinzipien", "Evaluierung", "Geltungsbereich", "Bewertung" sowie "Varianten und Kombinationen"; letzteres für die Deskriptorenklassen "Anknüpfungspunkte", "Beispiele und Notizen" sowie "Literatur und ergänzende Materialien". Die ausführlichere Erörte-

rung der Entwicklung dieser Deskriptorenklassen soll im folgenden geschehen, wobei die einzelnen Deskriptorenklassen hinsichtlich ihrer Merkmale und Funktionen expliziert werden.

#### 4.2 Anknüpfungspunkte

Der Deskriptor "Anknüpfungspunkte" entstand aus dem Bemühen, dem Leser einer Modellbeschreibung gedankliche Assoziationen über den bloßen Namen hinaus zu vermitteln und ihm damit eine erste Orientierung über das jeweilige didaktische Modell zu geben. Zunächst wurden verschiedene "Kurzbeschreibungen" erprobt, die gewissermaßen im Kurzformat die wichtigsten Punkte der Modellbeschreibung umfaßten. Diese Kurzbeschreibungen erwiesen sich jedoch als außerordentlich abstrakt und wenig hilfreich für den, der noch gar keine Vorinformationen über das Modell hatte. Für Personen, die solche Vorinformationen hatten, waren die Kurzbeschreibungen allenfalls als Erinnerungsstützen geeignet. Bei dem Bemühen, "leserfreundliche" Modellbeschreibungen zu erstellen, erwiesen sich zwei Formen des Einstiegs für bislang uninformierte Leser als besonders geeignet: Zum einen das Anknüpfen an Alltagserfahrungen, zum anderen das Anknüpfen an historische Vorläufer. Was das Anknüpfen der Modellbeschreibung an Alltagserfahrungen anbelangt, so ging es darum, dem Leser über bestimmte Begriffe der Umgangssprache Assoziationen zu vermitteln, die einerseits mit seinem bereits vorhandenen Begriffs-, Erfahrung- und Wortschatz in Beziehung standen, andererseits aber auch mit den Inhalten der folgenden Modellbeschreibungen. Das Anknüpfen an historische Beispiele und Wissensinhalte wurde als eine Einstiegs-



hilfe für solche Leser erachtet, die Vorkenntnisse über die Geschichte von Bildung und Erziehung haben. Als Bezeichnung für diese Einstiegshilfen wurde der Begriff "Anknüpfungspunkte" gewählt. Später wurden unter diesem Deskriptor auch noch die fremdsprachlichen Bezeichnungen bzw. Äquivalente des betreffenden Modells aufgeführt, da durch sie jedenfalls die mit dieser Fremdsprache vertrauten Leser zusätzliche Assoziationen herstellen konnten.

Die beiden Hauptfunktionen, die dem Deskriptor "Anknüpfungspunkte" demnach zukommen, sind Orientierung und Lokalisierung. Was die orientierende Funktion anbelangt, so soll sie darin bestehen, demjenigen, der mit dem betreffenden Modell zum ersten Mal Bekanntschaft macht, mitzuteilen, wie er dieses neue Wissen in seine bisherigen Erfahrungen und in seine gegenwärtigen Interessen einordnen kann. Orientierung bedeutet jedoch auch, daß er die Möglichkeit erhält, Beziehungen herzustellen zu jenen kognitiven Strukturen, über die er bereits verfügt, um didaktische Sachverhalte einzuordnen.

Die Lokalisierungsfunktion bezieht sich zum einen auf die Stellung des betreffenden Modells im Gefüge des Katalogs, zum anderen auf die Stellung der betreffenden Unterrichtspraxen im historischen Kontext. Sie ist vor allem für diejenigen Nutzer des Katalogs wichtig, die entweder neue Informationen einordnen möchten, oder solche, die bereits über ein hohes Vorwissen über historische Alternativen des Unterrichts verfügen und die Zweckmäßigkeit der im Modellkatalog vorgenommenen Zuordnungen prüfen und beurteilen wollen.

Im folgenden sollen beide Funktionen noch näher erläutert werden.

Orientierung durch Anknüpfen an Alltagserfahrungen (Vorerfahrungen, von denen man annimmt, daß jedermann aus dem betreffenden Kulturbereich über sie verfügt) ist ein altbekanntes "Lehrverfahren", das sich je nachdem wahrnehmungs- und lernpsychologisch oder auch informationstheoretisch begründen läßt. Eine "Orientierungsphase" läßt sich in den Unterrichtskonzepten der Herbartianer ebenso erkennen wie in den meisten anderen im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthaltenen Modellbeschreibungen. Wenn dabei von "Alltagserfahrungen" die Rede ist, so sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es sich keineswegs nur um Vorerfahrungen mit Schulunterricht handelt. Gerade die Hinweise auf Lernsituationen außerhalb von Schulen sollen das Bewußtsein des Lesers/Nutzers der Modellbeschreibungen dafür entwickeln, daß eine Reihe von didaktischen Modellen ihren Ursprung im "Lernalltag" hat, d. h. in den mannigfachen Lebenssituationen, die immer auch Lernsituationen sein können, im besonderen in Situationen produktiver Tätigkeit (Arbeit) und in Situationen der Spieltätigkeit.

Orientierung durch Hinweis auf historische Beispiele kann plausiblerweise nur derjenige erhalten, der solche Beispiele kennt. Für ihn kann hier erkennbar werden, daß das betreffende Modell, auch wenn es in einem ihm noch unbekanntem Wortgewand auftritt, eine Rekonstruktion bekannter historischer Beispiele ist. Bei diesem Personenkreis kann es sich einmal um professionelle Didaktiker handeln, zum anderen um Personen, die im Laufe ihrer Aus- und Weiterbildung mit Inhalten der Geschichte des Lehrens und Lernens

bekannt wurden, die beispielsweise mit dem Wort "Bell/Lancaster-Methode" etwas anfangen können. Nicht zuletzt sind es aber auch die Mitarbeiter des Modellkatalogs, für die eine solche Orientierung wichtig werden kann, vor allem dann, wenn sie vor der Aufgabe stehen, neue Praxisbeispiele und/oder neue Informationen über eine Praxis entsprechend einzuordnen. Im Vergleich mit der Information, die jeweils unter dem Deskriptor "Anknüpfungspunkte" enthalten ist, können sie ihre Vermutungen einer ersten Prüfung unterziehen.

Auch die Orientierung durch den Hinweis auf exemplarische Beispiele ist in erster Linie für professionelle Didaktiker gedacht, die mit diesen Beispielen vertraut sind, wie auch für die Mitarbeiter des Modellkatalogs. Solche Beispiele können entweder den an früherer Stelle erwähnten Beispielsammlungen entnommen sein (vgl. S. 56 ff.), oder aber sie können aus neuerer Zeit stammen und über die Fachpresse Aufmerksamkeit erlangt haben.

Soviel zu den Orientierungsfunktionen des Deskriptors "Anknüpfungspunkte". Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf dessen Lokalisierungsfunktion.

Es erscheint sinnvoll, bereits zu Beginn einer Modellbeschreibung deutlich zu machen, daß sich Unterrichtspraxis nicht im luftleeren Raum entwickelt, sondern unter bestimmten - besser: bestimmbaren oder je zu bestimmenden - historischen und institutionellen Bedingungen. Solches Wissen über die historischen und institutionellen Bedingungen, unter denen Unterrichtspraxis und unterrichtspraktische Erfindungen stattfanden, dient der "Lokalisierung" des didakti-

sehen Modells im historischen Raum und kann eine erste Anmutung darüber vermitteln, welche Bezüge zu aktuellen Rahmenbedingungen vorstellbar erscheinen.

Lokalisierung durch Hinweis auf historische Kontexte geschieht zum einen durch die Angabe zeitlicher und räumlicher Daten, die für die betreffende Praxis bzw. deren Entstehung eine Rolle spielen. Es dürfte beispielsweise nicht uninteressant sein zu wissen, daß das Planspiel vor mehr als zwei Jahrtausenden in außereuropäischen Kulturen als eine Form systematischen Lehrens und Lernens bekannt war. Daran läßt sich die Verbreitung dieser Praxis erkennen, und es lassen sich Überlegungen hinsichtlich der "Bewährtheit" solcher Praxen anstellen.

Lokalisierung durch Hinweis auf institutionelle Bezüge meint dreierlei: Zum einen geht es um die Angabe von Institutionen, in denen die einem didaktischen Modell folgende Unterrichtspraxis entstand oder verbreitet war. Zum anderen geht es um die sozialen Gruppen (Schichten etc.), für die diese Institutionen in erster Linie Lehren und Lernen vermittelten. Und schließlich geht es um die Wissensbereiche, die nach diesem didaktischen Modell vermittelt wurden. Wenn man beispielsweise erfährt, daß die Erkundung in den Bildungseinrichtungen der Philanthropen eine wichtige Funktion hatte und daß sie dort vor allem der Vermittlung von biologischem und geographischem Wissen diente, wenn man aber zugleich auch erfährt, um welche besondere Bildungselite es sich bei den Zöglingen des Philanthropinums handelte, ergeben sich mannigfache Assoziationen, die das didaktische Modell "Erkundung" zu lokalisieren beitragen.

Was schließlich die **Lokalisierung des didaktischen Modells durch Angabe der verschiedenen Bezeichnungen/Wörter** anbelangt, die in der deutschen, englischen, französischen und spanischen Sprache auf entsprechende Unterrichtspraxis verweisen, so soll sie nicht nur dem polyglotten Nutzer des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle zusätzliche Hilfen für seinen Einstieg vermitteln. Auch für die Mitarbeiter des Modellkatalogs sind damit die Stichworte bzw. Schlüsselbegriffe genannt, mit deren Hilfe ihnen eine Zuordnung neuer Informationen zu den einzelnen didaktischen Modellen erleichtert wird. Nicht zuletzt enthalten diese Bezeichnungen insgesamt auch eine Vielzahl semantischer Signale, da die betreffenden Wörter bzw. ihre Wurzeln auf ein breites Spektrum von Bedeutungen verweisen und damit die Assoziationstätigkeit des Nutzers anregen.

Zusammenfassend läßt sich in Bezug auf den Deskriptor "Anknüpfungspunkte" darauf hinweisen, daß er für "Laien", Didaktiker und Mitarbeiter des Modellkatalogs verschiedene Funktionen erfüllt, vor allem solche des Einstiegs, der Orientierung, der Lokalisierung und der Herstellung vielfältiger Assoziationen. Daß solche Assoziationen der weiteren Strukturierung und Klärung bedürfen, steht außer Frage, es ist jedoch zu hoffen, daß die eher lockere Bezeichnung "Anknüpfungspunkte" keine zu hohen Erwartungen bezüglich der strukturierenden Eigenschaften dieses Deskriptors weckt, sondern daß sie vielmehr den assoziativ-anreichernden Charakter der dort zu findenden Informationen betont.

### 4.3 Didaktische Prinzipien

In gewisser Weise stellt der Deskriptor "Didaktische Prinzipien" eine Erweiterung des Deskriptors "Anknüpfungspunkte" dar, indem er die historischen Wissensbestände über Unterricht von den theoretischen Grundpositionen, auf die sich die Autoren einer besonderen Praxis jeweils berufen, und von normativen Grundüberzeugungen her zugänglich macht. Auch wenn in den letzten Jahren der Begriff "didaktisches Prinzip" in der unterrichtswissenschaftlichen Literatur eine für die Theorie- und Modellbildung eher randständige Bedeutung gewonnen hat (vgl. LOSER 1969, WÖHLER u. a. 1979), erscheint er dennoch für die Zwecke der De-skription von Unterricht auf der Ebene didaktischer Modelle von Unterrichtseinheiten durchaus geeignet, um die Eigentümlichkeit modellspezifischer Gefüge didaktischen Handelns hervorzuheben. Dazu bedarf es jedoch unserer Auffassung nach einer Differenzierung.

Für diejenigen Autoren, die didaktische Modelle unmittelbar auf Theoriesysteme beziehen, ist der Deskriptor "didaktisches Prinzip" offenbar entbehrlich. Sie charakterisieren Modelle entweder überhaupt als "lerntheoretische", "informationstheoretische" etc. (vgl. BLANCKERTZ 1970) oder aber greifen auf die entsprechenden Theorien als Deskriptoren zurück wie z. B. JOYCE/WEIL 1972, die ihre Modelltypen danach bilden, welche Theoriensysteme die wesentliche Begründung liefern.

Wir schließen uns diesem Vorgehen deshalb nicht an, weil wir der Auffassung sind, daß empirisch-theoretische und normative Prämissen bei der Entwicklung von Unterrichtspraxis in enger Verbindung auftreten, die

eine modellspezifische Eigentümlichkeit aufweist. Die Trennung in die empirisch-theoretischen und normativen Begründungsstränge ist in aller Regel erst eine vom nachträglich analysierenden Beobachter herangetragene Sichtweise. Insofern liefert der Deskriptor "didaktisches Prinzip" mit seiner zunächst undifferenzierten Verflechtung empirisch-theoretischer und normativer Prämissen eine nach unserer Auffassung angemessenere Darstellungsweise. Einer solchen Darstellungsweise folgt auch TH. SCHWERDT, indem er sich am Beispiel von H. GAUDIG mit der Art und Weise befaßt, wie dieser sein Unterrichtskonzept begründet. Dabei wird ganz deutlich, in welcher enger argumentativer Verquickung empirisch-theoretische (psychologische) und ethische Prämissen vorkommen (a. a. O., S. 123 ff.).

Nach einem sehr allgemeinen Verständnis sind Prinzipien i. a. und didaktische Prinzipien im besonderen "ideelle Abbilder, die als ausgezeichnete Aufforderung eines bestimmten Aufforderungssystems ein theoretisches oder praktisches Handeln leiten" (DREWS 1976). In der Geschichte der Didaktik hat sich dabei ein relativ geschlossenes Repertoire didaktischer Prinzipien abstrakten Charakters herausgebildet, deren Gültigkeit für jeden Unterricht postuliert wird. Hierzu gehören im besonderen die Prinzipien der "Anschaulichkeit", "Lebensnähe", "Selbsttätigkeit", "Kindgemäßheit" und "Strukturiertheit", die mit einer Vielzahl von Synonyma bezeichnet wurden, wobei die Verknüpfungen mit den in der jeweiligen historischen Situation bedeutsamen Theorien und Normensystemen eine Rolle spielten.

Didaktische Prinzipien stellen demnach Formulierungen von Anweisungen zu didaktischem Handeln in einer sehr allgemeinen Form dar. Sie haben einerseits eine in der Geschichte der Unterrichtslehren wurzelnde eigenständige Tradition. Gleichzeitig verweisen sie auf aktuelle Bestände wissenschaftlicher Erkenntnis in verschiedenen Disziplinen und Theorien, z. B. Lerntheorien, Entwicklungstheorien, Kommunikationstheorien, Handlungstheorien, Persönlichkeitstheorien oder Wissenstheorien.

Didaktische Prinzipien dieses Charakters sollten zweckmäßigerweise als "allgemeine didaktische Prinzipien" bezeichnet und von einer anderen Klasse, den "besonderen didaktischen Prinzipien" unterschieden werden.

Um "besondere didaktische Prinzipien" handelt es sich dann, wenn es nicht um Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Unterricht schlechthin, sondern um Empfehlungen für die Gestaltung von Unterricht eines bestimmten Typs (einem besonderen didaktischen Modell entsprechend) handelt. Besondere didaktische Prinzipien in diesem Sinne sind beispielsweise "individualisiertes Lernen", "Lernen durch Rede und Gegenrede", "Lernen durch Massenmedien". Ganz offensichtlich gelten solche Anweisungen nicht generell für die Gestaltung von Unterricht, andererseits haben sie jedoch für ein relativ weites Spektrum von Unterrichtspraxis Gültigkeit.

Als Deskriptor für den Modellkatalog boten sich deshalb nur solche besonderen didaktischen Prinzipien an, weil gerade sie geeignet sind, Eigentümlichkeiten einer speziellen Unterrichtsart hervorzuheben. Daß



und in welcher Weise zwischen allgemeinen und besonderen Unterrichtsprinzipien Verknüpfungen herstellbar sind, muß in diesem Zusammenhang ebenso aus unserer Darstellung ausgeklammert werden wie die sicher reizvolle Frage nach der Funktion allgemeiner didaktischer Prinzipien bei der Gestaltung modellspezifischer Unterrichtspraxis.

Worum es im Rahmen dieser Darstellung des Deskriptors "didaktische Prinzipien" nur gehen kann, ist die Frage, warum es den Autoren des Modellkatalogs zweckmäßig erschien, diesen Deskriptor überhaupt einzuführen. Neben dem bereits erwähnten Grund, auf diese Weise über die "Anknüpfungspunkte" hinaus einen zweiten Schritt der semantischen Annäherung an die Bedeutung des Begriffs zu liefern, der zur Bezeichnung des jeweiligen didaktischen Modells gewählt wurde, gibt es noch einen zweiten wichtigen Grund: Mit diesem Deskriptor soll eine Verknüpfung zu den speziellen Theorien bzw. normativen Systemen hergestellt werden, mit denen die Autoren spezieller Unterrichtspraxis explizit oder implizit ihre Praxis begründen. So ist es z. B. möglich, mit Hilfe des besonderen didaktischen Prinzips "problemlösendes Lernen" zu verweisen auf Theorien problemlösenden Lernens, wie sie in der neueren Psychologie verbreitet sind. Oder aber - um ein anderes Beispiel zu nehmen - es ist möglich, mit Hilfe des besonderen didaktischen Prinzips "kollegiales Lernen" auf eine normative Grundoption hinzuweisen, welche Gleichheit und wechselseitige Hilfe als allgemeine moralische Verhaltensregeln hervorhebt.

Insofern stellen auch besondere didaktische Prinzipien eine Verknüpfung von allgemeinen Handlungsanweisungen mit theoretischen Erkenntnissen einerseits und

normativen Grundentscheidungen andererseits her. Sie beziehen dieses nicht auf jeden Unterricht, sondern lediglich auf Unterricht, der dem betreffenden didaktischen Modell folgt.

Insgesamt werden für die 20 derzeit rekonstruierten didaktischen Modelle 47 besondere didaktische Prinzipien herangezogen, wobei diese entweder von Autoren der Praxis oder von den Autoren des Modellkatalogs ihre besondere Formulierung erhielten. Die Frage ist, warum gerade diese und keine anderen Prinzipien herausgehoben wurden. Eine allgemeine Antwort läßt sich darauf nicht geben. Es bedarf der Analyse der einzelnen Modellkonstruktion, um die Zweckmäßigkeit bzw. Unzweckmäßigkeit einer bestimmten Formulierung diskutieren und beurteilen zu können. Daß auch den Formulierungen der besonderen didaktischen Prinzipien der gleiche Charakter von Vorläufigkeit anhaftet wie den Modellbeschreibungen selbst, hat eine gewisse Plausibilität: Beide sind nämlich von den Lernprozessen und Erkenntniszuständen der Autoren des Modellkatalogs abhängig. Und dem Selbstverständnis der Autoren des Modellkatalogs entspricht es, vorhandene Abgrenzungen und Festlegungen aufzugeben, wann immer gute Gründe vorliegen.

Für die Dokumentations- und Rekonstruktionspraxis ergeben sich daraus sehr praktische Konsequenzen: Jedes eingehende Dokument über realisierte Unterrichtspraxis ist auf die Aussagen hin zu prüfen, mit denen die Autoren die speziellen didaktischen Handlungen begründen. Diese Gründe sind dann herauszuarbeiten und so zu ordnen, daß sich daraus eine sehr begrenzte Menge besonderer didaktischer Prinzipien ergibt. Die Beschreibung jedes einzelnen dieser di-

daktischen Prinzipien muß dann in der Weise geschehen, daß dem Nutzer diese theoretischen und normativen Bezüge erkennbar werden. Insofern bezieht sich die Rekonstruktionsaufgabe keineswegs allein oder in erster Linie auf das Finden oder Erfinden griffiger Formulierungen für zwei oder drei solcher Prinzipien. Das Hauptaugenmerk ist vielmehr darauf zu richten, daß die wichtige Information über die Begründungen erfaßt und in verständlicher Weise geordnet sowie dargestellt wird.

Wer jedoch der Auffassung ist, daß auch die "Allgemeinen didaktischen Prinzipien" eine wichtige Rolle bei der Rekonstruktion von Unterrichtspraxis spielen sollten, der sei auf den Deskriptor "Bewertung" (vgl. S. 152 ff.) verwiesen. Dort finden sich fünf Unterkategorien, die sich unschwer als Niederschlag allgemeiner didaktischer Prinzipien ausmachen lassen.

#### 4.4 Phasen

Daß es sinnvoll sein kann, Unterrichtseinheiten bezüglich ihres zeitlichen und logischen Ablaufs zu planen und zu analysieren, ist spätestens seit den Bemühungen der Herbartianer bekannt, die darauf gerichtet waren, jeden Unterricht nach "Formalstufen" zu gliedern. Es bedarf keines besonderen Hinweises, daß eine zu simple Behandlung des Problems zeitlicher und logischer Sequenzbildung die Gefahr der Schematisierung in sich birgt. Die Verwendung des Begriffs "Phase" erscheint jedoch durchaus geeignet, dieser Gefahr zu entgehen.

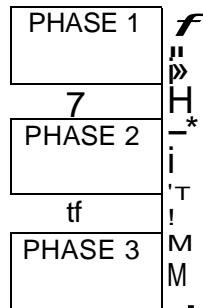
Wie bereits erwähnt, hat schon SCHWERDT die Gliederung des Unterrichts nach Stufen bei seinen Beschreibungen von Unterrichtsverläufen hervorgehoben. Im Zusammenhang mit einem auf O. WILLMANN bezogenen Beispiel setzt er sich auch mit der Frage auseinander, ob es sich bei diesen Stufen um chronologische, logische oder psychologische Sequenzen handelt (a. a. O., S. 78 ff.).

JOYCE und WEIL verwenden den Begriff "Syntax" oder "Phasenbildung" in Bezug auf didaktische Modelle, um zwei Sachverhalte hervorzuheben: Zum einen, daß Unterricht, der einem didaktischen Modell folgt, nicht als ungegliederter Ereignisstrom betrachtet werden sollte, sondern als gegliederte Struktur, wobei die Gliederungsgesichtspunkte markant sind. Zum anderen, daß sich verschiedene Unterrichtsmodelle auch dadurch unterscheiden, daß sie eine spezifische Menge didaktischer Handlungen umfassen, die in besonderer Weise aufeinander folgen (JOYCE/WEIL 1972, S. 14).

Die Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle verwenden den Begriff der "Phase" in einem ähnlichen Sinn: Zum einen als Gliederungsgesichtspunkt der insgesamt für ein didaktisches Modell aufweisbaren didaktischen Handlungen, zum anderen für die Hervorhebung der zeitlichen bzw. logischen Reihenfolge von Handlungskomplexen.

Sie möchten mit dem Begriff der "Phase" jedoch auf einen weiteren Gesichtspunkt aufmerksam machen, der bei der Analyse und Planung von Unterricht eine Rolle spielt: Didaktische Handlungen werden nicht selten in Form von wiederkehrenden (iterativen) Abläufen organisiert, einzelne Handlungen können aber auch übersprungen werden.

Das folgende Schema mag dieses verdeutlichen:



Die Notwendigkeit von Iterationen (d. h. von ggf. mehrmaliger Wiederkehr) einzelner Phasen ergibt sich vor allem daraus, daß am Ende einer Phase eine Zwischenbewertung erfolgt, die zu dem Ergebnis führt, daß die von den didaktischen Handlungen dieser Phase erhofften Wirkungen noch nicht oder nicht in hinreichendem Maße eingetreten sind, so daß es sinnvoll sein kann, diese Phase (ggf. auch frühere Phasen mit ihr) wiederholt ablaufen zu lassen. Insofern hängt das Konzept der Phase relativ eng mit den modellimmanenten Evaluierungspraktiken zusammen.

Die didaktischen Handlungen, die nach Phasen zusammengefaßt werden, können von verschiedenen Handlungsträgern ausgehen. Die Darstellung von JOYCE/WEIL legt demgegenüber nahe, nur die Lehrerhandlungen als didaktische Handlungen zu interpretieren. Unserem Kategorialmodell entsprechend sollte hier eine allgemeinere Sichtweise eingenommen werden, da es ja gerade zum Spezifikum verschiedener didaktischer Modelle gehört, daß in ihnen der Lerner die zentrale Steuerungsinstanz ist.

Insofern wird auch die Lernerperspektive als die für die Phasengliederung entscheidende Perspektive gewählt. Als "Prozeßmodell" von Unterricht hebt die unter dem Deskriptor "Phasen" gefaßte Information die ablaufenden Ereignisse in der Weise hervor, in der sie für den Lerner funktionieren. So heißt z.B. "Orientierungsphase", daß hier eine Menge von didaktischen Handlungen stattfinden, durch die der Lerner eine Orientierung erfährt.

Es ist nun nicht nur möglich, sondern für die Zwecke der Darstellung von Phasengliederungen auch sinnvoll, bestimmte graphische Formen zu wählen. Hier bieten sich Netzpläne oder Organigramme der verschiedensten Art an. Wichtig ist dabei lediglich, daß sie das Phänomen der Iteration hinreichend deutlich machen und daß sie nicht den Eindruck erwecken, alle Handlungen würden von einem einzigen Handlungsträger gesteuert, wie dies bei den Anweisungen eines Programmierers an den Computer der Fall ist.

Im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle wird gelegentlich von solchen schematischen Darstellungen Gebrauch gemacht, z. B. in den AV-Materialien und in Gebrauchstexten.

#### 4.5 Elemente und ihre Eigenschaften

Der Begriff "Elemente" oder eine entsprechende Größe taucht in Modellbeschreibungen anderer Autoren nicht bzw. nicht in hervorgehobener Weise auf. Dies mag vor allem auch an deren Lehrerorientierung liegen. Wenn "Unterricht" nämlich als ein zwischen den Größen "Lehrer", "Schüler" und "Lehrstoff" sich abspielendes

Geschehen gesehen wird, werden diese Größen so selbstverständliche Gebilde, daß sie keiner besonderen Hervorhebung bedürfen.

Anders verhält es sich mit einem Unterrichtsbegriff, der die Beziehungen zur außerdidaktischen Umwelt einbezieht, bei dem der Lerner in verschiedenen Rollen einer vielfältigen Elemente umfassenden Lernumwelt gegenübersteht und in der er Lernaufgaben hat, die er jeweils nur mit einem entsprechenden Instrumentarium tätig bewältigen kann. Ein solcher Unterrichtsbegriff ergibt sich aus dem an früherer Stelle dargestellten Kategorialmodell von Unterricht (vgl. S. 32 ff.). Dieses Kategorialmodell erlaubt es, didaktische Modelle von Unterrichtseinheiten auch als Strukturmodelle zu rekonstruieren, d. h. als Abbildungen der für diese Einheiten bedeutsamen Elemente, ihrer Eigenschaften und der Beziehungen zwischen ihnen.

Im Anschluß an unser Kategorialmodell des Unterrichts lassen sich fünf Klassen von Elementen unterscheiden, wobei als "Elemente" die für ein didaktisches Modell einer Unterrichtseinheit bedeutsamen Merkmalsträger verstanden werden, die besondere Hervorhebung verdienen. Diese fünf Klassen sind:

- "Lerner"
- "Lernumwelt"
- "Lernaufgabe"
- "außerdidaktische Umwelt" und
- Elemente, die im Rahmen des spezifischen Modells instrumentelle Funktionen haben (z. B. Werkzeuge des Lerners).

Sie sollen im folgenden näher spezifiziert werden, wobei Wiederholungen und Überlappungen mit den Aussagen auf S. 36 ff. nicht zu vermeiden sind.

Das Element "Lerner" stellt unserem Kategorialmodell von Unterricht entsprechend eine Größe dar, die in jedem Fall der modellmäßigen Rekonstruktion bedarf. Seine Eigenschaften, und zwar jene Eigenschaften, die im Rahmen des jeweiligen didaktischen Modells von Bedeutung sind, lassen sich je nachdem als Vorerfahrungen, Rollenmerkmale und/oder Persönlichkeitsmerkmale benennen. Rollenmerkmale sind z. B. "Handeln-der", "Betroffener", "Beobachter", oder "Mitspieler". Persönlichkeitsmerkmale können in der Begrifflichkeit psychologischer Persönlichkeitstheorien umrissen werden, z. B. "feldabhängig"/"feldunabhängig" (WITKIN 1977) oder "Divergierer", "Assimilierer", "Konvergierer" "Akkomodierer" (KOLB 1980).

Wenn z. B. bei dem Modell "Erkundung" darauf hingewiesen wird, daß der Lerner vor allem in der Rolle des "aktiven Beobachters" beansprucht wird, und wenn mitgeteilt wird, daß eine gewisse Sensibilität für soziale Konflikte im Feld eine in der Praxis bedeutsame Eigenschaft ist, so sind damit Eigenschaften des Elements "Lerner" angesprochen. Die Autoren des Modellkatalogs legen dabei keineswegs fest, welche Rollentheorien und welche Persönlichkeitstheorien für die Beschreibung der Eigenschaften des Lerners herangezogen werden sollen. Dies können wissenschaftliche, aber auch naive Theorien sein, je nachdem, was die der Rekonstruktion zugrundeliegenden Dokumente ausweisen.

Elemente der Lernumwelt werden umso differenzierter, je mehr man sich von der für den Frontalunterricht



typischen Lernumwelt entfernt. So ist beispielsweise beim didaktischen Modell "Simulation" die Lernumwelt eine aus vielfältigen Elementen bestehende Abbildung eines spezifischen Ausschnitts der außerdidaktischen Umwelt. Bei Modellbeschreibungen häufig wiederkehrende Elemente sind "Objekte", "Bilder", "Symbole" oder "Personen", wobei hier vor allem Personen in der Rolle von Lehrern, Mitlernern, Organisatoren oder Beratern wichtig werden können.

Für das didaktische Modell "Lernprojekt" ist die Lernumwelt hochkomplex, d. h. sie besteht aus einer Vielzahl bedeutsamer Elemente, während sie für das didaktische Modell "Lerndialog" im wesentlichen aus dem Element "Dialogpartner" besteht. Gerade solche Unterschiede deuten darauf hin, daß der Deskriptor "Elemente und ihre Eigenschaften" geeignet ist. Unterschiede zwischen verschiedenen didaktischen Modellen hervorzuheben.

Eigenschaften der Lernaufgabe lassen sich im besonderen danach unterscheiden, ob sie im wesentlichen dem Überleben und der Qualifikation des Lernalters oder der Erhaltung und Überlieferung des Kultursystems dienen, ob sie primär an der persönlichen Entwicklung des Lernalters oder an der Weiterentwicklung des Kultursystems orientiert sind oder ob die Vorwegnahme und Abwehr persönlicher, gesellschaftlicher oder ökologischer Krisen im Mittelpunkt steht (Tradition, Innovation, Antizipation). Eine solche Feststellung im Rahmen einer Modellbeschreibung zu treffen, setzt immer eine Analyse der Beziehungen von Lernaufgabe und außerdidaktischer Umwelt voraus, das Bemühen, den "objektiven Sinn" einer solchen Lernaufgabe zu erkennen, wobei oft der vordergründig erkennbare Sinn nur als Vorwand für einen "verborgenen" Sinn einer Lernaufgabe anzusehen ist ("hidden curriculum").

So läßt sich beispielsweise zeigen, daß beim didaktischen Modell "Vorlesung", je nachdem, um welche Variante es sich handelt, verschiedene Eigenschaften der Lernaufgabe im Vordergrund stehen können. Während beispielsweise die Lernaufgabe der dogmatischen Vorlesung vor allem der Überlieferung von Überzeugungen und damit dem Fortbestehen des betreffenden Kultursystems dient ("Reproduktion von Glaubenssätzen"), sind die Lernaufgaben einer dialektischen Vorlesung im besonderen auch an der kognitiven Weiterentwicklung des Lerners orientiert ("Entwicklung des kritischen Urteilsvermögens").

Elemente der außerdidaktischen Umwelt und deren Eigenschaften spielen bei der Rekonstruktion von Unterrichtspraxis in doppelter Hinsicht eine Rolle. Zum einen ist bei solchen Modellen, bei denen - wie etwa im Falle des Lernprojekts oder der Erkundung - die außerdidaktische Umwelt mit der Lernumwelt zusammenfällt, herauszuarbeiten, welche Elemente besondere Hervorhebung verdienen, um die Durchsichtigkeit der Lernsituation für den Lerner (aber auch für den Beschreiber des Modells und für den Organisator der Praxis) herzustellen. Wichtige Elemente sind dabei Institutionen, räumliche und zeitliche Gegebenheiten, soziale Bezugsgruppen, Produktionssysteme oder auch komplexe Ökosysteme. Zum anderen ist bei Modellen, bei denen die Lernumwelt relativ losgelöst von der außerdidaktischen Umwelt vorkommt, so z. B. beim Modell Frontalunterricht, stets die Frage nach der Re-präsentativität eben dieser Lernumwelt zu stellen. Für welche Klasse von Situationen der außerdidaktischen Umwelt ist eine Schulklasse repräsentativ: für ein Büro, eine Werkstatt, eine Truppeneinheit, eine Kirchengemeinde?

Elemente, die Instrumentelle Funktionen haben, sind bei einer Reihe von didaktischen Modellen so wichtig, daß sie besondere Hervorhebung verdienen. So haben bei Erkundungen Beobachtungs- und Meßinstrumente, beim Modell "Lernausstellung" der Leitfaden, oder beim Modell "Famulatur" der Lernvertrag eine hervorgehobene Bedeutung. Deshalb erscheint es sinnvoll, auch sie bei der Deskription der Elemente und ihrer Eigenschaften mit zu berücksichtigen.

Bereits dieser knappe Überblick über die Elemente, die bei der Beschreibung eines didaktischen Modells jeweils besonderer Hervorhebung bedürfen, macht deutlich, wie groß die Menge der Information sein müßte, um eine hinreichend genaue Deskription auf Grund des Studiums von Dokumenten zu erhalten. Meistens sind die heranzuziehenden Dokumente jedoch nicht hinreichend informationshaltig, so daß die Deskription immer nur einen vorläufigen Erkenntnisstand wiedergibt. Dieser kann durch die Beschaffung weiterer Dokumente verbessert werden, doch wird die Inhaltsanalyse von Dokumenten immer nur begrenzte Informationen vermitteln. Deshalb sei auch hier auf die an früherer Stelle bereits erwähnte Notwendigkeit verwiesen, andere Verfahren zur Informationsgewinnung einzusetzen, im besonderen die (teilnehmende) Beobachtung an modellspezifischer Unterrichtspraxis und die experimentelle Erprobung (vgl. S. 117 und S. 197 f.).

#### 4.6 Evaluierung

Der Begriff "Evaluierung" spielt in der unterrichtswissenschaftlichen Literatur seit Ende der 60er Jahre auch in der Bundesrepublik Deutschland vor allem in Zusammenhang mit neuen Konzepten der Curriculumentwicklung eine Rolle (HUHSE 1968, S. 167 ff.). Im weitesten Sinne verstand man darunter im Unterschied zur traditionellen Leistungsmessung bzw. Lernerfolgskontrolle die Analyse von Wirkungen ganz allgemein, die durch Unterricht herbeigeführt werden. Wirkungsanalyse und Wirkungsbewertung im Zusammenhang einer Entwicklung und Durchführung von Unterrichtseinheiten bilden daher den begrifflichen Kern des Deskriptors "Evaluierung" im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Bereits an dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, daß solche Wirkungsanalyse und Wirkungskontrolle in hohem Maße modellspezifisch ist, so daß dieser Deskriptor auch einen Beitrag zur Charakterisierung der Eigentümlichkeit eines didaktischen Modells leistet.

Der Deskriptor "Evaluierung" wurde in das Deskriptoren-system aus mehreren Gründen eingeführt. Zum einen gibt es eine Reihe didaktischer Modelle, für die das Bewußtsein des Lerners für seine Lernerrolle und dafür, daß er selbst den Lernprozeß wesentlich steuert, eine notwendige Voraussetzung des Gelingens eben dieser Unterrichtspraxis ist. "Evaluierung" soll hier auf jene Prozesse hinweisen, in denen der Lerner seinen Lernprozeß reflektiert und bewertet. Zum anderen handelt es sich bei Unterricht immer um organisiertes und absichtsvolles, zweckhaftes Lehren und Lernen, weshalb die Frage nach Wirkungen und Erfolgen bei der Realisierung von Absichten ihre besondere Bedeutung erhält.

Didaktische Modelle unterscheiden sich jedoch in ganz erheblichem Maße hinsichtlich der Evaluierungspraktiken, die in Unterrichtseinheiten vorherrschen. Es können dies Unterschiede sein bezüglich

- des Handlungsträgers der Evaluierung ("Evaluator"),
- der Ziele der Evaluierung,
- der Gegenstände oder Objekte der Evaluierung,
- der Zeitpunkte der Evaluierung und
- der Verfahren und Instrumente der Evaluierung.

Diese fünf Gesichtspunkte wurden in Anlehnung an das von D. STUFFLEBEAM entwickelte Konzept der Unterrichtsevaluierung entwickelt (STUFFLEBEAM 1972) und sollen im folgenden spezifiziert werden.

Als Evaluatoren werden diejenigen Personen bezeichnet, welche die Wirkungen der Lernprozesse analysieren und bewerten, die durch die modellspezifische Unterrichtspraxis vermittelt werden. Im allgemeinen kann man dabei davon ausgehen, daß die Funktion der Evaluierung eng mit der Steuerung des Lernprozesses verknüpft ist, so daß bei lernergesteuerter Unterrichtspraxis in der Regel auch die Evaluierungsprozesse von den Lernern selbst getragen werden. Selbst-evaluierung setzt voraus, daß die Lerner über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen und/oder auf entsprechende Instrumente zurückgreifen können (z. B. Fragebogen zur Selbstanalyse, Formate für Lerntagebücher etc.).

So ist beispielsweise beim didaktischen Modell "Erkundung" jeder Lerner in erheblichem Maße an der Evaluierung aktiv beteiligt, sei es, daß er mit vorgegebenen Instrumenten seine Erfahrungen festhält und bewertet, sei es, daß er an formellen Evaluierungsak-

tivitäten, wie z. B. Gruppendiskussionen, teilnimmt und dort seine Bewertungskriterien und Erfahrungen einbringt.

Da die meisten der im Göttinger Katalog enthaltenen Modelle sowohl die Lerner als auch andere Personen (Organisatoren, Berater) an der Steuerung der Lernprozesse - und damit der Evaluationsprozesse beteiligen, kann es vorkommen, daß die bei der Evaluierung anstehenden Tätigkeiten, Rollen und Funktionen durch einen Kontrakt abgesichert werden.

Die Ziele der Evaluierung sind i. a. eng mit der Erhebung von Wirkungen des Lernprozesses und des Lernfortschritts und damit mittelbar mit der Revision der Unterrichtspraxis verbunden. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Deskriptor "Phasen" erwähnt, können auf Grund von Evaluierung Entscheidungen hinsichtlich der Wiederholung (Iteration) einzelner modellspezifischer Phasen begründet werden. Bei verschiedenen didaktischen Modellen treten jedoch weitere Ziele hinzu. So ist beispielsweise beim didaktischen Modell "Lernprojekt" auch die Erhebung von Wirkungen auf das Praxisfeld, in dem das Projekt angesiedelt ist, wichtig. Obwohl unserem Unterrichtsbegriff entsprechend allein die Gestaltung und Analyse von Lerntätigkeit Gegenstand didaktischen Handelns ist, gilt es, sich dessen bewußt zu sein, daß die meisten Institutionen, in denen Unterricht organisiert wird, immer auch Auslesefunktionen haben. Dies zu wissen, ist deshalb wichtig, weil eine Klärung der Zielsetzung von Evaluierung - was dient der Förderung von Lernprozessen, was der Auslese - verhindert, daß Evaluierungspraktiken verwendet werden, die dem betreffenden didaktischen Modell widersprechen und einzig und allein aus der

Auslesefunktion der Institution heraus zu begründen sind.

So ist beispielsweise die Durchführung von Klassenarbeiten oder Essayklausuren mit für alle Lerner gleichen Themenstellungen bei didaktischen Modellen, bei denen die Lernerfahrungen innerhalb einer Gruppe von Lernern verschieden sind, nicht sinnvoll, jedenfalls nicht als modellspezifische Evaluierung. Dem steht jedoch nicht entgegen, daß mit den durch Evaluierung gewonnenen Daten Zertifikate, d. h. Bescheinigungen von Qualifikationen, begründet werden.

Gegenstände und Objekte der Evaluierung sind in erster Linie Qualifikationen, die der Lerner auf Grund der modellspezifischen Unterrichtspraxis erworben hat. Gegenstand der Evaluierung kann aber auch die Qualität der Lernumwelt, im besonderen der Kompetenzen der Organisatoren und Berater sowie die Qualität der Ressourcen und der Informationen sein, die zur Verfügung standen. Nicht zuletzt auch kann die Qualität erstellter Produkte und die Qualität der in der außerdidaktischen Umwelt erreichten Verbesserungen (z. B. beim Lernprojekt oder beim Werkstattseminar) Gegenstand der Evaluierung sein.

Es ist daher zweckmäßig, bei der Erstellung eines modellspezifischen Unterrichtsplans auch bereits den Plan für die Evaluierung mit zu bedenken. Anregungen hierfür sind in den verschiedenen Dokumenten, die der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält, in größerem Umfang vorhanden.

Der Zeitpunkt der Evaluierung bestimmt sich aus der Charakteristik des jeweiligen didaktischen Modells.

Generell läßt sich jedoch sagen, daß der Abschluß einer Unterrichtseinheit sowie der Abschluß einzelner Phasen sinnvolle Zeitpunkte für die Evaluierung sind. Während die abschließende Evaluierung, die häufig in eine Bewertungsphase integriert ist, Daten erbringt, die vor allem für eine Wiederholung der Unterrichtspraxis mit anderen Lernern von Bedeutung sein kann, können die verschiedenen Zwischenevaluierungen, z. B. am Ende von Phasen, noch für die laufende Praxis wichtig sein. Im besonderen können sich auf Grund der Befunde Hinweise auf aktuell notwendige und mögliche Verbesserungen ergeben (z. B. Verlängerung der Lernzeit, Erweiterung der Informationsmaterialien, Verstärkung der Beratung etc.).

Was schließlich die Verfahren und Instrumente der Evaluierung anbelangt, so ist hier an das gesamte Spektrum formalisierter und nicht-formalisierter, standardisierter und nicht-standardisierter Instrumente zu denken, das im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Erhebung von Daten bekannt ist. Angefangen von Tests und Fragebogen über Leitfäden für Interviews und Gruppendiskussionen bis hin zu Prüflisten, Tagebüchern und Simulationen. Gerade bei didaktischen Modellen, die ein hohes Maß an Selbststeuerung der Lerner beinhalten, ist es wichtig, daß die Lerner im Umgang mit solchen Instrumenten vertraut sind, denn nicht im Verzicht auf Evaluierung, sondern in der Fähigkeit zu kompetenter Selbstevaluierung erweist es sich, ob selbsttätig gelernt wird. Auch in diesem Zusammenhang kann auf die vielfältigen Anregungen verwiesen werden, welche die Materialien des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle enthalten.



Zusammenfassend läßt sich daher sagen, daß der Deskriptor "Evaluierung" auf Prozesse der Sammlung und Aufbereitung von Informationen verweist, die im Rahmen des jeweiligen didaktischen Modells zur Analyse und Bewertung von Lernprozessen sowie zur Entscheidung über Lernprozesse anfallen. Er verweist gleichzeitig auf die Qualität der Lernumwelt und der Lernaufgaben und auf die Möglichkeiten, darüber Daten in einer dem jeweiligen Modell angemessenen Weise zu erheben. Und er verweist auf die Erhebung von Daten über die Qualität von Produkten und Wirkungen auf die außerdidaktische Umwelt, die im Rahmen eines speziellen didaktischen Modells festgestellt werden können.

Daß eine solche Evaluierung ebenso gut geplant und ggf. durch Kontrakte zwischen den Beteiligten abgesichert werden muß wie die Gestaltung der modellspezifischen Unterrichtspraxis selbst, dürfte einleuchten. Immerhin läßt sich eine systematische Evaluierung als Reflexion von Lehr-Lernpraxis betrachten und damit als ein das didaktische Handeln begleitendes Erkennen. Da der Grundsatz, didaktisches Handeln und didaktisches Erkennen in eine vernünftige Beziehung zu setzen, für jede didaktische Praxis gilt, unabhängig davon, nach welchem Modell sie gestaltet wird, gibt es somit gute Gründe, den Deskriptor "Evaluierung" zur Sicherung solchen Anspruchs einzuführen.

#### 4.7 Geltungsbereich (Anwendungsbereich)

Für jede Theorie, für jedes Modell läßt sich ein Geltungsbereich angeben. Im Bereich der Sozialwissenschaften und somit auch im Bereich der Didaktik ist es in aller Regel nicht sinnvoll, die Allgemeingül-

tigkeit von Modellen zu behaupten (und dann evtl. mit einer "ceteris-par-ibus-Klausel" gegen Widerlegung abzusichern). Es erscheint hier vielmehr sinnvoll, von einer begrenzten Gültigkeit auszugehen und Mühe darauf zu verwenden, wie sich der Geltungsbereich (z. B. nach Zeit, Raum, Kulturbereich, Sozialschicht, Wissensgebiet etc.) vernünftig definieren läßt.

Wenn daher vom "Geltungsbereich" eines didaktischen Modells die Rede ist, so wird mit diesem Deskriptor solche Information erfaßt, aus der hervorgeht, in welchen Bereichen die dem Modell entsprechende Praxis bereits erprobt wurde, wo sie sich bewährt hat, und wo eine gewisse Chance besteht, daß sie sich ebenfalls bewähren könnte.

Diese vier Aspekte des Geltungsbereichs sollen im folgenden erläutert werden.

Für die Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle war es von Anfang an wichtig - und zwar nicht nur aus modelltheoretischen, sondern vor allem aus unterrichtspraktischen Gründen - Aussagen über den Geltungsbereich eines Modells zu machen, um künftigen Nutzern eine gewisse Orientierung zu vermitteln. Dabei erwiesen sich auf Grund von Erfahrungen mit ersten Nutzergruppen wie auch auf Grund einer Analyse der in den Dokumenten verfügbaren Daten vor allem vier Aspekte als bedeutsam und praktikabel für eine Bestimmung des Geltungsbereichs (Anwendungsbereichs) eines didaktischen Modells. Es sind dies

- Institutionen, in denen modellspezifische Praxis sinnvoll anwendbar erscheint,
- Inhalts- und Wissensbereiche (Fächer), in denen dies der Fall ist,

- Lerner-Gruppen ("Zielgruppen"), für die es geeignet erscheint, und
- Phasen von Lehrgängen, in denen es sinnvoll anwendbar erscheint.

Wenn in diesem Zusammenhang von "sinnvoll anwendbar erscheint" die Rede ist, so soll durch diese zurückhaltende Formulierung zum Ausdruck gebracht werden, daß entweder bisherige Erfahrungen oder auch Schlußfolgerungen aus solchen Erfahrungen für eine solche Annahme sprechen.

Was die Institutionen anbelangt, in denen die Durchführung einer einem speziellen didaktischen Modell folgenden Unterrichtspraxis auf Grund von Erfahrung und/oder "begründeter Spekulation" sinnvoll und möglich erscheint, so sind damit einerseits schulische Systeme (formales Bildungssystem), zum anderen aber außerschulische Bildungssysteme (non-formaler Bildungsbereich) gemeint. Grund dafür, daß nicht alle didaktischen Modelle in allen Institutionen in gleicher Weise realisiert wurden bzw. werden können, sind beispielsweise

- organisatorische Besonderheiten der Institution (wie z. B. feste Stoff-Stunden-Tafeln),
- juristische Vorgaben (z. B. solche der Aufsichtspflicht),
- curriculare Eigentümlichkeiten (z. B. die Notwendigkeit, Qualifikationen und Wissen in eine Reihe vorgegebener "Fächer" einzuordnen, so daß für fächerübergreifende Qualifikationen kein Platz ist),

- Rahmenbedingungen der Zertifikation (z. B. Vorschriften der Durchführung von Prüfungen, der Notengebung oder der Art des Qualifikationsnachweises) und
- kompetenzmäßige Einschränkungen (z. B. solche, die mit der Ausbildung des hauptberuflichen Personals dieser Institutionen oder der bei ihm dominierenden Wertvorstellungen) zusammenhängen.

Diese Besonderheiten der Institution können sich als förderlich oder auch als hinderlich für die Erprobung und Realisierung von Unterrichtspraxis eines speziellen Modells erweisen. Als Beispiel dafür kann das Modell "Lernprojekt" gelten, das in den Institutionen des allgemeinbildend-öffentlichen Schulwesens trotz wiederholter Bemühungen vieler "Reformer" immer wieder auf erhebliche institutionelle Widerstände stößt.

Auch von den Inhalts- bzw. Wissensbereichen her läßt sich der Geltungsbereich eines didaktischen Modells definieren. Es ist z. B. bekannt, daß das didaktische Modell "Simulation" vor allem in der beruflichen, militärischen und handlungswissenschaftlichen Ausbildung eine besondere Rolle spielt. Offenbar sind es jedoch nicht so sehr fächerspezifische Charakteristika, die in diesem Zusammenhang entscheidend sind, sondern Eigenschaften, die damit zusammenhängen, ob es sich

- um Problemlösungs- oder Deutungswissen handelt, ob
- dieses Wissen rollenspezifisch oder allgemein relevant (Allgemeinbildung) ist und ob
- dabei Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen/Haltungen dominieren.

Da Deutungswissen - unabhängig von den Fächern, die es anbieten - in aller Regel in sprachlich-symbolischer Form greifbar ist, als Wortwissen, Begriffswissen und Prinzipienwissen, begünstigt es solche didaktischen Modelle, die vor allem Fähigkeiten der verbalen Reproduktion in den Mittelpunkt stellen.

Auf der anderen Seite ist Wissen, das praktische Kompetenzen begründet (rollenspezifisches Problemlösungswissen), nicht selten mit nichtverbalen Vermittlungsformen verbunden (Imitation, bildliche Anschauung, mündliche Kommunikation), so daß es vor allem solche didaktischen Modelle begünstigt, die auf handelnde oder simulative Anwendung ausgerichtet sind.

Daß nicht jede Lehr-Lernform für alle Gruppen von Lernern in gleicher Weise gut geeignet ist, ist spätestens seit neueren empirischen Untersuchungen über Wechselwirkungen von Lernern und Lernumwelten bekannt (CRONBACH/SNOW 1977; FLECHSIG 1981). Schon schwieriger ist es jedoch, diejenigen Merkmale zu identifizieren, die dabei eine besondere Rolle spielen. "Alter/Reife" und "Intelligenz" standen zunächst auch in der Forschung im Vordergrund. Inzwischen sind "Vorerfahrung/Vorkenntnis" sowie umfassendere Persönlichkeitsmerkmale (Extraversion/Introversion, Ängstlichkeit, Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit) und kognitive Stile zumindest theoretisch bedeutsame Bestimmungsgrößen geworden.

Für die Praxis dürften sich daraus jedoch mittelfristig nur sehr begrenzte Perspektiven einer Zuordnung von didaktischen Modellen und Lernergruppen ergeben, da von den institutionellen und sozialen Bedingungen

her kaum homogene Lernergruppen gebildet werden können, abgesehen von den auch institutionell bedeutsamen Aspekten wie Alter und Vorerfahrung.

Dennoch ist es wichtig zu wissen, daß bestimmte didaktische Modelle beispielsweise für Lerner besonders geeignet oder ungeeignet sind, die über einen bestimmten kognitiven Stil verfügen. Zumindest in Institutionen, die didaktische Spielräume zulassen, ergeben sich aus solchem Wissen auf jeden Fall Beratungsmöglichkeiten sowie Hilfen zur "Selbstzuweisung".

Als weiterer wichtiger Gesichtspunkt zur Bestimmung des Geltungsbereichs eines didaktischen Modells erwies sich die Phase eines Lehrgangs, in der das Modell Anwendung finden soll. Wenn man unter einem Lehrgang einen organisierten Lernprozeß mittleren Umfangs versteht, der eine Fähigkeit bis zu einem relativen Abschluß entwickelt (z. B. Grundkurs in einer Fremdsprache, Schreib-Lesekurs in der Grundschule, Skikurs für Anfänger), so wird verständlich, daß es nicht sinnvoll ist, ein und dieselbe Unterrichtsform über den ganzen Lehrgang hin anzuwenden. Zumindest die folgenden drei Abschnitte stellen für den Lernprozeß sehr unterschiedliche Bedingungen her:

- Orientierungs- und Einführungsabschnitte,
- Aneignungs- und Übungsabschnitte und
- Anwendungs- und Integrationsabschnitte (die oft auch mit einem Prüfungsvorbereitungsabschnitt gekoppelt sein können).

Während in den Einführungs- und Anwendungsabschnitten vor allem solche Modelle von Bedeutung sind, welche Kenntnisse und Fertigkeiten in ihrer Komplexität ver-

mittein, können im mittleren Abschnitt von Lehrgängen andere Modelle wichtig sein, die vor allem dem Aneignen und Üben von Teilfertigkeiten und von gesonderten Wissensbeständen dienen.

Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß hierüber bislang nur sehr wenig Information verfügbar ist, so daß die Autoren des Göttinger Katalogs vorerst auf "begründete Spekulation" angewiesen sind, wenn sie Aussagen in bezug auf diesen Aspekt des Deskriptors "Geltungsbereich" machen.

Wie bereits eingangs erwähnt, ist der Deskriptor "Geltungsbereich" zum einen darum wichtig, weil er dem Nutzer eine Vororientierung dafür liefert, welche Modelle in seiner besonderen Lage in die engere Wahl genommen werden sollten. Er ist sodann für die Autoren des Modellkatalogs wichtig, weil er zusätzliche Hinweise für eine Interpretation erfolgreicher oder gescheiterter Unterrichtspraxis liefert, die unter bestimmten Rahmenbedingungen realisiert wurde. Und schließlich ist er langfristig zumindest auch für den Unterrichtsforscher wichtig, der sich mit der Frage befaßt, welche didaktischen Modelle unter welchen Bedingungen als sinnvolle Strategien didaktischen Handelns anzusehen sind.

#### 4.8 Bewertung

Der Deskriptor "Bewertung" ist nicht in dem Sinne zu verstehen, daß damit die Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle ihre persönlichen Vorlieben oder Abneigungen gegenüber dem einzelnen didaktischen Modell zum Ausdruck bringen. Mit Hilfe dieses De-

skriptors soll vielmehr der Nutzer Anhaltspunkte für eine Bewertung des betreffenden didaktischen Modells unter dem Gesichtspunkt seiner eigenen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen erhalten.

"Bewertung" eines didaktischen Modells ist demnach ein Prozeß, bei dem ein Bewerter oder eine Gruppe von Bewertern - in der Regel handelt es sich dabei um Nutzer des Modellkatalogs - ein didaktisches Modell daraufhin prüfen, ob und wie weit es mit ihren eigenen Grundvorstellungen von Lehren und Lernen übereinstimmt. Da solche Grundvorstellungen, historisch betrachtet, eng mit dem Unterrichtsbegriff und mit allgemeinen Grundsätzen in bezug auf Unterricht verknüpft sind, kann eine aufgeklärte Bewertung jeweils nur in bezug auf einen historisch akzeptierten Unterrichtsbegriff und in bezug auf historisch bedeutsame Unterrichtsprinzipien erfolgen. Die Alternative dazu wäre eine Bewertung auf Grund subjektiver Anmutung und individueller Vorprägung. Die Autoren des Modellkatalogs bemühen sich, eine in diesem Sinne aufgeklärte Bewertung didaktischer Modelle dadurch vorzubereiten, daß sie fünf Bewertungskriterien anbieten, deren Herkunft sie erläutern.

Im Kategorialmodell des Unterrichts sind verschiedene Grundbeziehungen (dargestellt durch Verbindungsstriche) zwischen den vier Grundelementen von Unterricht aufgewiesen:

- Beziehungen zwischen dem Lerner und der Lernumwelt
- Beziehungen zwischen der Lernumwelt und der außer didaktischen Umwelt



- Beziehungen zwischen dem Lerner und der Lernaufgabe
- Beziehungen zwischen der Lernaufgabe und der Lernumwelt
- Beziehungen zwischen der Lernaufgabe und der außerdidaktischen Umwelt und
- Beziehungen zwischen dem Lerner und der außerdidaktischen Umwelt.

In den einzelnen didaktischen Modellen können diese Beziehungen unterschiedlich gestaltet und ausgeprägt sein. So kann beispielsweise die Wechselbeziehung und Wechselwirkung zwischen Lerner und Lernumwelt so gestaltet sein, daß der Lerner deutlich in der Rolle des Handelnden auftritt, oder aber so, daß er deutlich in einer passiven Rolle (des "Patienten" oder Betroffenen) auftritt. In dieser Hinsicht unterscheidet man historisch beispielsweise die "aktiven" von den "passiven" Lernmethoden. Um eine Bewertung dieses Sachverhalts zu ermöglichen, wurde die Bewertungskategorie "Steuerungsinstanz" eingeführt, mit deren Hilfe bewertende Aussagen darüber möglich sein sollen, wer oder was im Rahmen eines didaktischen Modells als die wichtigste Steuerungsinstanz eingeschätzt wird. In ähnlicher Weise sind auch die anderen fünf Bewertungskriterien aus dem Kategorialmodell herzuleiten (auch wenn dies nicht der Weg war, in dem die Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle sie erzeugten).

Das Bewertungskriterium "Steuerungsinstanz" hat jedoch nicht nur eine aufweisbare Beziehung zu unserem Kategorialmodell des Unterrichts. Es steht ebenso in

einem deutlichen Verhältnis zum allgemeinen didaktischen Prinzip (vgl. S. 127 ff.) der "Selbsttätigkeit" und damit in einer Tradition didaktischer Ziel- und Wertvorstellungen. Dies gilt entsprechend auch für die anderen 4 Bewertungskriterien. Auch sie haben einen engen Bezug zu allgemeinen didaktischen Prinzipien, die in der Geschichte der Didaktik durchgängig von Bedeutung sind, und zwar

- das Kriterium "Umweltbezug" zum Prinzip "Lebensnähe",
- das Kriterium "Persönlichkeitsbezug" zum Prinzip "Entwicklungsgemäßheit" ("Kindgemäßheit"),
- das Kriterium "Durchschaubarkeit" zum Prinzip "Anschaulichkeit" und
- das Kriterium "Rückmeldung" zum Prinzip "Wirksamkeit".

Im folgenden sollen diese relativ komplizierten Beziehungen näher erläutert werden, welche die fünf Bewertungskriterien zum Kategorialmodell des Unterrichts einerseits und zu traditionellen didaktischen Prinzipien andererseits haben.

Wenn von "Steuerungsinstanz" die Rede ist, so ist damit formal der Tatbestand angesprochen, daß Prozesse der Lerntätigkeit sowohl vom Lerner selbst als auch von der Lernumwelt (einem Lehrer, einem Buch, einer Fernsehsendung etc.) gesteuert sein können, bzw. daß die Gewichtung der Anteile an diesem Prozeß mehr nach der einen oder mehr nach der anderen Seite hin verlagert sein kann. Historisch hat sich in unserer Kultur spätestens seit dem 18. Jahrhundert die Wertvorstellung verbreitet, daß "Selbsttätigkeit" (FICHTE) auch im Bereich von Lerntätigkeit als positiver Wert gelten soll. In anderen Teilen unseres

Kultursystems und in anderen Kulturen spielt jedoch die nahezu entgegengesetzte Wertvorstellung eine Rolle, daß Lerner sich möglichst leicht von der Lernumwelt (Lehrer etc.) steuern lassen sollten, weil sie nur so zu raschem Lernerfolg kommen, und weil nur so gewährleistet ist, daß sie auch wirklich das, was sie lernen sollen, lernen.

Mit der Einführung der Bewertungskategorie "Steuerungsinstanz" kann dieser Wertkonflikt lediglich bewußt gemacht werden, so daß der Nutzer auf seine eigenen Wertvorstellungen zurückgreifen muß, um den Sachverhalt "eher lernergesteuert" oder "eher lernumweltgesteuert" zu bewerten. Dabei wird er unvermeidlich in Ziel- und Wertkonflikte geraten, denn wie noch zu zeigen sein wird, lassen sich nur sehr selten alle für positiv erachteten Wertvorstellungen zugleich in einem didaktischen Modell realisieren, die Regel sind Wertkonflikte und ihre - hoffentlich -aufgeklärte Lösung.

Das Bewertungskriterium "Umweltbezug" spricht den Umstand an, daß eine Lernumwelt mehr oder weniger gut ein Abbild oder eine Repräsentation eines Aspekts der außerdidaktischen Umwelt sein kann. Es gibt Lernumwelten, die in bewußter Absonderung von den sozialen und materiellen Gegebenheiten der Lebenswelten entwickelt wurden, um so Lernen in Muße zu ermöglichen, und es gibt Lernumwelten, die ziemlich genaue Abbildungen von bestimmaren außerdidaktischen Umwelten sind, etwa militärische, klerikale, betriebliche oder familiäre Ordnungen repräsentieren. Insofern weist das Kriterium "Umweltbezug" ebenso wie das didaktische Prinzip der "Lebensnähe" nur sehr formal darauf hin, daß es gut oder nicht gut sein kann, wenn die

Lernumwelt sich zu eng an die außerdidaktische Umwelt anschließt. Es sagt noch nichts darüber aus, welche außerdidaktische Lebensform (etwa die industrielle, die feudale, die agrarische) als Lebenswelt gemeint ist.

Ein Nutzer des Göttinger Katalogs wird daher durch das Kriterium "Umweltbezug" auf die Notwendigkeit verwiesen, seine Wertvorstellungen in dieser Hinsicht zu prüfen. Die Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Lebenswelt wird ihm jedoch ebensowenig abgenommen wie die Entscheidung darüber, ob er unter gegebenen historischen Verhältnissen eher für eine enge Integration von Lernen und Leben oder eher für ein distanzierteres Verhältnis beider optieren möchte.

Das Bewertungskriterium "Persönlichkeitsbezug" akzentuiert und strukturiert das Problem, ob und in welchem Umfange eine Unterrichtspraxis dem jeweiligen Lerner bzw. der Gruppe von Lernern "gemäß" ist. Dies kann sich auf seinen Entwicklungsstand ("Altersgemäßheit"), seinen Erfahrungstand oder auch auf eine Reihe übergreifender Persönlichkeitsmerkmale beziehen. Dies ist aber keineswegs ein bloß empirisches Verfahren, das etwa auf die Feststellung hinausläuft: "Ja, dieses didaktische Modell entspricht dem Erfahrungsstand dieser Gruppe von Lernern und deshalb möge es angewendet werden". Die Geschichte der Pädagogik weist vielmehr eine Reihe von Autoren auf, die nicht in einer möglichst lückenlosen Anpassung an den je gegebenen Zustand eines Lerners die erzieherisch fruchtbare Lösung sahen, sondern in einer Art "optimalen Dissonanz". So hat z. B. WICHMANN darauf hingewiesen, daß in der Didaktik das Prinzip der "Mehrdarbietung" gelten sollte, d. h., daß immer etwas mehr

angeboten werden sollte als bereits verstanden werde (WICHMANN 1920). Und neuere Theorien der Persönlichkeitsentwicklung weisen darauf hin, daß in der Korrektur einseitiger Vorlieben und in der Überwindung von Fixierungen auf bestimmte Handlungsschemata Kräfte freigesetzt werden, die eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit auch im Erwachsenenalter bewirken können.

Wenn daher im Rahmen des Deskriptors "Bewertung" das Kriterium "Persönlichkeitsbezug" in Beziehung zu einem didaktischen Modell zu setzen ist, so handelt es sich um einen sehr komplexen Bewertungsprozeß, der den aktuellen Stand der Persönlichkeitsentwicklung ebenso ins Auge zu fassen hat wie die Perspektive der Weiter-(Höher-)entwicklung. Und es muß bei diesem Bewertungsprozeß darauf geachtet werden, ob und in welchem Umfange eine modellspezifische Praxis die Person des Lerners einseitig oder allseitig beansprucht und ggf. fördert.

"Durchschaubarkeit" für den Lerner bietet ein didaktisches Modell dann, wenn ihm sowohl die Lernumwelt und die Lernaufgabe, aber auch die Struktur des didaktischen Handelns und seiner eigenen Lerntätigkeit bewußt ist. Der Begriff "Durchschaubarkeit" verweist auf eine lange Tradition der Didaktik, die durch den Begriff "Anschaulichkeit" markiert wird. Das didaktische Prinzip der "Anschaulichkeit" umfaßt im Laufe seiner Geschichte vor allem zwei Aspekte: die Forderung, daß Lerninhalte sinnlich erfahrbar sein und nicht lediglich als Wortgebilde vermittelt werden sollen. Zum anderen die Forderung, daß klare begriffliche Vorstrukturierung die Voraussetzung für Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten ist. Was den

ersten Punkt anbelangt, so entsprechen didaktische Modelle, deren zugeordnete Praxis Exkursionen, Bilder und simulierte Situationen enthält, dem Prinzip der Durchschaubarkeit im ersten Punkt, damit jedoch nicht notwendigerweise in seinem zweiten Punkt. Dies ist erst der Fall, wenn auch die Gründe thematisiert werden, die zur Auswahl gerade dieser und keiner anderen Bilder, Situationen und Begegnungen führen; erst wenn für die Kommunikation über diese Erfahrungen die angemessene Begrifflichkeit vermittelt wurde, ist dem Prinzip der "Anschaulichkeit" entsprochen.

Im Rahmen des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle kommt noch ein dritter Aspekt hinzu: "Durchschaubarkeit" ist ein Kriterium, das zur Prüfung dafür dient, wie weit ein Lerner seine Lerntätigkeit als solche bewußt deuten und beeinflussen kann, wie weit er somit über das begriffliche Instrumentarium verfügt, um seine Lernerfahrungen zu interpretieren. Daß dies umso schwieriger ist, je komplexer die einem didaktischen Modell entsprechenden Strukturen der Unterrichtspraxis sind, dürfte einleuchten.

Das Bewertungskriterium der "Rückmeldung" besagt, daß Lerner bei ihrer Lerntätigkeit in sehr unterschiedlicher Weise und in sehr unterschiedlichem Umfang Wirkungen erfahren können, seien es nun solche, die sie als positiv oder negativ empfinden. Es gibt eine Reihe von didaktischen Modellen, bei denen unmittelbare und häufige Rückmeldung sozusagen einprogrammiert ist (wie z. B. beim individualisierten programmierten Unterricht oder beim Lerndialog), es gibt aber auch Modelle, bei denen der Lerner solche Rückmeldung allenfalls am Rande erfährt (wie etwa beim Modell "Vorlesung" oder beim "individuellen Lernplatz"). Auch in

diesem Zusammenhang sind naive Optionen zugunsten unmittelbarer und häufiger Rückmeldung als insgesamt beste Entsprechung voreilig. Je mehr jemand lernt, selbsttätig zu lernen, desto eher ist er in der Lage, sich selbstständig Rückmeldung zu verschaffen, und es wäre für ihn eher hinderlich, wenn er durch ein zu enges Netzwerk der vom didaktischen Modell vorgesehene Rückmeldungen gezwungen würde. Eine Antwort darauf, in welchem Maße ein didaktisches Modell Rückmeldung automatisch bietet oder wie weit es den Lerner veranlaßt, sich selbst Rückmeldung zu verschaffen, kann in der Regel nur im Zusammenhang einer Prüfung der anderen vier Kriterien erfolgen. Daß erfolgreiches Lernen jedoch nur stattfinden kann, wenn der Lerner Wirkungen seiner Lerntätigkeit wahrnimmt, dürfte außer Zweifel sein.

Wendet man auf ein didaktisches Modell die fünf Prüf- oder Bewertungskriterien an, so wird man in der Regel feststellen, daß es kein Modell gibt, das alle fünf Kriterien in vollkommener Weise erfüllt, daß es vor allem keines gibt, das sie in jeweils sinnvoller und intern plausibler Weise in gleichem Umfang erfüllt. In der Regel ergeben sich nämlich Zielkonflikte (z. B. zwischen engem Umweltbezug und Durchschaubarkeit), deren produktive Lösung nicht auf der Ebene des Modells, sondern jeweils nur in der Praxis möglich und dann entsprechend bei der Evaluierung dieser Praxis zu bewerten ist.

Würde man die fünf Bewertungskriterien als eine Art bipolarer Skalen mit 5, 6 oder 7 Skalenpunkten gestalten und würde man die Charakteristik jedes Modells auf jeder dieser Skalen als Skalenpunkt erfassen, so könnte man zu einer Art "Profil" der einzel-

nen didaktischen Modelle gelangen. Wie weit ein solches Verfahren insgesamt möglich ist, soll hier nicht weiter erörtert werden. Daß es überhaupt nur sinnvoll von Personen gehandhabt werden könnte, die über hinreichend große Erfahrung mit allen Modellen und einem großen Spektrum modellspezifischer Praxen verfügen, dürfte einleuchten. Und da der Kreis dieser Personen - die Autoren des Modellkatalogs eingeschlossen - derzeit wohl eine "leere Menge" bildet, erübrigt sich im Augenblick das Nachdenken über differenziertere Methoden solcher Skalierung.

#### 4.9 Varianten

Als "Varianten" werden im Göttinger Katalog Didaktischer Modelle Unter-Formen eines didaktischen Modells bezeichnet, die sich durch Abweichungen oder besondere Eigentümlichkeiten von der "Normalform" des Modells unterscheiden, ohne daß diese Abweichungen oder Besonderheiten die Zuordnung zu einem anderen oder gar die Hervorhebung eines neuen Modells rechtfertigten. So ist beispielsweise das "Rollenspiel" oder die "Computer-Simulation" eine Variante des didaktischen Modells "Simulation", die "Montessori-Methode" eine Variante des didaktischen Modells "Arbeitsunterricht". Sehr häufig handelt es sich bei Varianten um spezielle historische Unterrichtsformen, die - wie im Falle der Montessori-Methode - mit dem Namen ihres "Erfinders" verbunden sind oder die im Rahmen eines Faches, eines Kulturbereichs und einer Epoche unter diesem Namen Verbreitung gefunden haben.

Wie jedes Klassifikationsproblem, so ist auch die Unterscheidung und Zuordnung von Varianten didakti-



scher Modelle eine Aufgabe, die nur teilweise durch den Hinweis auf entsprechende Unterscheidungs- bzw. Differenzierungsmerkmale gelöst werden kann. Im übrigen bleibt immer ein unaufgeklärter Rest bestehen, der mit Hilfe von Intuition verringert, nicht jedoch vollständig aufgelöst werden kann.

An früherer Stelle (vgl. S. 78 ff.) war bereits darauf hingewiesen worden, daß sowohl für Modelle von Unterrichtseinheiten als auch für Elementmodelle "Gestalten" aufgewiesen werden können. So haben beispielsweise das didaktische Modell (einer Unterrichtseinheit) "Vorlesung" und das Element "Kurzvor-trag" eine ähnliche "Gestalt". Folgt man diesem theoretischen Ansatz, so lassen sich Varianten auch in der Weise bestimmen, daß man die Unterschiede zwischen den Varianten eines didaktischen Modells (einer Unterrichtseinheit) als Unterschiede hinsichtlich der Gestalten der in ihm enthaltenen Elementmodelle auffaßt. So gesehen unterscheiden sich die beiden Varianten des Frontalunterrichts "fragend-entwickelnder Frontalunterricht" und "darstellender Unterricht" dadurch, daß bei ersterem Elemente der Gestalt "Dialog", bei letzterem Elemente der Gestalt "Vortrag" dominieren.

Während didaktische Modelle (von Unterrichtseinheiten) abstrakte Gedankengebilde sind, die vor allem aus Ordnungsvorstellungen der Autoren des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle hervorgegangen sind, handelt es sich bei den Varianten zumeist um historische Gebilde in dem Sinne, daß diese Varianten in der Geschichte des Unterrichts als Leitvorstellungen einzelner Autoren, Autorengruppen oder Richtungen hervorgehoben wurden, um Unterrichtspraxis einer be-

stimmten Art zu empfehlen oder zu erzeugen. Derzeit weist der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle insgesamt 54 Varianten auf. Allein schon die Größe dieser Zahl macht deutlich, daß zumindest Gründe der Übersichtlichkeit dafür sprechen, didaktische Modelle von Unterrichtseinheiten nicht auf der Ebene dieser historischen Gebilde, sondern auf einer Ebene höherer Abstraktion zu bilden. Außerdem aber erleichtert dieses Vorgehen die Einsicht in die historische Kontinuität und in eine Zeit wie Raum übergreifende Perspektive didaktischen Handelns. Und es wirkt (hoffentlich) der Neigung entgegen, kleinere modische Nuancen von Unterrichtspraxis als originelle und epochale Neuerungen darzustellen.

In katalogisierungstechnischer Hinsicht geschieht die Bestimmung einer Variante durch Angabe von zwei bis drei Hauptmerkmalen, in denen sie sich gegenüber dem übergeordneten didaktischen Modell und gegenüber anderen Varianten auszeichnet. So wird beispielsweise bei der Beschreibung des didaktischen Modells "Simulation" darauf hingewiesen, daß "Offenheit bezüglich der Informationsbeschaffung", "Rollenvorgaben" und "Gruppenarbeit" charakteristische Merkmale der Variante "Planspiel" sind.

Der Deskriptor "Varianten" trägt insofern auf doppelte Weise zur näheren Charakterisierung eines didaktischen Modells bei: zum einen dadurch, daß er die Streubreite der Eigenschaften hervorhebt, die im Rahmen des didaktischen Modells vorkommen können; zum anderen dadurch, daß er einen Bezug herstellt zu den unterschiedlichen historischen Quellen, die zu seiner Entwicklung beigetragen haben.

Die bisherigen Erfahrungen bei der Rekonstruktion von Unterrichtspraxis auf der Ebene didaktischer Modelle (von Unterrichtseinheiten) bzw. von deren Varianten deuten darauf hin, daß auch künftig zu erwarten ist, daß Umgliederungen und Umordnungen von Modellen und Varianten stattfinden werden, daß also der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle als Ordnungsgefüge eher vorläufigen Charakter hat. Gerade dann, wenn die Zuordnung einer Variante zu einem Modell "auf der Kippe steht", ist es wahrscheinlich, daß neue Informationen über Unterrichtspraxis diese Zuordnung beeinflussen. Außerdem stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, von **einem** Modell zu sprechen, wenn dieses mehr als zehn Varianten und ein entsprechend großes Spektrum von Unterrichtspraxis deckt, wie derzeit das Modell "Simulation". Nach unseren bisherigen Erkenntnissen bedarf es jedoch einer weiteren Durcharbeitung unseres theoretischen Bezugsrahmens, um hier längerfristig haltbare Zuordnungen und Gliederungen zu begründen. Dies könnte beispielsweise dann geschehen, wenn es gelingt, die Beziehung zwischen dem Kategorialmodell, den (noch zu definierenden) Typusmodellen, Modellen von Unterrichtseinheiten und Elementmodellen theoretisch noch schärfer zu bestimmen als dies bislang der Fall ist.

## BESCHREIBUNG DES GESAMTSYSTEMS GKDM

Wie an früherer Stelle bereits erwähnt, handelt es sich beim GKDM nicht lediglich um eine Spezialbibliothek, sondern um ein System, das neben der Dokumentation von Praxisbeschreibungen eine Reihe weiterer Elemente enthält. Bei diesen Elementen, die zueinander in noch genauer zu spezifizierenden Beziehungen stehen, handelt es sich um

- Dokumente, in denen bereits realisierte Unterrichtspraxis beschrieben wird,
- Texte, die Aussagen über die didaktischen Modelle enthalten, denen realisierte Unterrichtspraxis jeweils zugeordnet wird,
- AV-Medien, insbesondere Tonbildschauen, die die Modelle in anschaulicher Weise repräsentieren sollen,
- Minipraxen, in denen Nutzer des GKDM erste (Selbst-)Erfahrungen mit Lernprozessen machen können, die dem betreffenden Modell entsprechend organisiert sind,
- Kurse, durch die Interessenten in die Nutzungsmöglichkeiten des GKDM oder in die Entwicklung modellspezifischer Unterrichtspraxis eingeführt werden,
- ein Netzwerk von Personen, die mit dem GKDM kooperieren und an seiner Nutzung bzw. Weiterentwicklung interessiert sind, sowie
- Beratungstätigkeiten der Autoren, die diese im Zusammenhang der Entwicklung modellspezifischer Unterrichtspraxis ausüben.

Diese sieben Elemente des GKDM sollen im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden, wobei diese Darstellung im Zusammenhang des vorliegenden Buches zwei Funktionen hat:

Zum einen sollen weitere Kriterien zur Beurteilung des gewählten theoretischen und methodologischen Ansatzes angeboten werden, denn Theorien und Konzepte lassen sich nicht nur nach ihrer internen Schlüssigkeit und/oder nach ihrer Vereinbarkeit mit Beiträgen anderer Autoren beurteilen; man kann sich auch darum bemühen, sie an ihren Früchten zu erkennen. Die Frage wird somit sein, ob die konkrete und aktuelle Fassung des GKDM, wie sie in diesem Abschnitt vorgestellt wird, als legitime Frucht des theoretischen und methodologischen Konzepts gelten kann.

Zweitens soll die Beschreibung der einzelnen Elemente des GKDM dem Leser Perspektiven für eine mögliche Nutzung erschließen, indem ihm ein Bild dessen vermittelt wird, was ihn konkret erwartet, falls er sich auf einen Kontakt einlassen sollte. Dies bezieht sich sowohl auf die Angaben über Anzahl und Art der Dokumente, Texte, AV-Medien und Minipraxen als auch auf die Formen der Kommunikation zwischen den Autoren des GKDM und ihren Kooperanten.

Was den theoretischen Hintergrund der Entscheidung anbelangt, Rekonstruktionen von Unterrichtspraxis auf drei Repräsentationsebenen zu vermitteln (durch Texte, AV-Medien und Minipraxen), so sei auf die Darstellung auf S. 83 ff. hingewiesen.

#### 5. 1 Dokumente

Bei den "Dokumenten", die ein wesentliches Element des Gesamtsystems "Göttinger Katalog Didaktischer Modelle" darstellen, handelt es sich um Beschreibungen von Unterrichtspraxis im weiteren Sinne. Solche

Beschreibungen können sich auf einen einzigen Fall von Praxis (z. B. ein einmal durchgeführtes Lernprojekt im Fach Biologie) beziehen (Rekonstruktionen ersten Grades). Sie können aber auch ein breiteres Spektrum ähnlicher Praxisdurchführungen zur Grundlage haben und insofern den Charakter eines bloßen Protokolls überschreiten. Solche Dokumente beinhalten dann häufig bereits abstrahierende und generalisierende Aussagen über die betreffende Praxis, die als Rekonstruktionen zweiten Grades anzusehen sind.

Insgesamt enthält der GKDM derzeit ca. 2500 Dokumente, die sich als Praxisbeschreibungen im engeren Sinne bezeichnen lassen. Neben den bereits erwähnten Rekonstruktionen ersten und zweiten Grades befinden sich darunter auch Dokumente, welche Praxisbeschreibungen in lediglich fragmentarischer Form enthalten. Dies kann z. B. darin begründet sein, daß das Interesse des Autors in erster Linie auf die Darstellung einer Institution oder eines didaktischen Konzepts bzw. Prinzips gerichtet war, so daß die Beschreibung didaktischer Praxis eher am Rande und nur partiell belegt ist. Vorerst halten es die Autoren des GKDM für sinnvoll, auch Dokumente dieser Art mit aufzunehmen, eine Entscheidung, die bei verbesserter Materiallage revidiert werden kann. Autoren solcher Dokumente sind Individuen oder Gruppen, die entweder verantwortlich für die Gestaltung der betreffenden Praxis und/oder an ihr beteiligt waren, bzw. Personen, welche die Rolle von Beobachtern und/oder Evaluatoren eingenommen haben. Die Tatsache, daß nicht nur die allgemein-didaktische und die fachdidaktische Literatur im engeren Sinne als potentielle Fundorte für die in den GKDM aufzunehmenden Dokumente in Frage kommen, erschwert verständlicherweise die Suche. Diese hat

daher - was den über die didaktische Literatur hinausreichenden Suchhorizont anbelangt - einen heuristischen Charakter. Die Autoren des GKDM sind bisher darauf angewiesen, daß sie entweder selbst zufällig auf solche Dokumente stoßen oder aber durch Dritte darauf hingewiesen werden.

Die Qualität der in den GKDM aufgenommenen Dokumente ist sehr unterschiedlich. Abgesehen von den bereits erwähnten Unterscheidungen nach "Rekonstruktionen ersten, zweiten und dritten Grades" (vgl. S. 59 ff.) sowie nach der Rolle, die der Autor bei der Gestaltung einer Praxis gespielt hat, gibt es eine Reihe weiterer Gesichtspunkte zur Unterscheidung der Qualitäten von Dokumenten. Dazu gehören Ausführlichkeit und Konkretheit der Beschreibung, im besonderen aber deren Objektivität. Eine Reihe von Dokumenten beschränkt die Darstellung der Praxis nämlich nicht auf eine bewertungsfreie Wiedergabe von Ereignissen, sondern reichert ihre Aussagen mit rechtfertigenden oder wertenden Passagen an. Gelegentlich ist aus Lücken oder Ungereimtheiten auch die Vermutung abzuleiten, daß der Bericht geschönt ist.

Die Gründe und Motive, die dafür ins Feld zu führen sind, daß rein deskriptive und objektiv erscheinende Dokumente von Unterrichtspraxis so relativ selten sind, hängen sowohl mit Interessen und Prinzipien der Autoren als auch mit deren Kompetenzen zusammen. Immer dann, wenn Praxis beschrieben wird, für die Autoren finanzielle Unterstützung erhalten haben, aber auch dann, wenn die Autoren solche Darstellungen zur Begründung ihrer weiteren Karriere verwenden möchten, schleichen sich die entsprechenden Verzerrungen leicht ein. Nicht selten sind Autoren auch bemüht,

zwischen der durchgeführten Praxis und den von ihnen als wichtig erachteten didaktischen Prinzipien auch dann eine Stimmigkeit herbeizuführen, wenn dies zur verzerrten Wahrnehmung und/oder Beschreibung der Praxis führt. Da der mit der entsprechenden Literatur vertraute Leser entsprechende Beispiele für geschönte Praxisbeschreibungen sich leicht aus seiner Lektüreerfahrung in Erinnerung rufen kann, verzichte ich auf die Nennung solcher Fälle, die im übrigen wohl willkürlich bliebe und deshalb den betreffenden Autoren gegenüber unfair wäre. Der Autor bekennt hingegen gern, daß auch er in dieser Hinsicht nicht ohne Tadel ist.

Dennoch überwiegen die Vorzüge der Aufnahme von fremderstellten Praxisbeschreibungen deren Nachteile. Zum einen ist es immerhin ökonomisch, auf bereits vorhandene Praxisbeschreibungen zurückgreifen zu können, auch wenn diese von unterschiedlicher Qualität sind, ökonomisch vor allem gegenüber der Alternative, für jedes didaktische Modell selbst Praxen zu organisieren und entsprechend den Standards praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung zu beschreiben. Zum anderen enthalten solche von anderen Autoren erstellten Rekonstruktionen ersten oder zweiten Grades immer auch Kategorien der Rekonstruktion, die in der Regel nicht mit denen des GKDM identisch sind, so daß sich die Autoren des GKDM mit ihnen auseinandersetzen müssen. Dadurch können auch bezüglich des im GKDM verwendeten Deskriptorensystems wie auch der Rekonstruktionsmethoden Lernprozesse gesichert werden.

Daß mit der Aufnahme von fremderstellten Dokumenten auch Nachteile verbunden sind, wurde bereits erwähnt. Im besonderen erschweren verzerrte Praxisbeschreibun-



gen die Einschätzung der Übertragbarkeit der Handlungsmuster und damit die Einschätzung des Geltungsbereichs des betreffenden didaktischen Modells. Aus diesem Grunde sind die Autoren des GKDM darum bemüht, dem entgegenzuwirken. Hierfür bieten sich zwei Maßnahmen an: Die Erstellung weiterer Praxisbeschreibungen durch Mitarbeiter des GKDM und die "Eigenerzeugung" bzw. Nachgestaltung modellspezifischer Unterrichtspraxis.

Was die Beschreibung von Praxen, die von anderen Personen getragen werden, durch Mitarbeiter des GKDM anbelangt, so gibt es hierfür vorerst noch wenige Beispiele. Da dies in der Regel mit Reisekosten und relativ hohem Zeitaufwand verbunden ist, konnten die bereits angeknüpften Kontakte angesichts der gegenwärtigen personellen Kapazität noch nicht wahrgenommen werden. Die bisher gewonnenen Erfahrungen sind jedoch überwiegend positiv, so daß dieses Vorgehen intensiviert wird, sobald dies die finanziellen Verhältnisse erlauben.

Zum zweiten Punkt, der Eigenerzeugung bzw. Nachgestaltung modellspezifischer Unterrichtspraxis: Auch hier liegen mehrere Fälle von Praxis vor, die von den Autoren des GKDM bzw. aus deren engeren Kollegenkreis stammen, so z. B. die Erkundung "Hausaufgaben", der individuelle Lernplatz "Leistungsmessung" (Variante "Infothek"), das Lernkabinett "Unterrichtsforschung", verschiedene Werkstattseminare oder das Simulationspiel "Unterrichtsplanung". Eine gewisse Problematik ergibt sich hier jedoch aus dem Umstand, daß es sich ausschließlich um das Fachgebiet Pädagogik/Didaktik handelt, in dem die selbsterzeugte Unterrichtspraxis angesiedelt ist, und daß bislang alle Erfahrungen mit

selbsterzeugter Praxis auf den Hochschulbereich beschränkt blieben.

Bezüglich des Systemelements "Dokumente" ist deshalb davon auszugehen, daß auch mittelfristig die von anderen Autoren erstellten Praxisbeschreibungen die Mehrzahl der neu beschafften Dokumente ausmachen werden. Die Autoren des Modellkatalogs werden im Einzelfall selbst Dokumente erstellen, und zwar sowohl Beschreibungen der Praxis anderer als auch solche aus eigener Praxisgestaltung. Dies dürfte jedoch angesichts der sehr bescheidenen Ausstattung des GKDM nur einen kleinen Anteil an der Gesamtzahl der Dokumente ausmachen.

## 5.2 Texte

Als "Texte" werden alle Elemente des GKDM bezeichnet, die von seinen Autoren zur schriftlich-verbale Darstellung didaktischer Modelle verfaßt wurden. "Texte" sind insofern die Produkte des Rekonstruktionsprozesses (dritten Grades) von Unterrichtspraxis. Sie stellen neben den AV-Medien und den Minipraxen (vgl. S. 83 ff.) eine der drei Formen dar, in denen die Modelle repräsentiert sind und in denen sie vermittelt werden können. Blieben sie reine Gedankengebilde der Rekonstruktoren, so wäre dies nicht möglich. Aus dem Vermittlungs- und Kommunikationsgesichtspunkt heraus ergibt sich jedoch nicht nur die Entscheidung, didaktische Modelle in drei Formen medialer Repräsentation darzustellen. Aus ihm ergibt sich auch, daß den verschiedenen Vermittlungsabsichten entsprechend verschiedene Textformen entwickelt werden. Die Vermittlungsabsichten sind dabei einmal durch die Lage der

unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Adressaten bestimmt. Sie sind ferner von verschiedenen Verwendungsweisen entsprechend den verschiedenen Phasen des Vermittlungsprozesses bestimmt. Und sie sind nicht zuletzt auch von den technischen Bedingungen der Texterstellung und von den Notwendigkeiten ständiger Revision bestimmt. Um diesen Bedingungen zu genügen, haben sich die Autoren des GKDM dafür entschieden, vier Arten von Texten für jedes didaktische Modell herzustellen bzw. vorzusehen: Gliederungstexte, Kurzbeschreibungen, Grundtexte und (zielgruppenspezifische) Gebrauchstexte.

Die Gliederungstexte bilden lediglich das formale Gerüst jeder Modelldarstellung. Sie enthalten neben den 8 Deskriptoren lediglich die auf der nächsten Untergliederungsstufe anzugebenden charakteristischen Merkmalsbeschreibungen. Gliederungstexte sind - wie das im Anhang aufgeführte Beispiel (vgl. S. 229 f.) zeigt - eine Art Inhaltsverzeichnis. Es dient sowohl den Autoren als auch anderen Nutzergruppen der ersten raschen und groben Übersicht über eine Modellbeschreibung.

Kurzbeschreibungen (vgl. Anhang, S. 231 ff.) enthalten über den Gliederungstext hinaus weitere Information, vor allem jener Art, die es dem Leser erlaubt, eine Vielzahl von Assoziationen zu dem betreffenden Modell herzustellen. Deshalb werden in die Kurzbeschreibungen neben den englischen und französischen Bezeichnungen auch Hinweise auf alltägliche und historische Phänomene, Charakterisierungen der didaktischen Prinzipien, der Elemente und des Geltungsbereichs ebenso wie die Namen der Varianten und Kombinationen aufgenommen. Kurzbeschreibungen beziehen

jedoch nicht alle Deskriptoren ein und enthalten im besonderen keine Information über die Evaluierung und Bewertung von Praxis. Auf diese Weise lassen sich die Texte auf einen Umfang von ca. 2 Seiten beschränken. Sie erweisen sich deshalb als nützlich für einen ersten orientierenden Überblick und können als, Erinnerungsstütze (bezogen auf alle im Katalog enthaltenen Modelle) dienen.

Die Grundtexte enthalten alle für die Darstellung eines Modells von den Autoren des GKDM als bedeutsam angesehenen Informationen. Sie sind dem Gliederungstext entsprechend gegliedert, d. h., der Gliederungstext ist sozusagen das Inhaltsverzeichnis des Grund-texts. Die Grundtexte werden ständig revidiert. Neue Informationen über ein didaktisches Modell können zur Erweiterung, Kürzung oder Änderung der Grundtexte führen. Die Grundtexte sind weder in stilistisch-ästhetischer Hinsicht noch bezüglich ihrer Verständlichkeit für bestimmte Zielgruppen aufbereitet. Dafür haben sie ein Format, das es erlaubt, Möglichkeiten automatischer Textverarbeitung zu nutzen. Grundtexte sind gewissermaßen ein Zwischenprodukt, einerseits ein Extrakt aus den bearbeiteten Dokumenten, zum anderen das Rohmaterial für weitergehende Vermittlung an verschiedene Zielgruppen. Genutzt werden sie deshalb vorwiegend von den Mitarbeitern des GKDM selbst. Sie sind jedoch auch solchen Personen zugänglich, die mit dem GKDM hinreichend vertraut sind. Grundtexte haben einen Umfang von durchschnittlich 10 Seiten.

Zielgruppenspezifische Gebrauchstexte wurden bisher noch nicht abgefaßt, sind jedoch als Elemente des GKDM vorgesehen. Aus diesem Grunde können an dieser Stelle keine Tatsachen mitgeteilt werden, sondern

lediglich Absichten. In einem zielgruppenspezifischen Gebrauchstext sollen alle Informationen des Grund-texts für das betreffende Modell enthalten sein, die für die entsprechende Zielgruppe wichtig sind. Hinzukommen sollen Beispiele, Zitate und Belege, Anreicherungen der theoretischen und historischen Bezüge entsprechender Praxis sowie Referenzen und spezielle Literaturverweise. Außerdem sollen Gebrauchstexte stilistisch-ästhetisch und graphisch bearbeitet und hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Nützlichkeit für die betreffende Zielgruppe empirisch überprüft sein. Vorstellungen hinsichtlich des Umfangs solcher Gebrauchstexte liegen bei ca. 60 Seiten.

Was die Verfügbarkeit der erwähnten Texte anbelangt, so sind zunächst drei Formate vorhanden: Publikationen (in kleiner Auflage vgl. Anhang S. 265 ff.), Photokopien und Computer-Ausdrucke. Während Gliederungstexte und Grundtexte vorerst lediglich als Photokopien verfügbar sind, liegen die Kurzbeschreibungen als Publikation und als Computer-Ausdruck vor. Die Gebrauchstexte werden zunächst wohl ebenfalls nur in Form von Photokopien vorhanden sein. Jedoch muß später geprüft werden, ob die für eine Publikation in kleiner Auflage notwendigen Voraussetzungen vorliegen. Andere Formen der Verfügbarkeit (Mikrofilm, Videotext) sind bislang nicht vorgesehen, ohne daß damit ausgeschlossen wäre, daß gegebenenfalls auch diese Formate Verwendung finden könnten.

Daß alle Texte der ständigen Revision unterworfen sein werden, ergibt sich zum einen daraus, daß laufend neue Praxisentwicklung stattfindet und entsprechende Dokumente mit neuen Informationen anfallen. Zum anderen befinden sich die Mitarbeiter des GKDM in

Lern- und Entwicklungsprozessen, im besonderen auch in bezug auf die theoretischen Grundannahmen, so daß die Möglichkeit von Umstrukturierungen der vorhandenen Informationen stets gegeben ist. Und schließlich dürften aus Anforderungen und Nachfragen der Nutzer des GKDM Notwendigkeiten der Revision resultieren. Die bisher gewählten Formate - einschließlich der Publikation in kleiner Auflage (200 - 300 Exemplare) - sollen diesen Prozeß erleichtern.

Insgesamt gesehen stellen die Texte die zentrale Säule des Systems GKDM dar (wenn man, um im architektonischen Gleichnis zu bleiben, die Dokumente als Basis ansieht). Unserem Kultursystem entsprechend finden kognitive Strukturen in aller Regel ihren Ausdruck in symbolisch-sprachlichen Gebilden, wie es eben auch Texte sind. Die Entscheidung zugunsten verschiedener Texttypen entspringt dabei nicht nur Motiven der Übersichtlichkeit und der Ökonomie, sie hat vielmehr auch unter kommunikationswissenschaftlichem Gesichtspunkt experimentellen Charakter.

### 5.3 AV-Medien

Als AV-Medien sollen in diesem Zusammenhang alle ikonischen Repräsentationen didaktischer Modelle (vgl. S. 83 ff.) verstanden werden. Mit der Entscheidung zugunsten dieser Repräsentationsweise verbanden die Autoren des GKDM zwei Erwartungen: Zum einen sollte damit die Anschaulichkeit des Modells verbessert werden. Zum anderen sollten Nutzer sozusagen in eine zweite Perspektive auf modellspezifische Unterrichtspraxis eingeführt werden, nämlich in die des Zuschauers und Beobachters. Bei der Entwicklung des GKDM

wurden bislang mit zwei Formaten von AV-Medien Erfahrungen gemacht, mit Tonbildschauen und Audio-Alben.

Die Wahl des AV-Mediums "Tonbildschau" erfolgte aus mehreren Gründen. Zum einen ist dieses Medium mit einfachen Mitteln auf semi-professioneller Basis herstellbar: Tonbandgerät und Kamera genügen. Sodann zwingt die Beschränkung auf eine relativ geringe Zahl von Bildern (etwa 50) zur Konzentration auf die als wesentlich erachteten Merkmale und Ereignisse. Und schließlich erleichtert die Trennung von Bildkanal und Tonkanal die Entwicklung, die experimentelle Variation und die Revision. Daß die Anfertigung von Tonbildschauen auch wichtige Impulse und Rückwirkungen auf den Rekonstruktionsprozeß erbringen würde, war am Anfang nicht abzusehen, stellte sich jedoch beim weiteren Projektfortschritt deutlich heraus. Im besonderen ergaben sich aus der Frage, welches Verhältnis zwischen den Ebenen der singulären Beispiele und der generalisierbaren Handlungsempfehlungen im Rahmen der Tonbildschau hergestellt werden sollte, solche Impulse. Aber auch die Frage der Reihenfolge "Vom Besonderen zum Allgemeinen oder vom Allgemeinen zum Besonderen"), ein klassisches Problem der Didaktik, wurde bei der Entwicklung von Tonbildschauen aktuell. Die Autoren bemühten sich darum, von Tonbildschauen anderer wie auch aus der Literatur zur Entwicklung von Tonbildschauen Anregungen zu erhalten. Leider gelang dies nur zu einem geringen Teil, da in den meisten Publikationen technische und ästhetische Fragen gegenüber didaktischen in den Vordergrund treten. So sind die bisher entwickelten 12 Tonbildschauen noch weit davon entfernt, als befriedigende Lösungen zu gelten.

Die Entwicklung von Audio-Alben erfolgte zunächst aus eher pragmatischen Gründen: Da sich aus Dias leicht vergrößerte Bilder herstellen ließen, die man einfach in ein Album einlegen kann, und da ein- und dasselbe Tonband auch zur Begleitung dieser Bildinformation verwendet werden kann, war nicht einzusehen, warum für die individuelle Nutzung der AV-Komponente jedesmal die technisch aufwendigere und anfälligere Form der Tonbildschau verwendet werden sollte. Außerdem bot ein solches Audio-Album dem Betrachter die Möglichkeit, das Tonband gelegentlich anzuhalten und so die Durchlaufgeschwindigkeit seinen individuellen Gegebenheiten anzupassen. Wenn aber schon ein solches Album hergestellt wurde, so lag es nahe, zu den Bildern noch verschiedene Zusatzmaterialien, im besonderen Auszüge aus Originaldokumenten, beizulegen, die der Nutzer dann je nach verfügbarer Zeit und Interesse zur Kenntnis nehmen konnte (oder auch nicht). Es erfolgte dann eine gewisse Weiterentwicklung dieses pragmatischen und technisch simplen Konzepts, und zwar in der Weise, daß Bilder, schriftliche Texte und Tonaufzeichnungen stärker aufeinander bezogen und zu einer einheitlichen Komposition gestaltet wurden. Bislang liegt für ein solches Audio-Album jedoch nur ein Prototyp in mehreren Exemplaren vor. Nach Auffassung der derzeitigen Mitarbeiter am GKDM dürfte jedoch die Gestaltung weiterer Audio-Alben die Bereitstellung von Zeit und weiteren Ressourcen lohnen, da mit dem Audio-Album ein AV-Medium vorliegt, das in besonderer Weise geeignet ist, ikonische und symbolisch-verbale Repräsentationen didaktischer Modelle miteinander zu verbinden, und das darüber hinaus den Vorteil hat, Verbreitung und Nutzung in ökonomischer und wenig störanfälliger Weise zu gewährleisten.



Die Nutzung von Video-Aufzeichnungen, eine dritte Form von AV-Medien, ist für die nähere Zukunft vorgesehen. Die Autoren des GKDM verfügen über eine tragbare Anlage. Es haben sich auch bereits Veranstalter modellspezifischer Unterrichtspraxis gefunden, die bereit sind, die von ihnen gestaltete Praxis aufzeichnen zu lassen. Wie weit dann solche Praxisdokumentationen zur Grundlage speziell geschnittener Repräsentationen didaktischer Modelle werden können, wird vor allem von der Frage nach dem damit verbundenen Aufwand abhängen.

Was die Verfügbarkeit der bisher entwickelten 12 Ton-bildschauen (Titel vgl. Anhang, S. 266 f.) sowie des Audio-Albums "Infothek" anbelangt, so sind zwei Alternativen gegeben: Ausleihe und Verkauf. Gegen Erstattung der Selbstkosten (Porto, Verpackung und Arbeitszeit) können Tonbildschauen ausgeliehen werden. Auch ist es ohne weiteres möglich, Kopien herzustellen, die dann käuflich erworben werden können. In beiden Fällen muß an die Bestimmungen des Copyright erinnert werden, denn es ist im besonderen nicht einzusehen, daß Dritte mit Produkten kommerziellen Gewinn erzielen, auf den die Autoren des Modellkatalogs bzw. der einzelnen AV-Komponenten bislang verzichtet haben.

Die bisherigen Erfahrungen bei der Verwendung der AV-Medien im Rahmen von orientierenden Einführungskursen (vgl. S. 183 f.) haben gezeigt, daß die ikonische Repräsentation didaktischer Modelle nicht nur einen hohen Orientierungswert hat. Sie regt auch eine Reihe von Fragen seitens der Nutzer an und trägt insofern zur Selbststeuerung des Lernprozesses bei, ganz abgesehen davon, daß mit der individuellen Ver-

Wendung von AV-Medien in den Vermittlungskursen das Spektrum der Lehr-Lernformen erweitert wird.

#### 5.4 Mini-Praxen

Mini-Praxen stellen neben Texten und AV-Medien die dritte Art der Repräsentation eines didaktischen Modells dar. Während einer Mini-Praxis vollzieht der Lerner Lernhandlungen, die für das betreffende didaktische Modell charakteristisch sind. Im Anschluß an die medientheoretischen Überlegungen von OLSON und BRUNER (vgl. S. 84 ff.) lassen sich Mini-Praxen auch als "enaktive" Repräsentationen didaktischer Modelle verstehen. Diese dritte Art der Repräsentation eines didaktischen Modells ermöglicht es dem Nutzer des GKDM, ein didaktisches Modell aus der Perspektive des (handelnden) Lernalters kennenzulernen. Sie bietet zugleich die Chance, Elemente des Erfahrungslernens in das Vermittlungskonzept einzubeziehen.

Der Begriff "Mini-Praxis" ist eine Wortschöpfung der Autoren des GKDM. Sie wollen damit hervorheben, daß es sich nicht um die Simulation von modellspezifischen Lernprozessen handelt, sondern um Lernprozesse, die in realen, wenn auch auf wesentliche Elemente reduzierten Situationen stattfinden. Eine Reduzierung findet dabei vor allem hinsichtlich der Lernzeit statt, da Mini-Praxen ca. 1 bis 2 Stunden in Anspruch nehmen. Reduktionen können auch den Grad der Differenziertheit oder den Umfang von modellspezifischen Elementen betreffen, jedoch soll jede Mini-Praxis jedes modellspezifische Element enthalten und alle modellspezifischen Phasen durchlaufen.

In einer Mini-Praxis soll der Nutzer des GKDM unvermittelte (also nicht medial vermittelte), direkte Erfahrungen als ein Lerner machen, der sich in begrenzter Zeit einen Lerngegenstand in einer dem betreffenden didaktischen Modell entsprechenden Weise aneignet. Dabei macht er Selbsterfahrung in doppelter Hinsicht, einmal, indem er sich in der Rolle als Lerner ganz allgemein, zum anderen, indem er sich als "modellspezifischer Lerner" erfährt. Außerdem macht er erste Erfahrungen mit dem betreffenden didaktischen Modell aus der Binnenperspektive, während ihm Texte und AV-Medien lediglich eine Außenperspektive vermitteln.

Was die materielle Gestalt solcher Mini-Praxen angeht, so handelt es sich dabei um schriftliche Handlungsanweisungen für den Organisator und für die an der Mini-Praxis teilnehmenden Nutzer. Je nachdem, um welches didaktische Modell es sich handelt, gehören zu einer Minipraxis außerdem noch Geräte, Objekte, Werkzeuge oder Informationsmappen.

Bislang liegen Mini-Praxen für die didaktischen Modelle bzw. Modell-Varianten "Netzwerk", "Infothek", "Simulation", "Individualisierter Programmierter Unterricht" und "Erkundung" vor. Erste improvisierte Versuche sind mit Mini-Praxen zum Modell "Vorlesung", "Lerndialog" und "Kleingruppen-Lerngespräch" durchgeführt worden.

Die bisherigen Erfahrungen mit Mini-Praxen waren in aller Regel sehr positiv. Die an den Mini-Praxen teilnehmenden Nutzer des GKDM waren in ihrer großen Mehrheit der Auffassung, daß dieser Zugang zur besonderen Charakteristik eines didaktischen Modells wich-

tige Einsichten lieferte und zumeist auch noch Spaß machte. Andererseits dürfte die Ergänzung durch die Textbeschreibung (Kurzbeschreibung bzw. Grundtext) eine wichtige Hilfe für die nachfolgende Reflexion der Erfahrungen sein, die in aller Regel in Form von Gruppendiskussionen mit den an der Mini-Praxis beteiligten Nutzern erfolgt.

## 5.5 Kurse

Bereits an früherer Stelle wurde darauf hingewiesen, daß zum Gesamtsystem des GKDM auch Kurse gehören, die der Vermittlung und Verbreitung von Wissen über didaktische Alternativen dienen. Wenn hier von "Kursen" die Rede ist, so ist damit lediglich die Vorstellung zu verbinden, daß die Autoren des GKDM zu bestimmten Zeiten mehreren Personen zugleich die Gelegenheit bieten, sich einen Überblick über den GKDM oder über ein einzelnes didaktisches Modell zu verschaffen. Dies geschieht in einer Weise, die weitgehend auf individuelle Interessen und Voraussetzungen Rücksicht nimmt und die dem Kursteilnehmer weitgehend die Selbststeuerung seines Lernprozesses überläßt.

Abgesehen von der Funktion, Wissen über den GKDM zu verbreiten, haben Kurse die weitere Funktion, den Aufbau eines Netzwerks zu fördern. Dies geschieht gewissermaßen in zwei Stufen, denen zwei Arten von Kursen entsprechen: Einführungskurse und modellspezifische Aufbaukurse.

Wenn hier davon die Rede ist, daß durch Kurse Wissen über den GKDM verbreitet werden soll (Dissemination), so ist dies nicht in dem Sinne zu verstehen, daß die

Autoren einen missionarischen Auftrag verspüren. Sie sehen sich eher als Anbieter von Wissensbeständen, über deren Nützlichkeit immer nur die befinden können, die in einer gegebenen Situation didaktisch handeln. Dies schließt jedoch nicht aus, daß potentielle Nutzer in möglichst deutlicher Weise auf das Angebot hingewiesen werden, damit es ihrer Aufmerksamkeit nicht entgeht. Bislang ist jedoch nur in sehr bescheidenem Umfang für die Teilnahme an Kursen geworben worden, was nicht zuletzt auch auf die personellen Engpässe zurückzuführen ist, die eine allzugroße Ausweitung des Kursangebots nicht zuließen.

Der Aufbau eines Netzwerks von Personen, die an der Weiterentwicklung des GKDM interessiert sind, war eine zweite Funktion der Kurse. Über dieses Netzwerk soll im folgenden Abschnitt die Rede sein. Im Zusammenhang mit der Organisation von Kursen soll lediglich darauf hingewiesen werden, daß ein solches Kursangebot von Anfang an auch mit der Absicht gemacht wurde, einen Personenkreis zu gewinnen, der nicht nur von den Autoren des GKDM Wissen vermittelt bekommen würde, sondern der an längerfristiger Wissenserzeugung und wechselseitiger Wissensvermittlung auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens interessiert wäre. Für die Konzeption der "Werbung" wie auch für die Gestaltung der Kurse ergaben sich daraus Konsequenzen, die zunächst auf eine Beschränkung des Teilnehmerkreises hinausliefen.

Erste Reaktionen auf direkte Anschreiben bzw. Aushänge wie auch auf Hörensagen sind zumeist Korrespondenz, telefonische Kontaktaufnahme oder aber Besuche. Diese stellen die Vorstufe zu Kursen dar, nicht zuletzt auch deshalb, weil damit die Versendung von In-

formationsmaterialien über den GKDM verbunden ist. Während in der frühen Phase des GKDM die Lektüre umfangreicher Texte als Vorbereitung auf den Kurs erwartet wurde, ist nunmehr auf Grund von entsprechenden Negativerfahrungen nur noch ein Minimum von ca. 15 Seiten vorgesehen. Dies gilt für die Einführungskurse, während für die Teilnahme an modellspezifischen Aufbaukursen die Teilnahme an einer einführenden Veranstaltung vorgesehen ist, wofür die Teilnehmer sich nicht vorher auf andere Weise (z. B. durch einen Besuch) einen Überblick über den GKDM verschaffen konnten.

Die bislang durchgeführten Einführungskurse begannen mit einer etwa zweistündigen Einführung in Geschichte, Konzept und Organisation des GKDM. Darauf folgte eine Phase, in der sich die Teilnehmer individuell für eine der drei Vermittlungsformen Textlektüre, Tonbildschauen oder Mini-Praxen entscheiden konnten. In den darauffolgenden beiden Phasen bestand dann die Möglichkeit zum Wechseln in die jeweils anderen Repräsentationsformen oder auch zum Verbleiben im anfangs bevorzugten Modus. Sodann sollte jeder Teilnehmer entscheiden, welchem didaktischen Modell er sich besonders zuwenden wollte. Dies führte in der Regel zu Bildung kleiner Gruppen, die sich um die Erstellung der Skizze einer modellspezifischen Unterrichtseinheit bemühten und dabei spezielle Informationen verarbeiteten, die sie entweder den Materialien des GKDM oder aber Anfragen an die Mitarbeiter des GKDM entnahmen. Mit der Vorstellung und Diskussion der Skizzen und einer abschließenden Kursevaluierung endet dann der Einführungskurs. Hierzu ist allerdings anzumerken, daß die im Laufe der bisher durchgeführten 9 Einführungskurse gemachten Erfahrungen erst allmählich zu dieser Struktur geführt haben.

Hinsichtlich modellspezifischer Aufbaukurse liegen vorerst nur geringe Erfahrungen vor. Da als Voraussetzung für die Teilnahme an einem modellspezifischen Aufbaukurs die Teilnahme am Einführungskurs galt, konnten sich potentielle Teilnehmer nur aus einer Gruppe von (am Ende) ca. 120 Personen rekrutieren\* Verständlicherweise ist dies eine zu geringe Basis, um bei Berücksichtigung von modellspezifischen Interessen und Terminmöglichkeiten noch hinreichend große Teilnehmerzahlen zu gewinnen. Aus diesem Grunde konnte bislang nur ein modellspezifischer Aufbaukurs durchgeführt werden, und zwar zum didaktischen Modell "Werkstattseminar". Da mittlerweile auch andere Möglichkeiten zur Einführung in den GKDM vorgesehen sind als die Teilnahme an einem speziellen Einführungskurs - vor allem Einzelbesuche sowie Teilnahme an einer Einführungsphase zu Beginn des modellspezifischen Aufbaukurses - ist zu erwarten, daß in absehbarer Zeit weitere Aufbaukurse stattfinden können.

Wie bereits erwähnt, wurden bislang 9 Einführungskurse und 1 Aufbaukurs zum didaktischen Modell "Werkstattseminar" durchgeführt. Die dabei gewonnenen Erfahrungen gehen dahin, daß zwar die Orientierungs- und Wissensverbreitungsfunktionen relativ unproblematisch erfüllt werden können, daß jedoch der Aufbau eines Netzwerks auf der Grundlage ehemaliger Kursteilnehmer größere Schwierigkeiten bereitet. Die Gründe hierfür sollen im folgenden Abschnitt erörtert werden.

## 5.6 Netzwerk

Bei dem als "Netzwerk" bezeichneten Element des GKDM handelt es sich um einen offenen Zusammenschluß von Personen, die in mehr oder weniger enger Bindung an die Mitarbeiter des GKDM modellspezifische Praxen entwickeln und darüber Erfahrungen austauschen möchten. Für die Einrichtung eines solchen Netzwerks, die bereits nach dem ersten Einführungskurs in die Wege geleitet wurde, sprachen vor allem zwei Gründe: Zum einen wird nicht selten von Innovatoren beklagt, daß sie am Ort ihrer Tätigkeit, an dem sie modellspezifische Praxis entwickeln, wenig Unterstützung finden, so daß Anregungen und Impulse für eigene Entwicklungen im Anschluß an Einführungskurse im Sande zu verlaufen drohen. Zum anderen erschien bereits zu Beginn der Entwicklung des GKDM deutlich, daß auch die Autoren als Wissenschaftler der Rückmeldung und Anregung durch Praktiker/Innovatoren bedurften, um der Isolierung im Elfenbeinturm der Wissenschaft oder im Dickicht der gesammelten Dokumente zu entgehen. Das Netzwerk wurde somit in der Absicht eingerichtet, wechselseitigen Erfahrungsaustausch zwischen Praxis und Praxis, Praxis und Theorie, gegebenenfalls auch zwischen Theorie und Theorie zu gewährleisten.

Das Netzwerk ist in diesem Sinne selbst eine Unterrichtspraxis, die dem didaktischen Modell "Lernnetzwerk" folgt. Die Prinzipien des Erfahrungsbezugs, der Wechselseitigkeit und der dynamischen Weiterentwicklung des Wissens sind deshalb bestimmende Gesichtspunkte der Gestaltung des GKDM-Netzwerks. Mitglieder des Netzwerks sind bisher Teilnehmer von Einführungskursen, soweit sie sich zur Mitarbeit im Netzwerk bereitgefunden und die Spielregeln (s. u.) eingehal-



ten haben. Die Autoren des GKDM treten dabei in doppelter Funktion auf: als Initiatoren und als zentrale Koordinationsstelle. Außerdem haben sie bislang die Netzwerk-Rundbriefe zusammengestellt und verschickt (vgl. S. 187 f.).

Die Spielregel, die eingeführt wurde, um das Netzwerk zu beleben und ggf. rechtzeitig sterben zu lassen, ist sehr einfach: Jeder, der seine Mitarbeit am Netzwerk erklärt und mindestens einmal im Jahr irgendeinen Beitrag in den Rundbrief einbringt, ist Mitglied. Wer dies nicht tut, scheidet automatisch aus, d. h., er erhält den Rundbrief nicht mehr zugeschickt, es sei denn, er tritt später von sich aus wieder an die Koordinationsstelle heran und bittet erneut um Mitarbeit auf der Grundlage der Spielregel. Diese Spielregel mag auf den ersten Blick einigermaßen rigoros erscheinen, doch ist sie aus mehreren Gründen erforderlich: Erstens verursacht die Herstellung und Versendung des Rundbriefs Kosten, die vorerst von der Koordinationsstelle getragen werden, im Falle von wachsenden Bergen von "Karteileichen" ein nicht sinnvoller und nicht zu leistender, letztlich aber auch nicht gewollter Aufwand. Zweitens sollen sich Netzwerke der Idee nach nicht in aktive Produzenten und passive Konsumenten aufspalten, sondern jedes einzelne Mitglied soll zugleich geben und nehmen. Und schließlich dient die Spielregel als Maßstab für die Nützlichkeit bzw. für den Disseminationsgrad des GKDM, als Instrument der Rückmeldung, das für die Autoren Daten zur Revision ihrer Disseminationsstrategie liefert.

Der Netzwerk-Rundbrief ist eine Sammlung aller bei der Koordinationsstelle bis zum Redaktionsschluß eingehenden Informationen, (die nicht redaktionell bear-

beitet werden) sowie derjenigen Informationen, die von der Koordinationsstelle selbst eingegeben werden. Bisher sind in den Jahren 1978 - 1981 insgesamt 8 Netzwerk-Rundbriefe erschienen. Entgegen der ursprünglichen Hoffnung waren die Beiträge und damit die Mitgliederzahlen ruckläufig, so daß ab 1982 kein Rundbrief mehr erschien. Dies bedeutet faktisch, daß das bisherige Netzwerk nicht mehr existiert. Dafür gibt es eine Reihe mutmaßlicher Ursachen, die allerdings empirisch bislang nicht belegt sind, weil eine sicher sinnvolle - Nachfolge-Studie noch nicht durchgeführt werden konnte.

Zu den vermuteten Gründen soviel: Die bisherigen Teilnehmer der GKDM-Einführungskurse gehörten zumeist zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Davon ist ein Teil nicht mehr an der Hochschule tätig, einer weiteren Gruppe fehlen die Voraussetzungen für selbständiges Lehren bzw. für die Entwicklung alternativer Unterrichtspraxis, nicht zuletzt auch auf Grund zunehmender Reglementierung der Studiengänge. Eine weitere Gruppe ehemaliger Teilnehmer, die zur Gruppe der selbständig Lehrenden gehörten, haben ihre Interessen auf andere Gebiete als das der Entwicklung innovativer Unterrichtspraxis verlagert. Ferner erwiesen sich bei einer Reihe von Teilnehmern, die mit Optimismus alternative Praxisentwicklung planten, die Rahmenbedingungen als so widerständig, daß sie letztlich die bewährte und von ihrer Umwelt akzeptierte Routine beibehielten. Und schließlich dürfte anderen ehemaligen Mitgliedern das Verhältnis von Aufwand und Nutzen der Teilnahme am Netzwerk zu ungünstig erschienen sein, z. B. deshalb, weil Beiträge in ihrem speziellen Fach bzw. zu dem für sie besonders interessanten Modell zu selten waren.

Die Autoren des GKDM halten dennoch am Netzwerk fest, nicht zuletzt auch deshalb, weil es durch sein "Absterben" wichtige Impulse für eine Neuorientierung der Disseminationsstrategie geliefert hat. Der GKDM wird künftig über die Hochschuldidaktik hinaus ein breiteres Spektrum von Bereichen der Ausbildung und Weiterbildung ansprechen, vor allem die berufliche Weiterbildung und das "offene Weiterlernen" ("nonformale Bildung") in den verschiedensten Institutionen. Der GKDM wird ferner künftig bemüht sein, den nationalen Bereich zu überschreiten; entsprechende Kooperationsgespräche mit geeigneten Institutionen im Ausland haben bereits stattgefunden. Und schließlich wird sich der GKDM noch mehr als bisher nicht nur an Lehrende (Organisatoren, etc.) wenden, sondern bemüht sein, auch den "selbsttätigen Lerner" anzusprechen und für die Mitarbeit am Netzwerk zu gewinnen. Es ist zu hoffen, daß auf einer in dieser Weise erheblich verbreiterten Grundlage ein neues Netzwerk entstehen wird.

#### 5.7 Individuelle Beratung

Aus den bisherigen Darstellungen sollte deutlich geworden sein, daß der GKDM mehrere Bereiche didaktischen Wissens und didaktischer Erfahrung einschließt, theoretisches und praktisches Wissen, singuläre und generalisierbare Erfahrungen, analytische und konstruktive Verfahren. Es versteht sich daher von selbst, daß regelmäßig Anfragen von verschiedener Seite an die Autoren des GKDM hinsichtlich dieser Wissens- und Erfahrungsbereiche herangetragen werden, beratend und informierend tätig zu werden. Obwohl die zeitliche und ressourcenmäßige Kapazität für solche

Beratungsaufgaben sehr beschränkt ist, konnten sie doch in den meisten Fällen wahrgenommen werden. Im einzelnen handelte es sich dabei um die folgenden Be-ratungstätigkeiten:

Bereitstellung spezieller Informationen über einzelne didaktische Modelle und ihre Varianten: Solche speziellen Informationen bezogen sich im besonderen auf die tatsächliche und mögliche Anwendung eines bestimmten didaktischen Modells für spezielle Fächer bzw. Lerninhaltsbereiche, Alters- oder Zielgruppen sowie definierte institutionelle Kontexte. Solche Anfragen, die entweder auf dem Korrespondenzweg, über das Netzwerk oder auch in Gesprächen erfolgten, wurden i. a. unter Bezugnahme auf die vorhandenen Dokumente beantwortet. Wo dies nicht möglich war, versuchten die Autoren des GKDM, ihre Einschätzungen auf Grund ihrer allgemeinen Erfahrungen mit ähnlichen Fällen darzulegen.

Beratung bei der Entwicklung von modellspezifischer Praxis: Die Autoren des GKDM erhielten gelegentlich Anfragen von Personen oder Institutionen, welche Unterrichtspraxis planten, entwickelten oder durchführten, die einem bestimmten didaktischen Modell oder einer Modell-Variante (z. B. Kellerplan, Infothek) entsprach, und die in diesem Rahmen spezielle Informationen oder Ratschläge erbateten. Wiederum aus Gründen zeitlicher Belastung mußten sich die Autoren des GKDM darauf beschränken, mündlich oder auf dem Korrespondenzweg Literaturverweise oder persönliche Ratschläge einzubringen. Eine Mitautorschaft an der Entwicklung der betreffenden Praxis war in keinem Falle möglich, da auch hierfür keine zeitlichen oder personellen Spielräume vorhanden waren.

Relativ selten, aber immerhin vorhanden waren Anfragen von Kollegen, welche Theorie/Konzept, Methodologie und Praxis der Arbeit am GKDM betrafen. In der Regel handelte es sich dabei um die Bitte, Vorträge zu halten. In den meisten Fällen konnte dieser Bitte positiv entsprochen werden. Dabei ist anzumerken, daß sich bei Gelegenheit solcher Vorträge wichtige Rückmeldungen für die Autoren des GKDM ergaben.

Ein vierter Typ von Beratung soll erwähnt werden, obwohl dafür vorerst nur Anfragen vorliegen, ohne daß es bereits zu konkreten Projekten gekommen wäre: Die Einrichtung von "Filial-Katalogen" in anderen Ländern bzw. Sprachräumen, darunter auch in Ländern der Dritten Welt. Die Autoren des GKDM sind darum bemüht, solche Projekte weiterzuverfolgen, und zwar nicht nur aus Gründen der Dissemination, sondern vor allem auch darum, weil sich hier eine Perspektive bietet, langfristig in sehr verschiedenen Sprach- und Kulturräumen neue didaktische Modelle, Varianten und Praxisbeispiele zu entdecken.

Die erwähnten vier Typen von Beratung, die bislang von den Autoren des GKDM wahrgenommen wurden, verdienen darum besondere Erwähnung als ein Element des Gesamtsystems, weil sich in ihnen die Wahrnehmung des GKDM in der "Außenwelt" widerspiegelt. Aus dieser Rückmeldung ergeben sich insgesamt wichtige Daten für die weitere Arbeit am Katalog sowie am Vermittlungskonzept. Gleichzeitig weisen Art und Inhalt der Beratungsnachfrage jedoch darauf hin, auf welche zeitlichen Belastungen sich die Mitarbeiter einzustellen hätten, richtete sich das Angebot auf eine breite Öffentlichkeit, die noch dazu den internationalen Bereich umfaßte. Da sich die Autoren des GKDM dessen

bewußt sind, daß enttäuschte Erwartungen dem weiteren Ausbau des GKDM mehr schaden als der Verzicht auf eine größere Publizität, werden sie auch künftig ihr Beratungsangebot den jeweiligen Umständen, im besonderen ihren zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten anzupassen haben.

#### 5.8 Der Systemcharakter des GKDM

Zum Schluß dieses Kapitels erscheint es sinnvoll, noch einmal auf den Systemcharakter des GKDM hinzuweisen. Ohne hier auf Konzepte der allgemeinen Systemtheorie einzugehen, sei doch darauf hingewiesen, daß die Begriffe "Element", "System/Außenwelt", "Beziehungen zwischen Elementen/Strukturen", "Rückmeldung", "Entwicklung/Lernen des Systems" und "Systemtendenzen/Systemziele" bei den Überlegungen der Autoren zur Strukturierung ihres Arbeitsbereichs eine Rolle gespielt haben. Im besonderen ist ihnen im Laufe ihrer Arbeit der evolutionäre Charakter des GKDM deutlich geworden, der sich keineswegs auf das quantitative Wachstum der Materialbasis beschränkt. Evolution und Lernen findet im besonderen auch in bezug auf eine Änderung der Strukturen statt. Dazu gehören zum einen neue, systematischere (systemischere) und komplexere Verbindungen der erwähnten Elemente des GKDM, aber auch ein Wandel der Elemente auf Grund der veränderten Außen- und Binnenanforderungen. So hat sich das ursprüngliche Nebeneinander von Texten, Ton-bildschauen und Minipraxen zu einer komplexen Struktur entwickelt, bei der jedem dieser Elemente besondere Funktionen zugewiesen wurden, die von den jeweils anderen nicht erfüllt werden konnten (Funktionsspezialisierung). Dies wiederum hatte Rückwir-

kungen auf die Eigentümlichkeit des betreffenden Elements und führte - wie das Beispiel der Entwicklung verschiedener Textebenen zeigt (vgl. S. 171 ff.) - zur internen Differenzierung der Elemente, die nun ihrerseits hinsichtlich ihres Charakters als Subsysteme neu interpretiert werden können. Der Systemcharakter des GKDM kommt jedoch nicht nur darin zur Geltung, daß sich seine Binnenstruktur wandelt, im besonderen das Verhältnis der Elemente zueinander. Auch die Wechselbeziehungen des GKDM zu seiner "Umwelt", die ihn als "offenes System" ausweisen, lassen sich unter dem Aspekt des Systemcharakters interpretieren. Dabei ist dann sowohl das Überleben des GKDM als Aufgabe in Rechnung zu stellen als auch die Wahrung seiner Identität wie seiner Nützlichkeit für die Außenwelt. Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen seien im folgenden noch einmal die Leistungen und Funktionen der einzelnen Elemente des GKDM für das Gesamtsystem hervorgehoben.

Die Dokumente, in denen Unterrichtspraxis beschrieben wird, bilden sozusagen das Rohmaterial, aus dem der GKDM seine übrigen Elemente bildet. Die Modelltheorie und das aus ihr entwickelte spezielle Anwendungskonzept bilden die Strukturen, die den Umgang mit den Dokumenten steuern. Die Frage nach der Energie, aus der die Prozesse gespeist werden, verweist auf die Motive der Mitarbeiter des GKDM.

Die Grundtexte sind eine erste Aufbereitung der Information, die den Dokumenten entnommen wird. Sie sind sozusagen eine Art Zwischenprodukt. Gleichzeitig stellen sie die Grundlage für die Gestaltung der drei Repräsentationsformen "Mini-Praxis", "AV-Medium" und "Gebrauchstext" dar. Diese wiederum werden durch das

Vermittlungssystem, das Kurse, Netzwerk und individuelle Beratung umfaßt, zu Einheiten integriert, die von der "Außenwelt" aufgenommen werden können.

Hinsichtlich dieser "Außenwelt" ist sinnvollerweise noch einmal zu unterscheiden zwischen einer "inter-agierenden Außenwelt", also denjenigen Personen und Institutionen, die mit den Autoren des GKDM konkret zusammenarbeiten (Kooperanten), einer "bedeutsamen Außenwelt", zu der vor allem die "scientific community" gehört, die sich mit dem GKDM auseinandersetzt, aber auch Institutionen und Personen, die sich als potentielle Nutzer verstehen, und schließlich jener "übrigen Außenwelt", aus der zufällige, unerwartete oder auch absehbare Einwirkungen kommen, mit denen der GKDM dann umzugehen lernen muß. Dazu gehören Ministerialerlasse zur Stundenkürzung für wissenschaftliche Mitarbeiter ebenso wie Erhöhungen der Postgebühren oder unerwartete Geschenke in Form von freiwilliger und kostenloser Mitarbeit bis hin zur preisreduzierten Nutzung eines Textverarbeitungsgeräts.

Diese wenigen Hinweise mögen hinreichen, um die Komplexität und Empfindlichkeit des Systems GKDM anzuzeigen. Sein Überleben nach dem Auslaufen der finanziellen Förderung durch die DFG kann derzeit mit Hilfe von sehr geringen Haushaltsmitteln (schätzungsweise DM 5000,- pro Jahr), von "Forschungsdeputaten" (schätzungsweise 1000 Mannstunden pro Jahr) und von Eigenfinanzierung durch Kurse (etwa DM 3000,- pro Jahr) gesichert werden. Hinzu kommen Materialien, insbesondere Praxisdokumente, die kostenlos zugesandt werden. Alles in allem ist der GKDM gegenwärtig ein System, das gerade jenseits des Existenzminimums



überlebt, das sich jedoch um einen Ausbau im bescheidenen Rahmen bemüht, auf jeden Fall jedoch um eine Erhaltung seiner derzeitigen Möglichkeiten.

## 6 ARBEITSPROZESSE UND ENTWICKLUNGEN

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel strukturelle Gegebenheiten des GKDM dargestellt wurden, im besonderen seine Elemente und deren Beschaffenheit, sollen im folgenden und letzten Kapitel dieses Buches die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse beschrieben werden, die bei der Weiterentwicklung des GKDM stattfinden. Bei diesen Prozessen handelt es sich einmal um Routinetätigkeiten, bei denen neue Informationen im Rahmen des jeweils vorhandenen Systems verarbeitet werden. Zum anderen handelt es sich um Entwicklungsarbeit, bei der die Strukturen selbst ergänzt oder verändert werden. Die Abschnitte 1 - 5 dieses Kapitels werden dabei der auf S. 165 dargestellten Gliederung folgen und sich mit fünf unterscheidbaren Tätigkeitsarten befassen: Dokumentationstätigkeiten, Rekonstruktions-tätigkeiten, Tätigkeiten der medialen Präsentation, Vermittlungstätigkeiten und Tätigkeiten der Praxisentwicklung. Um zu verdeutlichen, daß es sich beim GKDM um ein lernendes und in der Entwicklung befindliches System handelt, sollen zum Abschluß dann je ein Kapitel der Weiterentwicklung des theoretischen Konzepts und den Zukunftsperspektiven des GKDM gewidmet sein.

Wenn davon die Rede war, daß ein Teil der im GKDM stattfindenden Arbeitsprozesse Routinetätigkeiten sind, so besagt dies keineswegs, daß sie am Rande erledigt werden können, daß sie ohne Reflexion ablaufen oder daß sie an Hilfskräfte delegiert werden können. "Routine" meint vielmehr, daß diese Arbeitsprozesse nach Handlungsplänen ablaufen, die bekannt sind, was nichts über ihre Komplexität oder ihren Umfang besagt. Entwicklungstätigkeiten sind demgegen-

über solche Arbeitsprozesse, deren Handlungspläne ganz oder teilweise erst erfunden werden müssen. Daraus ergibt sich, daß die meisten nunmehr als Routine-tätigkeiten anzusehenden Arbeitsprozesse aus Entwicklungstätigkeit hervorgegangen sind, und daß gegenwärtige Entwicklungstätigkeit die Chance neuer Routinen eröffnet. Wenn man will, kann man darin auch Lernprozesse sehen, und zwar ein Lernen als Entfaltung interner Strukturen und Routinen des GKDM.

Diesem Lernen als Entfaltung der internen Strukturen und Routinen des GKDM gesellt sich eine zweite Form des Lernens hinzu, das Lernen auf externe Anforderungen und Bedingungen hin. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn eine Bezeichnung oder ein Begriff geändert wird, weil er von den Kooperanten des GKDM als irreführend empfunden wird, oder wenn eine neue Praxisentwicklung bekannt wird, welche die Herausarbeitung einer neuen Modellvariante nahelegt.

Drittens kann Lernen stattfinden, wenn neue theoretische Interpretationen und Tendenzen bekanntwerden, die es geraten scheinen lassen, das theoretische Konzept des GKDM zu ergänzen oder zu revidieren, oder aber auch, wenn bereits bekannte Theorien und Konzepte in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des GKDM in neuer Weise gesehen werden. Dies war z. B. der Fall, als es um die Neubegründung der medialen Repräsentation ging, bei der die zunächst eher pragmatisch konzipierte Dreigliederung - Minipraxis, AV-Medium und Gebrauchstext - unter Berücksichtigung des von BRUNER & OLSON entwickelten medientheoretischen Ansatzes neu begründet wurde.

Wie alles Lernen enthalten auch die Lernprozesse des GKDM ein gewisses Risiko. Im besonderen ergeben sich daraus Verunsicherungen der Kooperanten und der übrigen Außenwelt. Jemand, der auf Grund der "Erstfassung" sich in der Sicherheit wähnte, daß es 12 didaktische Modelle gibt, der vielleicht gar ihre Namen hersagen lernte, muß verunsichert sein, wenn er nunmehr erfährt, daß der GKDM nunmehr 20 Modelle enthält und daß "Umtaufen" stattgefunden haben. Möglicherweise wird er das, was die Autoren des GKDM als Lernprozesse deklarieren, als Ausdruck mangelnder Zuverlässigkeit, mangelnder wissenschaftlicher Solidität oder mangelnder Selbstsicherheit empfinden, und er wird den Wunsch nach mehr Beständigkeit und Berechenbarkeit haben. Die bisherige Darstellung hat jedoch gezeigt, daß Wandel und Veränderung zu den konstitutiven Merkmalen des GKDM (wie hoffentlich der Wissenschaft überhaupt) gehören, daß es aber darauf ankommt, notwendige Revisionen zu begründen und dabei auch das Interesse der Kooperanten zu berücksichtigen.

#### 6.1 Dokumentationstätigkeiten

Wie an früherer Stelle (vgl. S. 166 ff.) bereits erwähnt, konzentriert sich derzeit die Dokumentationstätigkeit des GKDM auf das Beschaffen, Wählen, Ordnen und Einstellen von Praxisbeschreibungen, die von anderen Autoren erstellt wurden, während die Beschreibung "fremder" oder von den Autoren des GKDM selbst gestalteter Praxen eher die Ausnahme bildet. Es wurde auch bereits darauf hingewiesen, daß längerfristig an eine Umgewichtung dieses Verhältnisses gedacht ist.

Dennoch liegen erste Überlegungen hinsichtlich der Anforderungen und Standards vor, denen Praxisbeschreibungen genügen müßten, wenn sie von Mitarbeitern des GKDM erstellt werden. In den folgenden Darstellungen der Dokumentationstätigkeiten werden deshalb beide Aspekte berücksichtigt, sowohl die derzeit vorherrschende Dokumentationsart als auch die künftig anzustrebende Weiterentwicklung.

Am Anfang jeder Dokumentation steht die mehr oder weniger systematische Informationssuche. Aus dem besonderen Interesse des GKDM ergibt sich, daß möglichst viele und möglichst konkrete Informationen über eine möglichst große Vielfalt von möglichst "guten" Unterrichtspraxen gesucht werden. Rahmen und Leitlinien dieser Suche werden dabei vom Konzept und von den Deskriptoren des GKDM bestimmt. Wo aber findet man entsprechende Praxis bzw. entsprechende Praxisbeschreibungen? Derzeit vollzieht sich die Suche nach Praxisbeschreibungen sowohl nach systematischen als auch nach heuristischen Gesichtspunkten. Was den systematischen Ansatz anbelangt, so sind es vor allem die vom GKDM regelmäßig bezogenen Bibliographien der pädagogischen Fachliteratur - "BIB-Report", "EUDISED" und "ERIC", welche auf interessante Titel hin durchgesehen werden. Was den heuristischen Ansatz anbelangt, so beruht er zum einen darauf, daß viele Personen um Hinweise gebeten werden. Zum anderen werden Institutionen angeschrieben, von denen vermutet wird, daß in ihnen Praxisentwicklung stattfindet, über die möglicherweise in Form von "grauer Literatur" berichtet wurde. Bezüglich beider Strategien sind Verbesserungen denkbar und wünschenswert. So gilt es im besonderen, auch Bibliographien und Dokumentationssysteme, aber auch Gewährspersonen und Institutionen,

aus anderen Sprachgebieten zu erschließen, eine Aufgabe, die der Erweiterung bedürftig erscheint. Daß die örtlichen Gegebenheiten in Göttingen - vor allem, was ausländische Bibliographien und Institutionenverzeichnisse anbelangt - für die Informationssuche nicht optimal sind, sei nicht verschwiegen.

Dokumente, die identifiziert sind, müssen aber auch beschafft werden. Ohne hier auf die bibliothekstechnischen Einzelheiten der Beschaffung von Dokumenten einzugehen und ohne im einzelnen den Aufwand zu erläutern, der nicht selten mit der Beschaffung grauer Literatur verbunden ist, sei an dieser Stelle doch darauf hingewiesen, daß die gute Aussicht besteht, durch weitere Routinisierung, u. a. durch Verwendung von Textbausteinen für die Korrespondenz, den zeitlichen Aufwand zu verringern. Andererseits muß der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Mittel für wissenschaftliche Hilfskräfte in den letzten Jahre so gekürzt wurden, daß nurmehr eine studentische Hilfskraft 10 Stunden pro Woche beschäftigt werden kann, so daß bei der Beschaffung von Dokumenten ein erheblicher Engpaß entstand.

Nicht alle Dokumente, die ankommen, werden in die Dokumentation des GKDM aufgenommen. Ergibt sich bei der Durchsicht nämlich, daß, gemessen am Deskriptorensystem des GKDM, nur wenig Information im Dokument enthalten ist, wird es nicht eingestellt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Autoren einer Praxisbeschreibung die Elemente und Prozesse nur in sehr vagen Umrissen erkennen lassen ("Die Gruppe diskutierte sodann, was zu tun ist, und einigte sich auf ein Konzept ..."), wenn sich die Beschreibung auf außerunterrichtliche technische Prozesse (etwa eines in

einem Lernprojekt zu erstellenden Produkts) konzentriert, oder aber wenn fachwissenschaftliche bzw.

fachdidaktische Grundsatzfragen im Vordergrund stehen. Auf der anderen Seite werden Praxisbeschreibungen, die sich zwar nicht auf die Ebene von Unterrichtseinheiten (vgl. S. 74 ff.) beziehen, wohl aber über institutionelle bzw. curriculare Einheiten oder über Praxiselemente im Detail informieren, in die Dokumentation des GKDM aufgenommen, allerdings an einer anderen Stelle der Systematik.

Für das Erstellen von Praxisbeschreibungen durch Autoren des GKDM mit Hilfe teilnehmender Beobachtung befindet sich eine Art Beobachtungs- und Fragebogen in Entwicklung, der sich eng an die Deskriptoren des GKDM anschließt. Ergänzt werden soll dieser Beobachtungs- und Fragebogen durch ein inhaltsanalytisches Instrument, das es erlaubt, auch andere im Rahmen der Praxis entstehende Produkte und Dokumente zu analysieren. Erprobt werden soll dieses Instrumentarium dann zunächst an der von den Autoren des GKDM selbst gestalteten Unterrichtspraxis. Über die Weiterentwicklung wird zu gegebener Zeit zu berichten sein. Es versteht sich von selbst, daß die auf diese Weise entstehenden Praxisbeschreibungen ebenfalls in den GKDM eingestellt werden.

Das Einordnen der Praxisbeschreibungen in die Dokumentation ist ein im ganzen gesehen unproblematischer Prozeß. Läßt sich eine Praxisbeschreibung eindeutig einem didaktischen Modell bzw. einer Variante zuordnen, so findet sie dort ihren Platz, wobei lediglich aus technischen Gründen zwischen Dokumenten in Buchform und Dokumenten in Heftform unterschieden wird. Im übrigen werden die Dokumente in der Reihenfolge

ihrer Einstellung nummeriert. Problematisch ist dieses Verfahren allerdings dann, wenn ein- und dieselbe Praxis kontinuierlich betrieben und dokumentiert wird. Um zu verhindern, daß in solchen Fällen Zusammenhänge auseinandergerissen werden, werden die neuen Dokumente der Nummer des ersten Dokuments aus der gleichen Quelle zugeordnet. Auch hier stehen für die technischen Aufgaben des Verkartens, Einordnens und Einstellens nur wenige Sekretariatsstunden zur Verfügung, so daß auch an dieser Stelle Engpässe der weiteren Entwicklung auftreten.

Die in den GKDM eingestellten Dokumente werden in ein laufend ergänztes chronologisches Verzeichnis aufgenommen, das als Photokopie interessierten Nutzern zum Selbstkostenpreis zu Verfügung gestellt wird. Dieses Verzeichnis entspricht im ganzen jenen Texten, mit denen Bibliotheken von Forschungsinstituten (z. B. das MPI für Bildungsforschung in Berlin oder des UIE Hamburg) über ihre Neuanschaffungen informieren. Es wird etwa im Halbjahresabstand erstellt.

Das Aussondern überholter Dokumente ist eine Aufgabe, die bislang im GKDM noch nicht wahrgenommen wurde, nicht zuletzt deshalb, weil man alte Kleider nicht wegwerfen sollte, bevor man neue hat. Da der GKDM jedoch als Auswahldokumentation, nicht aber als vollständige Dokumentation gedacht ist, wird zu geeigneter Zeit zu prüfen sein, welche Praxisbeschreibungen als exemplarische Belege für ein Modell gelten können. In einem Endzustand sollen dann nicht nur für alle Modelle und für alle Varianten entsprechende Belege/Beispiele vorhanden sein, sondern möglichst auch alle Fachgebiete/Inhaltsbereiche, verschiedene Bildungsstufen/Zielgruppen und unterschiedliche in-



stitutionelle Kontexte. Es dürfte jedoch noch längere Zeit dauern, bis die Dokumentation des GKDM jenen Ausbaustand erreicht hat, bei dem die Einstellung eines neuen Dokuments in der Regel das Aussondern eines anderen zur Folge hat.

## **6.2 Rekonstruktionstätigkeiten**

Rekonstruktionstätigkeiten bilden den Kern der Arbeit am GKDM. Was den forschungsmethodologischen Aspekt dieser Tätigkeiten anbelangt, so wurde dieser im 3. Kapitel dieses Buches ausführlich dargestellt (vgl. S. 91 ff.). Die Produkte dieser Rekonstruktionstätigkeit, die Grundtexte, hingegen wurden im vorausgehenden Abschnitt charakterisiert (vgl. S. 173). Aus diesem Grunde kann ich mich bei der folgenden Darstellung darauf beschränken, den technischen Ablauf dieses Arbeitsprozesses zu beschreiben.

Die Rekonstruktionstätigkeit beginnt damit, daß eingehende Praxisbeschreibungen daraufhin geprüft werden, ob sie einem der bislang im GKDM vorhandenen didaktischen Modelle bzw. einer der Varianten eines Modells entsprechen. Ergibt diese Prüfung ein positives Ergebnis, so wird das Dokument in der Weise ausgewertet, daß die in ihm enthaltenen Informationen mit dem Grundtext verglichen werden. Daraus können sich dann Ergänzungen oder Veränderungen der Grundtexte ergeben.

Läßt sich eine neu eingehende Praxisbeschreibung jedoch nicht einem der vorhandenen Modelle oder einer Varianten zuordnen, so ist zu prüfen, ob es sich tatsächlich um eine Unterrichtseinheit handelt, oder

aber um einen Lehrgang, ein curriculares Rahmenkonzept für ein Reihe von Unterrichtseinheiten oder um eine Beschreibung institutioneller Praxis (z. B. ein "Schulmodell"<sup>11</sup>). Bei dieser Prüfung ist sowohl der Gesichtspunkt der relativen Eigenständigkeit der betreffenden Praxis als auch der zeitliche Umfang, der Grad ihrer Ausarbeitung und ihrer grundsätzlichen Generalisierbarkeit einzubringen. So ergab beispielsweise kürzlich die Prüfung von Praxisbeschreibungen, die im Rahmen des ICOM-Projekts (JUNGFER 1983) erstellt wurden, daß es sich zwar um Unterrichtseinheiten im Sinne der oben erwähnten Kriterien handelte, daß diese jedoch nicht ohne weiteres einem der bekannten Modelle zuzuordnen waren (z. B. als "Photo-Erkundungen"). Es entstand der "Verdacht", daß es sich um ein neues didaktisches Modell handeln könnte.

Die Entscheidung, daß es sich um ein neues Modell handelt, ist im Rahmen der Rekonstruktionstätigkeiten des GKDM insofern schwerwiegend, als damit das Gesamtinventar wächst und damit zugleich auch die Übersichtlichkeit des Katalogs abnimmt. Dennoch ergab sich im vorliegenden Falle der ICOM-Einheiten, daß die Charakteristik der Unterrichtseinheiten sowohl hinsichtlich der Rollen und der Handlungen der Lerner als auch hinsichtlich der spezifischen Lernumwelt sich von der anderer Modelle so weit unterschied, daß die Autoren des GKDM sich dafür entschieden, sie als Belege für ein neues didaktisches Modell anzusehen. Es kam nun darauf an, den Entwurf eines Grundtexts für dieses neue Modell zu erstellen und dem Kind einen Namen zu geben.

Im Fall der ICOM-Einheiten ließ sich ein solcher Textentwurf auf Grund der vorliegenden Praxisbe-

Schreibungen ohne weiteres erstellen, da sowohl der theoretisch-konzeptionelle als auch der unterrichtspraktische Aspekt hinreichend dokumentiert waren. Es ging nun darum, einen Namen zu finden, mit dem sowohl die Autoren des GKDM als auch mögliche Nutzer zutreffende Vorstellungen verbinden konnten. In einer Art brainstorming, an dem zwei Mitarbeiter, darunter der Autor, teilnahmen, wurde eine Bezeichnung gefunden, die als vorläufig beste Charakterisierung gelten kann: "Lerncollage". Diese Bezeichnung weckt bei denen, die den Begriff "Collage" kennen, die (zutreffende) Assoziation, daß das "Zusammenschneiden" audiovisueller Produkte zu neuen Gebilden eine wesentliche Aktivität ist, von der spezifische Lernprozesse erwartet werden. Dabei muß jedoch die Vorstellung des "Ausschneidens und Zusammenklebens" von Standbildern erweitert werden auf andere Formen des "Schneidens" von AV-Medien (z. B. Filmschnitte).

Diese wenigen Hinweise auf die verfahrensmäßigen Verläufe der Rekonstruktionstätigkeit machen deutlich, daß diese eine subjektive und eine objektive Komponente hat. Der subjektiven Komponente sind vor allem die Entdeckungsprozesse zuzurechnen, bei denen die persönlichen Vorerfahrungen, die individuelle Kreativität, die Bewertungen und Vorlieben und nicht zuletzt auch die persönlichen Beziehungen der am Entdeckungsprozeß Beteiligten eine Rolle spielen. Als objektive Komponente sind vor allem die in den Prozessen des Vergleichens und Zuordnens befolgten Regeln anzusehen, die der in unserem Kultursystem vorherrschenden Logik folgen. Je nachdem, ob in bezug auf die Zuordnungsentscheidungen zwischen den beteiligten Autoren des GKDM ein Konsens leichter oder schwerer herstellbar ist, ist auch zu vermuten, daß

das Maß an intersubjektiver Gültigkeit des Zuordnungsprozesses höher oder geringer ist. Im Prinzip liegt hier jedoch keine andere Situation vor als im Falle der Zuordnung empirischer Befunde zu vorgegebenen Kategorien, wie sie in der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung ständig stattfinden (vgl. S. 92 ff.).

Seinen (vorläufigen) Abschluß findet der Rekonstruktionsprozeß mit der Erstellung des Grundtextes. Da die Grundkategorien durch das Deskriptorensystem vorgegeben sind, gilt es vor allem, für jede der Grundkategorien eine begrenzte Menge zutreffender Grundaussagen zu erstellen. Im Falle eines Grundtextes werden bis zu maximal neun Grundaussagen für jede Kategorie formuliert, wobei jede Grundaussage eine wesentliche Information enthält, die durch vorhandene Praxisbeschreibungen zu belegen ist. Der so entstandene Grundtext wird dann bis auf weiteres von den Autoren des GKDM als gültige Modellbeschreibung verwendet und dient bei der Prüfung von neu eingehenden Praxisbeschreibungen als Bezugsgrundlage.

Grundtexte sind jedoch stets nur bis auf weiteres gültig, d. h. bis zur Revision auf Grund von neu eingehenden Praxisbeschreibungen. Insofern ist der Rekonstruktionsprozeß nie endgültig abgeschlossen. Rekonstruktionstätigkeit umfaßt immer auch die Revision von Grundtexten auf Grund von neu eingehenden Praxisbeschreibungen. Im besten Falle nähert sich dabei die Modellbeschreibung einem abstrakten und generalisierbaren Handlungsmuster an. Je dynamischer jedoch die Entwicklung in der Unterrichtspraxis ist, je mehr Erfindungen gemacht werden, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, daß die Revision der Grundtexte

nicht als konvergierender, sondern als divergierender Prozeß abläuft.

### 6.3 Tätigkeiten der (Weiter-)Entwicklung medialer Repräsentation

Die etwas umständliche Formulierung dieser Überschrift soll auf eine Beziehung zwischen dem auf S. 83 ff. dargestellten Konzept der medialen Gestaltung didaktischer Modelle und den hier zu beschreibenden Arbeitsprozessen herstellen. Es geht nämlich nicht allein um technische Probleme der Herstellung von Tonbildschauen, Minipraxen und Gebrauchstexten, sondern vor allem um die diesen technischen Prozessen vorausgehenden Planungs- und Reflexionstätigkeiten. Den Ausgangspunkt für jede mediale Repräsentation eines didaktischen Modells bildet der Grundtext. Da jedoch jeder der drei gewählten medialen Repräsentationen spezifische Akzente und besondere Funktionen im Vermittlungsprozeß zukommen (vgl. S. 91 ff., S. 175 ff., S. 179 ff. und S. 171 ff.), ist auch die Entwicklungstätigkeit davon bestimmt. Worin diese besteht, soll für die drei Repräsentationsformen gesondert dargestellt werden.

Zu den Tätigkeiten, die bei der Erstellung von ziel-gruppenspezifischen Gebrauchstexten stattfinden, wurde bereits an früherer Stelle (vgl. S. 174) angemerkt, daß hier bislang nur ein experimenteller Text zum didaktischen Modell "Werkstattseminar" vorliegt, so daß die Beschreibung dieser Tätigkeit zur Zeit keine sehr umfangreiche Erfahrungsbasis findet. Immerhin können die folgenden Punkte festgehalten werden: Gebrauchstexte entstehen auf der Basis der

Grundtexte, indem zum einen die für die Zielgruppe wichtigen Grundaussagen ausgewählt und durch Erläuterungen, Beispiele, Vergleiche etc. erweitert und differenziert werden. Dabei werden die Beispiele, Belege und ggf. auch die verwendeten Analogien und Bilder so gewählt, daß die Zielgruppe damit vertraut ist. Es versteht sich von selbst, daß hierfür vor allem der Bestand an vorhandenen Praxisbeschreibungen auf geeignetes Beispielmateriale hin durchzusehen ist. Zum anderen verlangt das Prinzip der Zielgruppenorientierung von Gebrauchstexten, daß Texte auch in ihren sprachlichen Formulierungen den Gewohnheiten der Zielgruppen angepaßt sein müssen. Das Ergebnis entsprechender Arbeitsprozesse ist dann ein erster Textentwurf, der mit Mitgliedern der jeweiligen Zielgruppe empirisch zu erproben und ggf. zu revidieren ist. Bei dieser Erprobung und Revision können sowohl Interviews und Gruppendiskussionen als auch Spuren der Einzellektüre (Randnotizen) hilfreich sein.

Die Tätigkeiten, die der technischen Herstellung von AV-Medien, im besonderen von Tonbildschauen vorausgehen, lassen sich am besten auf den Nenner bringen: Herstellung eines "Drehbuchs". Auch hierfür bildet der Grundtext die Bezugsgrundlage; ihm werden die Grundaussagen entnommen, die in das Drehbuch aufgenommen werden können. In einem nächsten Schritt findet dann die Visualisierung der betreffenden Aussagen statt, d. h., es werden - so vorhanden - entsprechende Dias ausgewählt, welche die Grundaussage möglichst zutreffend und möglichst mediengerecht repräsentieren (so sollen z. B. möglichst keine fotografierten Texte verwendet werden). Ist dann die Diaserie zusammengestellt, kann mit der Bearbeitung der Tonspur begonnen werden, wobei nach Möglichkeit auch Origi-

nalton von entsprechenden Praxissituationen verwendet werden soll. Falls geeignete Dias fehlen, müssen sie noch beschafft werden, wobei notfalls auf "nachgestellte" Situationen zurückzugreifen ist. Ohne auf die mehr technischen Fragen (z. B. Durchlaufgeschwindigkeit, Pausenbemessung, Ton-Bild-Koordination etc.) einzugehen, sei darauf hingewiesen, daß jede so zustande gekommene Tonbildschau zunächst als Entwurf zu gelten hat, der auf Grund von Erprobung und Diskussion zunächst im Kreis der Mitarbeiter, später im Kreis der Nutzer, revidiert werden muß.

Ähnlich verhält es sich mit den Tätigkeiten, die bei der (Weiter-)Entwicklung von Minipraxen stattfinden. Auch hier bildet der Grundtext die Ausgangsbasis für die Auswahl der Elemente und Handlungen, die in die Minipraxis eingehen sollen. Was dabei die "Elemente" anbelangt, so sind diese in modellentsprechender Weise herzustellen. So sind beispielsweise für die Minipraxis zum Modell "Lernausstellung" ein Leitfaden sowie eine Reihe von "Ständen" mit "Exponaten" und "Zusatzinformationen" zu erstellen. Es versteht sich von selbst, daß dabei die Wahl des Themas nicht nebensächlich ist, denn nach Möglichkeit sollten die Exponate leicht verfügbar und mobil zu nutzen sein. Von den Mitarbeitern des GKDM wurde für die Minipraxis zur Lernausstellung das Thema "Unterrichtsmedien" gewählt, das diese Bedingungen weitgehend erfüllt. Allerdings können Minipraxen auch zielgruppenspezifisch entwickelt werden, d. h. das Thema wird so gewählt, daß es sich auf den Erfahrungs- und Praxisbereich der betreffenden Zielgruppen bezieht. Für Minipraxen gilt ebenso wie für die anderen beiden medialen Repräsentationsformen "Grundtext" und "Tonbildschau", daß sie vor einer breiteren Verwendung empi-

risch erprobt werden sollten. Abgesehen von organisatorischen und technischen Schwierigkeiten, die bei solcher Erprobung zutage treten, können auch die Lernerfahrungen der Teilnehmer ausgewertet und zur Grundlage anschließender Revision gemacht werden.

Auf Versuche mit anderen Formen der medialen Repräsentation didaktischer Modelle, im besonderen auf solche mit Audio-Alben, wurde an früherer Stelle bereits hingewiesen, ebenso darauf, daß durch die inzwischen immer leichter verfügbare Video-Technik neue Alternativen entstehen. Wenn die Entwicklung solcher Alternativen im GKDM in absehbarer Zeit nur sehr langsam vorangeht, so liegt dies ganz sicher nicht daran, daß die Autoren an ihr desinteressiert sind. Vielmehr stehen der Erprobung neuer Alternativen kapazitätsbedingte Widerstände entgegen. Dies gilt mehr noch für die Erprobung aufwendiger Formen medialer Präsentation, z. B. kleinrechnergesteuerter Simulationen oder für Versuche mit Bildschirmtext.

#### 6.4 Disseminations- und Vermittlungstätigkeiten

Überlegungen, auf welche Weise die von den Autoren des GKDM erarbeiteten Wissensbestände denjenigen zugänglich gemacht werden können, die an der Gestaltung von organisierten und absichtsvollen Lernprozessen mitwirken, bestimmte die Arbeit am GKDM von Anfang an (vgl. FLECHSIG/SCHMIDT 1977, S. 66 ff.). Die Entwicklung eines plausiblen und effektiven Konzepts für die Vermittlung bildete den Kern dieser Überlegungen. Die drei Elemente, die nach diesem Konzept die Vermittlung und Verbreitung des im GKDM gesammelten und geordneten Wissens tragen, sind an früherer Stelle be-



reits charakterisiert worden (vgl. S. 181 - 190). Das gleiche gilt für den gegenwärtigen Stand des Kurs- und Beratungsangebots sowie für das Netzwerk. Deshalb sollen im folgenden Vermittlungstätigkeiten in Hinblick auf künftige Entwicklungsperspektiven gesehen werden.

Unter den Vermittlungstätigkeiten verdient die **Sicherung des bisherigen Angebots** an Kurs- und Beratungsmöglichkeiten höchste Priorität. Hierbei gilt es sicherzustellen, daß wenigstens der gegenwärtige Personalbestand der Abteilung "Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung" des "Instituts für Kommunikationswissenschaften" erhalten bleibt, eine Aufgabe, die angesichts bereits vollzogener und weiterhin zu erwartender Stellenkürzungen keineswegs leicht lösbar erscheint. Zum anderen gilt es jedoch, weitere Personengruppen und Institutionen mit dem GKDM bekanntzumachen, die möglicherweise als künftige Nutzer in Frage kommen. Wie bereits erwähnt, geschieht dies dadurch, daß über das Feld der Hochschuldidaktik hinaus sowohl in der Bundesrepublik als auch im Ausland Interessenten im Weiterbildungsbereich, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in den mannigfachen Feldern des non-formalen Bildungsbereichs gewonnen werden. In diesem Zusammenhang sei ausdrücklich hervorgehoben, daß die Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung als Teilgebiete der beruflichen Aus- und Weiterbildung gesehen werden. Die Information über das Angebot des GKDM soll in erster Linie durch direkte Korrespondenz und nur gelegentlich über Annoncen in Fachzeitschriften geschehen.

Die Autoren des GKDM erhoffen sich aus dieser Erweiterung des Bekanntheitsbereichs und der damit verbun-

denen Erhöhung der Kursteilnehmerzahlen auch neue Impulse zur Wiederbelebung des Netzwerks. Wenn die bisherigen Erfahrungen als Grundlage für eine Extrapolation gelten können, dann bleiben etwa 5 % der Teilnehmer an Einführungskursen aktive Mitglieder des Netzwerks. Dies heißt, daß 500 neue Kursteilnehmer gewonnen werden müssen, damit das Netzwerk in einer Größenordnung von ca. 25 Personen existiert. Schon diese Überlegung zeigt, daß es dringend erforderlich ist, den Bekanntheitsgrad des GKDM ganz erheblich zu erhöhen.

Abgesehen von den bislang bereits genutzten Formen der Dissemination:

- Korrespondenz,
- Aushang von Plakaten in Institutionen,
- Annoncen in Fachzeitschriften sowie
- Vorstellung des GKDM auf Kongressen und Tagungen

beabsichtigen die Autoren des GKDM, die Kontakte mit ausländischen und internationalen Dokumentationszentren auszubauen, so daß eine Art "Dokumentationsring Didaktischer Modelle" entsteht. Auf diese Weise könnte der Zugriff auf ohnehin anfallende Praxisbeschreibungen erleichtert werden. Ungelöst ist damit allerdings weiterhin das "Kreislaufproblem", d. h. der Aufbau eines Netzwerkes von Innovatoren, die, ange regt durch den GKDM, qualitativ ausgezeichnete Unterrichtseinheiten nach verschiedenen didaktischen Modellen planen, durchführen und beschreiben, so daß diese Praxisbeschreibungen dann in den GKDM als neue Dokumente aufgenommen werden können.

Die mannigfachen Schwierigkeiten, die sich bislang beim Ausbau des GKDM-Netzwerks ergaben (vgl. auch S. 185 ff.), lassen es sinnvoll erscheinen, die

Bedingungen längerfristig zu analysieren, die innerhalb und außerhalb von Institutionen die Durchsetzung innovativer und alternativer Unterrichtspraxis fördern oder hemmen. Ganz abstrakt formuliert, läßt sich die Frage stellen: Unter welchen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen breitet sich das Bewußtsein aus, daß Lebens- und Überlebensprobleme durch organisiertes Lernen gelöst werden können? Unter welchen Rahmenbedingungen nehmen demgegenüber Individuen oder Kollektive Zuflucht zu anderen Lösungen? Die gegenwärtig erkennbare Weise des Umgangs mit lebensbedrohenden ökologischen Krisen durch Verantwortliche und Bevölkerungsmehrheiten stimmt eher skeptisch. Diese Skepsis bezüglich des Vorhandenseins von "Lernbedarfen" schließt jedoch nicht aus, daß es immer auch möglich ist, solche Bedarfe zu beeinflussen. In diesem Sinne ist die Weiterführung der Disseminations- und Vermittlungstätigkeit selbst eine Lernaufgabe für die Autoren des GKDM. Sie umfaßt die Gestaltung von "Werbetexten" ebenso wie das Auffinden von Adressen, die Veranstaltung von Symposien und Publikationen in Medien. Erst wenn hier alle Spielräume ausgeschöpft sind, haben Betrachtungen über prinzipielle Grenzen der Dissemination des GKDM einen Sinn. Gewinnen solche Grenzbetrachtungen zu früh die Oberhand, so steht zu befürchten, daß sie zum preiswerten Alibi für mangelnde Eigenaktivität werden.

## 6.5 Nutzung des GKDM für Tätigkeiten der Praxisentwicklung

Bereits an früherer Stelle war darauf hingewiesen worden, daß die Autoren und Mitarbeiter des GKDM darum bemüht sind, die von ihnen im Rahmen ihrer Lehr-

tätigkeit durchzuführenden Veranstaltungen als Gelegenheiten zur Entwicklung modellspezifischer Praxis zu nutzen, daß sie allerdings praktisch nicht in der Lage sind, darüber hinaus an Entwicklungen anderer Praktiker mitzuwirken (vgl. S. 170 f.). Obwohl damit eine erhebliche Beschränkung der Entwicklungsbereiche in fachlicher (Pädagogik) und institutioneller (Hochschule) Hinsicht verbunden ist, und obwohl damit auch die Beschränkung auf nur wenige didaktische Modelle einhergeht, lassen sich aus diesen Praxen Erfahrungen gewinnen, die auch für jene Tätigkeiten der Praxisentwicklung Hinweise zu liefern vermögen, die ein Unterrichtspraktiker zu leisten hat, wenn er an Hand des GKDM eine modellspezifische Unterrichtseinheit entwickelt. Aus diesem Grund erscheint im vorliegenden Zusammenhang eine wenigstens skizzenhafte Darstellung solcher Tätigkeiten der Praxisentwicklung sinnvoll.

Zunächst einmal gilt es, darauf hinzuweisen, daß die Autoren und Mitarbeiter des GKDM in Hinblick auf die Inhalte und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen über relativ große Handlungsspielräume verfügen. Im besonderen können sie prinzipiell ein breites Spektrum von Veranstaltungstypen anbieten. Neben Vorlesungen sind dies vor allem "Seminare", die u. a. als Erkundungen, Simulationen, Lernprojekte, Arbeitsunterricht, Klein-gruppen-Lerngespräche oder Lernkabinette gestaltet sein können. Für den Fall, daß Studenten sich bereitfänden, wären sicher auch andere Formen realisierbar, etwa Individualisierter Programmierter Unterricht oder Werkstattseminare. Die Tatsache, daß bislang nicht alle modellspezifischen Formen von Unterrichtspraxis realisiert wurden, verweist bereits auf einen Punkt, von dem Tätigkeiten der Praxisentwicklung ih-

ren Ausgangspunkt zu nehmen haben: Die Analyse der Rahmenbedingungen, unter denen die einem bestimmten didaktischen Modell entsprechende didaktische Praxis durchgeführt werden soll.

Ohne hier im einzelnen auf die Methode praxisentwickelnder Unterrichtsforschung einzugehen, die der Autor an anderer Stelle beschrieben hat (FLECHSIG 1979), sei darauf verwiesen, daß die folgenden empirischen Merkmale des Kontextes, in dem modellspezifische Praxis stattfinden soll, von Einfluß sind: die in der Institution üblichen Praxisgewohnheiten, die in ihr geläufigen Prüfungs- und Zertifikationsformen, die Gewohnheiten der Lerner, insbesondere ihre Bereitschaft, sich auf ungewohnte Lernsituationen einzulassen, ferner räumlich-zeitliche sowie soziale und curriculare Vorgaben. Ergibt eine Prüfung dieser Rahmenbedingungen, daß für diejenigen, welche die Entwicklungstätigkeit aufnehmen wollen, ein hinreichend großer Handlungsspielraum vorhanden ist, daß es also konkret möglich ist, Praxis entsprechend dem jeweils bevorzugten didaktischen Modell (Lernprojekt, Erkundung, Simulation, Werkstattseminar etc.) durchzuführen, dann steht als nächster Schritt die Erstellung eines modellgerechten Entwurfs für die betreffende Unterrichtseinheit an - immer vorausgesetzt, daß die für die Grundentscheidung zugunsten des betreffenden didaktischen Modells maßgeblichen Gesichtspunkte bereits verhandelt wurden (vgl. FLECHSIG 1979, S. 78 ff.).

Wie der Entwurf für eine Unterrichtseinheit im allgemeinen zu erstellen ist, kann im vorliegenden Rahmen ebensowenig erörtert werden wie die Frage, wie Entwürfe für Lehrveranstaltungen im Fach Pädagogik an

Hochschulen aussehen sollten. Hier kann es lediglich darum gehen, auf die Möglichkeiten der Nutzung des GKDM in der Phase der Entwurfserstellung einzugehen. Zwei Nutzungsweisen haben sich dabei nach Auffassung der Autoren und Mitarbeiter des GKDM als besonders vorteilhaft erwiesen: Die Nutzung fachspezifischer oder auch fachverwandter Praxisbeschreibungen als Anregungsmaterial sowie die Nutzung der Grundtexte als Prüfkriterien dafür, ob der Entwurf hinsichtlich seiner Phasen und Elemente modellgerecht ist. Letzteres soll keineswegs in dem Sinne gehandhabt werden, daß eine enge Anlehnung an das Grundmodell zu erfolgen hätte - dies würde dem Gedanken sinnvoller Variantenbildung widersprechen - wohl aber sollen sich die Planer im Falle der Abweichung vom Grundmodell Klarheit darüber verschaffen, ob es sich um Versehen oder wohlbegründete Absicht handelt. Für die Autoren des GKDM war überraschend festzustellen, wie fruchtbar diese Konfrontation von Modellbeschreibung und Praxisentwurf selbst für solche Personen sein kann, von denen man annehmen müßte, sie hätten alle Informationen über alle Modelle ständig präsent.

Eine dritte Klasse von Tätigkeiten, die im Rahmen der Entwicklung modellspezifischer Praxis auf der Grundlage des GKDM stattgefunden haben, hängen mit der Einbeziehung der Lerner in die Planung der Veranstaltungen bzw. mit der Orientierung von Lernern über die angebotenen Lernformen zusammen. Gerade dann, wenn Lehrveranstaltungen nach einem für die Lerner ungewohnten didaktischen Modell stattfinden sollen und wenn gleichzeitig das Prinzip der Mitwirkung von Lernern an der Gestaltung der Lernsituationen eingehalten werden soll, kann der GKDM eine wichtige Funktion erfüllen: Indem die Lerner - über Tonbildschauen und

Kurztexte, in besonderen Fällen auch über Minipraxen - in einer "Vorlaufphase" in die speziellen Gegebenheiten der modellspezifischen Praxis eingeführt werden, erlangen sie überhaupt erst einen Informationsstand, von dem her aufgeklärte Mitwirkung an der didaktischen Gestaltung der Unterrichtseinheit möglich wird. Ein Studierender, der nie zuvor an einem Planspiel teilgenommen hat, kann den Arbeitsaufwand oder die mit der Wahrnehmung rollengebundener Interessen verbundenen emotionalen Bedingungen kaum realistisch einschätzen; möglicherweise wird er sogar zu der Auffassung gelangen, daß das damit gewonnene Wissen zu teuer erkaufte sei. Die Nutzung von Elementen des GKDM zur Einführung von Lernern in das besondere didaktische Arrangement, das sie erwartet, dürfte somit zu den wichtigen Anwendungsbereichen des GKDM gehören.

Eine vierte Klasse von Tätigkeiten, die mit der Nutzung des GKDM für Zwecke der Praxisentwicklung zusammenhängt, haben die Autoren des GKDM ebenfalls beispielhaft erfahren. Es handelt sich um Tätigkeiten, die darauf gerichtet sind, den Überblick über den Stand des Lernprozesses für Lehrer und Lerner zu erhalten oder wiederzugewinnen, sollte er verlorengegangen sein. Gerade eine Unterrichtspraxis, die eine komplexere didaktische Struktur hat, etwa eine Erkundung, führt nicht selten dazu, daß die Beteiligten zeitweilig desorientiert sind. Oft sind Handlungsphasen, Teilhandlungen und Subroutinen in komplexen didaktischen Situationen so ineinander verwoben, daß die Gefahr besteht, selbst beliebige Auswege aus dem Dschungel zu akzeptieren. So kann es beispielsweise sein, daß die an einer Erkundung Beteiligten dankbar sind, wenn wenigstens eine Gruppe den Erkundungsbericht fertiggestellt hat und vortragen kann, weil es

dann etwas zum Diskutieren gibt, auch wenn andere Gruppen die Erkundung noch nicht durchgeführt haben und die Erfahrungsbasis für eine sinnvolle Diskussion fehlt. Es genügt, daß "irgend etwas" passiert, auch wenn dadurch die didaktische Struktur der Unterrichtseinheit zusammenbricht. In einer solchen Situation kann die ernsthafte Auseinandersetzung mit dem didaktischen Modell vielleicht zu der Erkenntnis führen, daß es besser ist, das Plenum zu verschieben, statt es mit Verlegenheitstätigkeiten zu füllen. Erfreulicherweise dürfte diese Option des Alles oder Nichts relativ selten sein. Vielmehr wird der Rückgriff auf die Beschreibung des didaktischen Modells dazu führen, daß man jeweils zwischen einer Menge sinnvoller und einer Menge nicht sinnvoller Optionen entscheiden kann.

Die fünfte Klasse von Tätigkeiten der Praxisentwicklung, für die der GKDM nützlich erscheint, hängt mit der Evaluierung der Unterrichtseinheit zusammen. Dies gilt sowohl für eine Identifizierung der speziellen Lerneffekte, die mit den didaktischen Prinzipien zu vereinbaren sind, als auch für die Bewertung der Qualität der Unterrichtseinheit (Veranstaltungskritik). Ohne eine solche Bezugsgrundlage gerät die Evaluierung von Lehrveranstaltungen und Lernprozessen leicht zu einer beliebigen Aussprache, die zwar möglicherweise dem emotionalen Ausgleich dient, aber kaum Daten für die Verbesserung der Praxis oder ggf. auch für die Abschaffung bzw. Nichtwiederholung dieser Praxis liefert. Die Autoren des GKDM haben deshalb wiederholt die Gelegenheit genutzt, die in den Grundtexten enthaltenen Informationen zur Grundlage für die Strukturierung der Evaluierungsphase zu nehmen. Wenn beispielsweise eine im Konsens der Beteiligten



nach dem didaktischen Modell "Lernprojekt" konzipierte Lehrveranstaltung nicht auch daraufhin bewertet wird, ob bzw. in welchem Maße sie Verbesserungen in den Institutionen hinterlassen hat, in denen die Lerner tätig waren, wenn sich die Evaluierung stattdessen darauf beschränkt, mit einem Test Wissen und mit einem Fragebogen Gefühle der Befriedigung oder des Mißmuts abzufragen, so kann es sich hier nicht um eine dem didaktischen Modell "Lernprojekt" angemessene Evaluierung handeln.

Die sechste und letzte Klasse von Möglichkeiten der Nutzung des GKDM für Zwecke der Praxisentwicklung, wie sie sich auf Grund der Erfahrung der Autoren des GKDM darstellt, hängt mit der Erstellung von Praxisdokumentationen zusammen. Nun ist es in den meisten Bildungsinstitutionen zwar nicht üblich, Veranstaltungsberichte abzufassen, nicht zuletzt wohl auch, weil darin eine Form externer Kontrolle vermutet wird, die allenfalls für angehende, nicht aber für erfahrene Praktiker zumutbar erscheint. Dennoch gibt es Institutionen, die solche Praxisdokumentationen aus Gründen ihrer Lernfähigkeit, aus Gründen der Kontinuität und der Überlieferung sowie aus Gründen der Selbstkritik erstellen. Möglicherweise auch aus Gründen der Verbreitung jener von ihnen als beglückend und erfolgreich erlebten Praxis oder - kaum zu hoffen - um den GKDM zu bereichern. Der GKDM, im besonderen das hier verwendete Deskriptorensystem, erscheint für die Erstellung von Praxisdokumentationen durchaus geeignet, auch wenn nicht alle Deskriptoren in jedem Praxisdokument explizit aufgegriffen werden. Wer auch das Dokumentieren von Unterrichtseinheiten, die bereits durchgeführt wurden, als eine Tätigkeit der Praxisentwicklung begreift, tut dies unter der Vor-

aussetzung, daß der GKDM ein lernendes System sein soll, und daß auch die mit ihm in Verbindung stehenden Personen ihre modellspezifischen Lernprozesse nicht mit der Beendigung einer Unterrichtseinheit abschließen sollten.

## 6.6 Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundlagen

Unter den Entwicklungs- und Lernprozessen des Systems GKDM und seiner Autoren gehört die Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundlagen zu denjenigen Tätigkeiten, die für die Qualität des GKDM längerfristig entscheidend sind. Auf der einen Seite wird es darauf ankommen, Anregungen der Wissenschaftstheorie und von Theorien benachbarter Disziplinen aufzugreifen, um die Charakteristik der didaktischen Modelle als Modelle noch deutlicher herauszuarbeiten. Zweitens wird es darum gehen, die Methoden praxisrekonstruierender Unterrichtsforschung im einzelnen weiter durchzuarbeiten, um so den Grad der intersubjektiven Gültigkeit unserer Rekonstruktionen zu erhöhen. Drittens schließlich ist denkbar, daß die Autoren des GKDM ihre wissenschaftlichen Erfahrungen als Belege in übergreifende wissenschaftliche Diskurse einbringen, in denen Probleme der Taxonomisierung, der Modellbildung oder der Inventarisierung von Praxen verhandelt werden. Die folgenden Überlegungen sollen die für die Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundlagen insgesamt gegebenen Perspektiven, soweit sie gegenwärtig absehbar sind, umreißen.

Eine der hier anstehenden Aufgaben besteht darin, Entwicklungen im Bereich der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie zu verfolgen, welche darauf gerichtet sind, die Rolle von Modellen für das Verhältnis von Erkennen und Handeln herauszuarbeiten. Im besonderen wird hier die Auseinandersetzung mit der traditionellen Frage von einigem Gewinn sein, ob didaktische Modelle nur als Bewußtseinszustände und Handlungsdispositionen von Subjekten denkbar sind, oder ob sie der Welt objektiver Gedankengebilde zugerechnet werden können. Diese ontologische Grundfrage, die von K. POPPER (POPPER/ECCLLES 1977, S.38 ff.) und in jüngster Zeit auch von Habermas aufgegriffen wird (HABERMAS 1981, I, 114 ff.) ist zumindest für die Klärung des Selbstverständnisses der Autoren des GKDM von Bedeutung: Sollen sie sich ausschließlich interpretieren als Dokumentatoren, welche Bilder und Pläne didaktischen Handelns von Subjekten aufzeichnen und in Vorschlägen für mögliche intersubjektive Vereinbarungen überführen? Oder sollen sie sich auch als Entdecker und Erfinder verstehen dürfen, die jene symbolischen Gebilde des objektiven Geistes, denen von Popper ein von Subjekten unabhängiges Sein in der "Welt 3" zugeschrieben wird, dort aufspüren?

Diese Frage läßt sich unter wissenssoziologischen und wissenstheoretischen Aspekten auch anders formulieren: Handelt es sich bei unserem Klassifikationssystem, bei der von den Autoren des GKDM entwickelten Taxonomie, um ein konventionalistisches Ordnungsgebilde, das sich allein aus dem Konsens von beteiligten Personen begründen läßt, oder dürfen wir die Hoffnung haben, einer "natürlichen Ordnung der Dinge" nachzuspüren? In seiner Abhandlung, die sich mit der Geschichte der Taxonomien in den Wissenschaften seit

dem 19. Jahrhundert befaßt, charakterisiert David KNIGHT dieses Selbstverständnis des Taxonomen wie folgt: /"In ordinary life and in the sciences we are for ever classifying and ordering, beginning with crude bifurcations but working towards a natural system in which everything must have its place, and travelling hopefully even if we know we shall never arrive, for to mankind there are no final Solutions. For special purposes we remain content with the crude divisions, into friends and foes, or into game and vermin; but such artificial Systems do not satisfy the reason. Although we can never be certain of it, in ordering the world we take it for granted that there is a real order there." (KNIGHT 1981, 206). Es wird daher weiterer Beschäftigung mit wissenstheoretischen Fragestellungen bedürfen, um die Qualität des GKDM als Taxonomie genauer bestimmen zu können, um beispielsweise einigermaßen begründet vermuten zu können, an welcher Stelle des Weges zwischen dem willkürlich-künstlichen Einteilen und der Entdeckung einer natürlichen Ordnung sich der GKDM befindet. Vielleicht liegt im Bemühen um Taxonomien didaktischer und pädagogischer Handlungen auch eine Chance, die Pädagogik als Wissenschaft zu verbessern.

Theoretische und methodologische Grundlagenprobleme ergeben sich jedoch auch unterhalb der erwähnten ontologischen und allgemein-wissenstheoretischen Fragestellungen. Von eher pragmatischer, nichtsdestoweniger jedoch fundamentaler Bedeutung für die Weiterentwicklung des GKDM ist die Auseinandersetzung mit dokumentationstheoretischen und bibliothekswissenschaftlichen Erkenntnissen. Dabei ist weniger gedacht an bibliothekarische Vereinbarungen (wie Bibliotheksklassifikationen, Titelformate oder Verschlagwor-

tungsregeln), vielmehr an Fragestellungen, wie sie in der Dissertation von I. BIERSCHENK aufgegriffen wurden, die sich mit dem Problem auseinandersetzt, ob sich für Zwecke der Dokumentation "intermediäre Sprachen" entwickeln lassen, um die Unterschiede zwischen den kognitiven Strukturen von Autoren und Nutzern der Information zu überbrücken (BIERSCHENK 1981). Übertragen auf die Situation des GKDM stellt sich die Frage, ob bzw. wie weit das Deskriptorensystem des GKDM als "Grammatik" einer solchen intermediären Sprache aufgefaßt werden kann und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind.

Daß die Erziehungs- und Sozialwissenschaften einschließlich der Allgemeinen Didaktik erst an vierter Stelle genannt werden, wenn Fragen der Weiterentwicklung des GKDM erörtert werden, hat seinen Grund darin, daß hier Fragen der Inventarisierung und Katalogisierung von Wissensbeständen bislang allenfalls randständig behandelt werden. Unter den wenigen Beiträgen aus jüngerer Zeit verdient hier H. PASCHENS "Logik der Erziehungswissenschaft" Erwähnung, in der die "Rekonstruktion von Pädagogiken" ausdrücklich zur zentralen Aufgabe der Erziehungswissenschaft erklärt wird (PASCHEN 1979, S. 25). Dem Selbstverständnis des Autors (PASCHEN) nach ist diese Position eine "prag-matistische", u. a. auch deshalb, weil "wir uns weder an einer absoluten Metaphysik noch an einer objektivierenden Erkenntnis, weder an der Hermeneutik der anderen noch an subjektiver Beliebigkeit orientieren" (a. a. O., S. 142). Auch wenn das Rekonstruktionsinteresse und die Rekonstruktionsebene, die PASCHEN hier wählt, nicht identisch mit den entsprechenden Optionen des GKDM sind, dürfte die Rezeption der Gedankengänge PASCHENS für die Weiterentwicklung der

theoretischen und methodologischen Grundlagen des GKDM wichtige Impulse erbringen.

Besonders bewußt sind sich die Autoren des GKDM der Lücken, die sie hinsichtlich der Methodologie praxisrekonstruierender Forschung zu schließen haben. Auch PASCHEN macht hierzu explizit keine Angaben. Das von ihm faktisch gewählte Verfahren - Erzeugung eines Kategorien- bzw. Deskriptorensystems, eines Rekonstruktionsschemas, das dann letztlich in intuitiver Weise vom Autor auf seinen Gegenstand - die historisch vorfindlichen Pädagogiken - angewandt wird, dürfte in methodologischer Hinsicht nicht das letzte Wort sein. Hier bedarf es einer Ergänzung durch Verfahrensregeln, wie denn der Rekonstrukteur vorgeht oder vorgehen soll, wenn er Dokumente über solche Pädagogiken mit seinem Schema in Beziehung setzt, insbesondere wie er mit dem Tatbestand umgeht, daß die Sprache der Kategorien und die Sprache der Dokumente nur selten identisch sind, daß somit immer auch Übersetzungstätigkeiten zu vollziehen sind. Dabei wird die Grunderkenntnis SCHLEIERMACHERS, daß sich das Geschäft der Hermeneutik in zwei Methoden gliedern lasse, ein wichtiger Hinweis sein: "Die 'divinatorische' ist die, welche, indem man sich gleichsam in den ändern verwandelt, das Individuelle unmittelbar aufzufassen sucht. Die 'komparative' setzt erst den zu Verstehenden als ein Allgemeines und findet dann das Eigentümliche, indem mit ändern unter demselben Allgemeinen Befasten verglichen wird." (SCHLEIERMACHER a. a. O., S. 169). Auch wenn die Autoren des GKDM Unterrichtspraxis vor allem unter dem komparativen Aspekt zu rekonstruieren versuchen, müssen sie sich fragen, wie sie mit der "divinatorischen" Seite des Rekonstruierens von Unterrichtspraxis umgehen.

Langfristig gesehen wird die Weiterentwicklung der theoretischen und methodologischen Grundlagen des GKDM davon abhängen, ob bzw. wie weit sich eine "scientific Community" herausbildet, die am kontinuierlichen Diskurs über die Grundlagenprobleme wie auch zur Beteiligung an der Kleinarbeit methodologisch bewußter Praxisrekonstruktion interessiert ist. Die Bedingungen, unter denen sich eine solche an ein-und demselben Forschungsparadigma orientierte Gemeinschaft von Forschern herausbildet, sind allerdings kaum vom Einzelnen beeinflußbar, es sei denn durch sensationelle Erkenntnisfortschritte, und als einen solchen verstehen die Autoren des GKDM ihre Tätigkeit nicht. Da das Problem der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Praxen jedoch keineswegs nur in der Didaktik vorliegt, sondern auch in anderen Feldern gesellschaftlicher und kultureller Tätigkeit, besteht die Hoffnung, Anschluß zu gewinnen an eine übergreifende Gemeinschaft. Kern dieses neuen Paradigmas wäre die Annahme, daß sich die Formen sozialen, kulturellen, ökonomischen, technischen etc. Handelns - entgegen dem herrschenden Technologiekonzept - nicht primär oder gar exklusiv als Ableitungen und Anwendungen von Ergebnissen der Grundlagenforschung verstehen lassen, sondern als individuelle oder kollektive Erfindungen, deren Genese hochkomplex und nur unvollständig nachvollziehbar ist. Angesichts dieser Lage könnte eine Konzentration auf die Entwicklung alternativer, generalisierbarer Handlungsinventare als eine Angelegenheit von ebenso großer wissenschaftlicher Dignität gesehen werden wie die Entwicklung von Theorien, die Erklärungen für das Funktionieren der Handlungen liefern.

## 6.7 Zukunftsperspektiven

Am Ende dieses Abschnitts, der zugleich auch das Buch beschließt, erscheint es sinnvoll, auf die Zukunftsperspektiven des GKDM einzugehen. Dabei wird es weniger um die Darstellung von Absichten der Autoren des GKDM gehen, denn dies ist in den vorangegangenen Abschnitten bereits geschehen. Vielmehr sollen einige Gedanken auf die Frage verwendet werden, welche Einflüsse von außen in absehbarer Zeit wirksam werden könnten und in welcher Weise das System GKDM mit diesen Einflüssen umgehen könnte. Unter diesen Einflüssen verdient einmal die Lage der öffentlichen Haushalte Erwähnung, sodann die Lage des internationalen Kulturaustauschs und schließlich die Interessenlagen derjenigen, die das Angebot des GKDM künftig wahrnehmen und damit auch zur Selbstfinanzierung beitragen könnten. Daß die folgenden Überlegungen weitgehend spekulativ bleiben, da die in sie eingehenden Annahmen auf subjektiven Erwartungen beruhen, sollte kein Grund sein, darauf zu verzichten. Bislang ist es zwar unüblich, daß in wissenschaftlichen Publikationen die finanziellen und institutionellen Bedingungen spezifiziert werden, unter denen das Forschungsprojekt stattfinden konnte und weitergeführt werden kann -abgesehen von Hinweisen auf Drittmittelvergeber. Nach unserer Auffassung kann dies jedoch kein hinreichender Grund sein, auch in unserem Fall dieser Gepflogenheit zu folgen. Es ist nämlich zu vermuten, daß eine ausdrücklichere Besinnung von Wissenschaftlern auf die materiellen Voraussetzungen, die ihre Arbeit tragen oder verhindern, dazu beiträgt, daß Lernprozesse intensiviert werden, die bislang allenfalls randständig ablaufen, Lernprozesse, die sich auf das Überleben eines Systems wissenschaftlicher Tätigkeit in seiner Umwelt beziehen.



Die Erhaltung des Systems GKDM und seiner Grundfunktionen im bisherigen bescheidenen Umfang hängt deutlich von der Lage der öffentlichen Haushalte ab, da die Stellen sowohl des Autors dieses Buches als auch weiterer Mitarbeiter, die mit Stundenanteilen diese Erhaltung sichern, aus dem öffentlichen Haushalt finanziert werden. Auch der Sachmittelhaushalt der Abteilung "Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung" des "Instituts für Kommunikationswissenschaften" wird aus dem öffentlichen Haushalt des Landes Niedersachsen finanziert. In den vergangenen 3 Jahren ist dieser Haushalt effektiv, d. h. unter Einbeziehung des Preisanstiegs, um ca. 30 % gekürzt worden. Weitere Kürzungen sind durchaus wahrscheinlich. Sollten weitere Stellen- und Finanzmittelkürzungen erfolgen, ist die Erhaltung des Systems GKDM ernsthaft gefährdet. Dies ist keine Routineklage, sondern ergibt sich aus dem dargestellten Minimalbedarf. Eine Umstellung auf reine Selbstfinanzierung ist ebenfalls erheblich erschwert; da in der Bundesrepublik Deutschland das Bildungswesen ganz überwiegend von den öffentlichen Händen getragen ist, sind seine potentiellen Nutzer von den gleichen einschneidenden Kürzungen betroffen wie der GKDM selbst und können somit nicht in verstärktem Maße zur Finanzierung herangezogen werden. So wird es im schlimmsten Falle darauf ankommen, Strategien des "Auf-Eis-Legens" und "Überwinterns" zu entwickeln, d. h. Überlegungen anzustellen, das System GKDM wenigstens in einer Weise zu erhalten, daß es zu günstigeren Zeiten rasch reaktiviert werden kann.

Die Situation des internationalen Kulturaustauschs ist für die Weiterentwicklung des GKDM insofern von erheblicher Bedeutung, als die räumliche Verbreitung

des GKDM als eine der künftigen Entwicklungen ins Auge gefaßt wurde. Auch in dieser Hinsicht ist die Lage eher skeptisch zu beurteilen. Die finanzielle Lage der Länder der Dritten Welt hat inzwischen bedrohliche Ausmaße angenommen. In den westlichen Industrieländern steigen ganz allgemein Arbeitslosigkeit und Haushaltsdefizite. Die sozialistischen Industrieländer scheinen von ähnlichen Entwicklungen nicht verschont zu bleiben. Auch die internationalen Organisationen haben Mühe, ihre Apparate zu erhalten; im Projektbereich sind sie ebenfalls zu Reduktionen gezwungen. Daraus ergeben sich ganz allgemein erschwerende Bedingungen für den internationalen Kulturaustausch, zumindest für seine traditionellen Formen wie Konferenzen, Wissenschaftler austausch und Bildungshilfe. Angesichts dieser Lage kann die Erkenntnis, daß der Bedarf an organisierten - individuellen und gesellschaftlichen - Lernprozessen in gleichem Maße zunimmt wie die erwähnten Krisenphänomene, nur sehr allgemeine Hoffnungszeichen setzen. Zumindest kurzfristig dürften neue und wenig kostspielige Formen internationalen Kulturaustauschs wohl auf den Jugendtourismus beschränkt bleiben. Aber es besteht immerhin die Möglichkeit, daß auch Erwachsene (einschließlich Wissenschaftler) hieraus lernen, wie man beispielsweise Konferenzen und Aufenthalte im Ausland auch ohne Reisekostenerstattungen und Stipendien veranstaltet oder wie man - wenn Geld fehlt - dies durch den Austausch von "Naturalien" (z. B. von Texten und Videobändern) kompensieren kann.

Es ist schwer, Annahmen über die Interessenlage gegenwärtiger und künftiger Nutzer zu formulieren, aus denen sich Hinweise auf die Zukunft des GKDM ergeben. Einerseits sind deutliche Anzeichen der Resignation

zu bemerken; Personen, die ehemals stark an didaktischen Innovationen beteiligt waren, haben sich daraus zurückgezogen. Zum anderen entstehen außerhalb der Bildungsinstitutionen, im besonderen in der sogenannten "Alternativszene", neue Formen organisierten Lernens, die den GKDM bereichern könnten. Ob und in welchem Umfang aus diesem Personenkreis neue Nutzer zu gewinnen sind und in welcher Weise diese auch zur Erhaltung des GKDM beitragen können, bedarf der Prüfung. Nicht zuletzt wird dies auch davon abhängen, ob der GKDM für neue Nutzergruppen so attraktiv werden kann, daß diese bereit sind, Tätigkeiten der Dokumentation und der Vermittlung ohne Entgelt zu übernehmen.

Damit endet die Frage nach den Zukunftsperspektiven des GKDM in einem Dilemma: einerseits lassen sich in seinem Umfeld zahlreiche Krisenphänomene aufweisen, die seine Existenz unmittelbar in Frage stellen, andererseits stellen diese Krisenphänomene immer auch einen Bedarf an organisiertem Lernen von neuer Art dar. Die gleichen Kräfte, die seine Existenz in Frage stellen, begründen die Notwendigkeit seines Vorhandenseins. Die Zukunftsperspektiven des GKDM werden deshalb weitgehend davon abhängen, ob und in welchem Maße es seinen Autoren und Unterstützern gelingt, seine Nützlichkeit für notwendige Prozesse kulturellen und gesellschaftlichen Lernens möglichst vielen einsichtig zu machen.

## 7 ANHANG

## 7.1 BEISPIEL EINES GLIEDERUNGSTEXTES

## FALLMETHODE

- 000 Anknüpfungspunkte
- 010 Alltagssprachliches Verständnis von Lernen  
an Fällen
- 020 Ausbildung am Fall in Jura und in klinischen  
Fächern
- 030 Die Fallmethode im Management-Training
- 040 Deutsche und fremdsprachliche Bezeichnungen
  
- 100 Didaktische Prinzipien
- 110 Praxisnahes Lernen
- 120 Problemlösendes Lernen
  
- 200 Phasen und Handlungsabläufe
- 210 Vorbereitungsphase
- 220 Analysephase
- 230 Bearbeitungsphase
- 240 Bewertungsphase
- 250 Kollationsphase
  
- 300 Elemente und deren Eigenschaften
- 310 Lerner
- 320 Organisator/en
- 330 Fallmaterial
- 340 Hintergrundinformationen
  
- 400 Evaluierung
- 410 Evaluator/en
- 420 Ziele
- 430 Gegenstände

- 440 Zeitpunkte
- 450 Verfahren und Instrumente
- 460 Zertifizierungsmöglichkeiten
  
- 500 Geltungsbereich
- 510 Institutionen
- 520 Inhalte
- 530 Lerner
- 540 Phasen von Lehrgängen
  
- 600 Bewertung
- 610 Steuerungsinanz
- 620 Umweltbezug
- 630 Persönlichkeitsbezug
- 640 Durchschaubarkeit
- 650 Rückmeldung
  
- 700 Varianten und Kombinationen
- 710 Entscheidungsfall (case method)
- 720 Informationsfall (incident method)
- 730 Untersuchungsfall (project method)
- 740 Problemfindungsfall (case study method)
- 750 Beurteilungsfall (case problem method)
- 760 "Posteingangskorb"-Methode (in-basket-exercise-method)
- 770 Problemlösungsfall (guided design approach)
  
- 800 Beispiele und Notizen
  
- 900 Literatur und ergänzende Materialien
- 910 Grundlegende Literatur
- 930 Spezielle Literatur

## 7.2 KURZBESCHREIBUNGEN VON 20 DIDAKTISCHEN MODELLEN

Nachfolgend sollen die Kurzbeschreibungen der bisher in den GKDM aufgenommenen didaktischen Modelle vorgestellt werden. Mit Hilfe der gewählten Beschreibungen sollen ausgewählte, handlungsrelevante Charakteristika der einzelnen Modelle stichwortartig vorgestellt werden.

Die Kurzbeschreibungen enthalten einzelne "Lücken". Diese entstehen dadurch, daß alle Modelle nach den gleichen Kategorien beschrieben werden, zu denen zur Zeit entsprechende Kategorien nicht in jedem Fall vorliegen.

Es ist geplant, die Kurzbeschreibung des GKDM alle zwei Jahre auf den neuesten Stand zu bringen. Es ist also vorgesehen, Ende 1984 eine "Ausgabe 1985/86" aufzulegen.

## A R B E I T S U N T E R R I C H T

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: "Lernen als Arbeit", handwerkliche Arbeit.

Historische Beispiele: Dalton-Plan, Winnetka-Plan, Kerschensteiner.

Bezeichnungen, deutsch: "Arbeitsunterricht", gelegentlich "Projektunterricht" oder auch "Gruppenunterricht".

Bezeichnungen, englisch: active methods, activity-based methods.

Bezeichnungen, französisch: methode active.

### Didaktische Prinzipien

Selbständiges Lernen - Individualisiertes Lernen  
-Ganzheitliches Lernen.

### Phasen und Handlungsabläufe

Orientierungsphase - Aufgabenfindungsphase - Arbeitsphase - Präsentationsphase - Bewertungsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: sollte zu selbständiger Arbeit fähig sein und mit anderen kooperieren können.

Organisator: muß komplexe Aufgaben und Lernumwelten vorbereiten.

Berater/Experte: muß über Aufgabenbereich informieren können und bei Lernschwierigkeiten eingreifen.

Mitlerner: unterstützen sich beim Problemlösungsprozeß, auch in emotionaler Hinsicht.

Aufgabe: sollte präzise gestellt sein und inhaltliche, formale und Bedeutungs-Angaben enthalten  
Arbeitsmittel: i. d. R. umfangreiche, übersichtlich gestaltete Arbeits- und Informationsmittel sowie aufgabenspezifische Werkzeuge.

Arbeitsraum: sollte verschiedene Zonen aufweisen, flexibles Mobiliar haben; Mindestgröße ca. 4 qm pro Person.

### Geltungsbereich

Institutionen: keine besonderen Einschränkungen.

Inhalte: keine besonderen Einschränkungen, jedoch weniger zur Reproduktion von verbalem Wissen. Lerner: Im Prinzip für alle Entwicklungsstufen. Phasen von Lehrgängen: für alle Phasen.

Varianten und Kombinationen

Montessori-Pädagogik - Dalton-Plan - Winnetka-Plan

Jena-Plan - Projektseminar - UDIS - Kontraktunterricht.

## D I S P U T A T I O N

### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: "Pro und Contra"; Streitgespräch zwischen Vertretern zweier Positionen. Historische Beispiele: die Disputation in der Universität bis ins 18. Jahrhundert.

Bezeichnungen, deutsch: Disput, Streitgespräch, Debatte.

Bezeichnungen, englisch: debate, disputation.

Bezeichnungen, französisch: debat, disputation.

### Didaktische Prinzipien

Argumentierendes Lernen - Geregeltete Konfliktbewältigung.

### Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Thesenpräsentationsphase - Argumentationsphase - Bewertungsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: bringen als Disputanten Wissen ein und tragen es als Argumente in der Absicht des Überzeugens vor.

Vorsitzender/Moderator: achtet auf die Einhaltung von Spielregeln.

Publikum: folgt der Disputation und kann zum Abschluß an einem Votum beteiligt werden.



### Geltungsbereich

Institutionen: früher Hochschulen, jetzt Massenmedien sowie andere organisierte öffentliche Veranstaltungen.  
 Inhalte: Prinzipiell Wissensgebiete in denen die Erkenntnis- oder Forschungslage nicht eindeutig ist, besonders auch Meinungsgegenstände.

Lerner: als Disputanten sollten sie auf dem betreffenden Wissensgebiet sehr kompetent sein; als Publikum sollten sie der Diskussion folgen können. Phasen von Lehrgängen: Abschlußphase, auch als Prüfungsform sowie begleitend für fortgeschrittene Lerner.

### Varianten und Kombinationen

## E R K U N D U N G

### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Entdecken unbekannter Gebiete; Beginn neuer Erfahrungen und Orientierungen; Exkursionen , Wanderungen, Erkundungspraktika. Historische Beispiele: Wanderschaft des Handwerksgesellen, Bildungsreise in der Prinzenerziehung. Bezeichnungen, deutsch: Ausflug, Exkursion, Wanderung, Hospitation.

Bezeichnungen, englisch: experience, internship, ex-ploration.

Bezeichnungen, französisch: decouverte de l'environ-nement, excursion.

### Didaktische Prinzipien

Lernen durch Erfahrung und Umgang - Orientierendes Lernen - Beiläufiges Lernen.

### Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Bestimmung der Erkundungsabsicht  
- Planungsphase - Durchführungsphase - Bewertungsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: sollte selbständig erkunden können, seine Interessen abgeklärt haben, zur Prozeßreflektion und zu kooperativer Arbeit fähig sein.

Berater: muß Erkundung organisieren, Gruppengespräche moderieren, individuell beraten und Ergebnisse integrieren.

Kontaktperson/en im Feld: vermittelt Erfahrungsmöglichkeiten und steht als Informator zur Verfügung.

Mitlerner: wirken bei der Interessenklärung und bei der Bewertung mit.

Erkundungsfeld/Aufgabe: muß strukturiert werden: Objekte, bedeutsame Umweltmerkmale, Interessen, Handlungsformen, Prozesse, Zusammenhänge. Werkzeuge und Informationsmittel: Meßinstrumente, Reisehilfen, finanzielle Mittel, Instrumente zur Speicherung von Informationen, Leitfäden und Übersichten, AV-Aufnahmegeräte.

Erkundungsbericht: Ist Grundlage für die Bewertungsphase; Format kann vorgegeben werden.

### Geltungsbereich

Institutionen: alle in denen Hospitationspraktika oder Exkursionen vorgeschrieben oder möglich sind.

Inhalte: natürliche, technische und soziale Sachverhalte und deren Wechselbeziehungen.

Lerner: orientierungs-, wahrnehmungs- und kommunikationsfähige Personen.

Phasen von Lehrgängen: in der Anfangsphase von Lehrgängen, auch bei neuen Inhaltsbereichen.

Varianten und Kombinationen

Erkundungspraktikum - Photo-Erkundung - Bildungsreise.

## F A L L M E T H O D E

### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Musterfall, Präzedenzfall, Vorfall, Exemplarischer Fall.

Historische Beispiele: Ausbildung am Fall in Jura und in klinischen Fächern.

Bezeichnungen, deutsch: Fallmethode, Fallstudienmethode, Fallstudie, Fallstudiendidaktik.

Bezeichnungen, englisch: Case Study Method, Case Method, Case Study. Bezeichnungen,

französisch: etude de cas.

### Didaktische Prinzipien

Praxisnahes Lernen - Problemlösendes Lernen.

### Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Analysephase - Bearbeitungsphase - Bewertungsphase - Kollationsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: müssen über allgemeine Vorinformationen und Selbstlernfähigkeiten verfügen und sich in Rollen von Praktikern und Betroffenen versetzen können.

Organisator: stellt Fallmaterialien zur Verfügung, organisiert zeitliche und räumliche Planung und leitet die Bewertung.

Fallmaterial: muß umfassend, überschaubar, gegliedert und für verschiedene Interpretationen offen

sein; eng an der Realität; darf keine Lösungen suggerieren.

Hintergrundinformationen: möglichst viele, die gut zugänglich sind.

Geltungsbereich

Institutionen: Primär Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen von Praktikern.

Inhalte: zur Vermittlung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen.

Lerner: sollten über Grundwissen im Entscheidungsbe-  
reich verfügen, Grundkriterien für Entscheidungen  
kennen und über Selbstlernfähigkeiten verfügen. Phasen  
von Lehrgängen: nach Art und Typ der Fallmethode von  
Orientierungskursen bis zu Expertenseminaren reichend.

Varianten und Kombinationen

Entscheidungsfall - Informationsfall - Untersu-  
chungsfall - Problemfindungsfall

Beurteilungsfall - "Posteingangskorb"<sup>11</sup>methode  
Problemlösungs fall.

## F A M U L A T U R

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Meisterschülerschaft im künstleri-  
schen Bereich.

Historische Beispiele: Famulus im Kunsthandwerk, an  
Universitäten, als Volontär in Betrieben.

Bezeichnungen, deutsch: Famulatur, Meisterschüler-  
schaft, Assistenz, Volontariat. Bezeichnungen,  
englisch: assistent, intern.

238 Bezeichnungen,

französisch: assistance, stage.

### Didaktische Prinzipien

Lernen durch Assistieren - Lernen am Modell.

Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Assistenzphase - Auswertungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: Grundlegende Kompetenz im Arbeitsbereich ist Voraussetzung, ebenso wie Bereitschaft zur Anerkennung institutioneller Regeln. L. hat Doppelrolle als Praktiker und Lernender.

Meister: sollte besonders kompetenter Praktiker sein, der an der Weitergabe seiner Kompetenz interessiert ist.

Vertrag: sollte schriftlich oder mündlich abgeschlossen werden und die wesentlichen Punkte der Zusammenarbeit regeln.

Geltungsbereich

Institutionen: Im Prinzip alle, in denen kompetente Praktiker tätig sind.

Inhalte: alle Inhalte, die besonders ausgeprägte Kompetenz (Virtuosität) ausweisen.

Lerner: sollte bereits Grundqualifikationen als Praktiker erworben haben und die psychischen Implikationen der Meister-Schüler-Beziehung verarbeiten können.

Phasen von Lehrgängen: erst nach Abschluß formeller Lehrgänge.

Varianten und Kombinationen

## F E R N U N T E R R I C H T

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Fernlehrinstitute; Kurse in Rundfunk und Fernsehen.

Historische Beispiele: Gelehrtenkorrespondenz; Lan-genscheidts Sprachlehrbriefe, Sendereihen der Rundfunkanstalten, Fernuniversität Hagen.

Bezeichnungen, deutsch: Fernunterricht, Fernkurs, Fernstudium, Korrespondenz-Unterricht. Bezeichnungen, englisch: distance education, distance study, correspondence course.

Bezeichnungen, französisch: cours par correspondance.

## Didaktische Prinzipien

Lernen in Einzelarbeit - Lernen durch Massenmedien  
-Ferngesteuertes Lernen.

## Phasen und Handlungsabläufe

Orientierungsphase - Rezeptionsphase -  
Aufgabenlö-sungsphase - Rückmeldungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: sollte zu Einzelarbeit fähig und auf die Zusatzbelastung neben dem Beruf vorbereitet sein.

Kursautor: verfaßt Texte/Materialien/Sendungen, sollte diese vorher erproben und wenigstens einzelne Lerner als Berater betreuen.

Tutor/Berater: gibt persönliche Lernerberatung, ist in Zentrale oder dezentral angesiedelt, gibt Rückmeldung über Lehrmaterial an Zentrale; Fachtutoren und Lernberatungstutoren.

Kursmaterial: kann verschiedene Medien umfassen, eines davon ist Leitmedium; sollte auf Lehreffekti-

vität geprüft sein; eventuell vorhandene  
 Experimen-talausstattungen gehören mit zum  
 Kursmaterial. Studienleitfaden: enthält  
 Informationen zu Ablauf des FU, auch allgemeine  
 Ratschläge für zweckmäßige Lerntätigkeit.  
 Aufgaben: müssen geeigneten Schwierigkeitsgrad auf-  
 weisen, in angemessener Zeit zu bewältigen sein, in  
 klarer Beziehung zum Kursmaterial stehen, sollten  
 auch Spaß machen.  
 Lösungen: Rückmeldung sollte rechtzeitig erfolgen,  
 differenzierte Informationen enthalten, Lernhilfen  
 für Wiederholung und künftige Aufgaben geben.

#### Geltungsbereich

Institutionen: Private und öffentliche Fernlehrin-  
 stitute; als Abteilungen von regulären Bildungsin-  
 stitutionen, Fernuniversitäten und -kollegs. Inhalte:  
 vor allem Fakten und Begriffswissen in  
 schriftlicher Form, bei Einbeziehung von AV-Medien  
 kann auch nicht-verbale Vermittlung erfolgen. Lerner:  
 i. a. erwachsener Lerner, der soziale Rah-  
 menbedingungen zum Lernen selbst organisieren kann.  
 Phasen von Lehrgängen: vor allem für mittlere Phasen

#### Varianten und Kombinationen

Korrespondenzkurs - Funkkolleg - Telekolleg - Zei-  
 tungskolleg - Fernstudium im Medienverbund.

## FRONTAL ÜNTERRICHT

## Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Vorwiegender Schulunterricht in der Jahrgangsklasse, Lehrerfrage - Schülerantwort als vorherrschender Interaktionstyp. Historische

Beispiele: Prototyp der schulischen Bildung in Europa. Bezeichnungen, deutsch: Frontalunterricht, Klassenunterricht, Schulunterricht.

Bezeichnungen, englisch: classroom teaching, tea-ching. Bezeichnungen, französisch: cours magistral.

## Didaktische Prinzipien

Lehrergesteuertes Lernen - Lernen im Klassenverband - Thematisch orientiertes Lernen.

Phasen und Handlungsabläufe

Rezeptionsphase - Verarbeitungsphase - Übungsphase.

## Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits-, Sprach- und Verstehensfähigkeiten als wichtigste Lernvoraussetzungen. Möglichkeiten zu spontaner Äußerung und Fragestellung.

Lehrer: kann je nach Institution und kultureller Situation verschiedene Rollen haben und sollte über thematische und methodische Kompetenzen verfügen.

Klasse: wichtigstes Element der Lernumwelt; definiert Anforderungsniveau und Lernfortschritt und ist Bezugsrahmen für die Selbsteinschätzung des Lerners.

Thema: strukturiert das insgesamt zu vermittelnde Wissen; hat kulturelle und subjektive Bedeutungen, allerdings in unterschiedlichem Maße.



Lektion: typisches Gliederungselement in zeitlicher und thematischer Hinsicht; strukturiert den Planungsprozeß des Lehrers.

Anschauungsmittel: Traditionelle Anschauungsmittel sind Wandtafelanschrieb und -bilder, Landkarten. Moderne A. sind Tageslichtprojektor und Videorecorder. Lehrbücher und Arbeitsmittel: Lehrbücher haben Funktion des Nachschlagewerks, des Übungsanlasses, der Aufgabensammlung, der Anregung. Arbeitsmittel sind Hefte, Stifte und Taschenrechner.

Übungsaufgaben/Hausaufgaben: U.a. strukturieren die Übungsphase. H.a. haben differenzierende und kompensierende Funktion.

Geltungsbereich

Institutionen: Allgemeinbildende, öffentliche Schulen, teilweise auch Berufsbildung.

Inhalte: besonders für die Vermittlung verbaler Fähigkeiten, Fakten- und Begriffswissen von Fertigkeiten, Regeln und Bedeutungen. Lerner: Alle Gruppen von Lernern. Phasen von Lehrgängen: Alle Phasen.

Varianten und Kombinationen

Darbietender Unterricht - Entwickelnder Frageunterricht - Entwickelnder Impulsunterricht - Alphabetisierungsmethode Freires.

PROGRAMMIERTER UNTERRICHT

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Genau geplanter Privatunterricht; Individuelles Lernen in kleinsten Schritten. Historische Beispiele: Individualphasen im Klassenunterricht von Reformpädagogen. Selbststudium durch spezielle Lehrtexte im Fernunterricht mit Lösungsbögen.

Bezeichnungen, deutsch: Programmierter Unterricht, Computerunterstützter Unterricht, Programmierter Unterweisung; Programmierteres Lernen.

Bezeichnungen, englisch: programmed learning; independent learning; individualized programmed instruction; personalized instruction. Bezeichnungen, französisch: instruction programmee.

Didaktische Prinzipien

Individualisiertes Lernen - Programmierteres Lernen  
Zielerreichendes Lernen.

Phasen und Handlungsabläufe

Feststellung der Eingangsvoraussetzungen - Wahl des nächsten Lernschritts - Bearbeitung der Lerneinheit - Rückmeldung der Lernergebnisse.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: Allgemeine und spezielle Fähigkeiten der Programmbearbeitung. Fähigkeit zu individuellem Arbeiten.

Lernprogramm: verschiedene Möglichkeiten der materiellen und formalen Gestaltung. Hoher Entwicklungsaufwand. Experimentelle Überprüfung erforderlich.

Tutor: Hat Administrations-, Integrations-, Beratungs- und Rückmeldefunktionen.

Abschlußtest: programmunabhängiger A.t. ist notwendig, gibt Rückmeldung für Revision des Programms.

#### Geltungsbereich

Institutionen: keine besonderen Einschränkungen, auch selbständiges organisiertes Lernen. Inhalte: sollten sich als operationalisierbare Lernziele darstellen lassen. Vorwiegend Inhalte im kognitiven Bereich: Fakten, Begriffe, Prinzipien. Lerner: alle Altersgruppen vom vorschulischen Bereich an. Phasen von Lehrgängen: vor allem für mittlere Phasen von Lehrgängen, wenn die Lerner ihr Lerninteresse bereits aufgeklärt haben.

#### Varianten und Kombinationen

Kellerplan - Computerunterstützter Unterricht - Programmierter Gruppenunterricht.

## I N D I V I D U E L L E R   L E R N P L A T Z

#### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Arbeitsplatz in einem Bibliotheksraum; Literatur-Handapparat.

Historische Beispiele: kleine Spezialbibliotheken; Leseplätze mit Mikrofilmgeräten und Sprachlaborplätze. Bezeichnungen, deutsch: Lernplatz, Selbstlernplatz, Lernecke.

Bezeichnungen, englisch: learning space.

Bezeichnungen, französisch:

Didaktische Prinzipien

Selbsttätiges Lernen - Lernen mit Medien - Passung.

Phasen und Handlungsabläufe

Einrichtungsphase - Passungsphase - Selbstlernphase -  
Bewertungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: entscheidet über Lernzeit, Lernweg und Arbeitsform, sollte über hinreichende Studien- und Lektüretechniken und ggf. über Fähigkeiten im Umgang mit AV-Geräten verfügen.

Leitfrage(n): werden vom Lerner schriftlich formuliert, strukturieren den Lernprozeß, sind Grundlage für die Evaluierung.

Text/Mediensammlung: sollte alle wichtigen Materialien zu einem Wissensbereich enthalten, gut zugänglich und übersichtlich geordnet sein.

Leitfaden/Organigramm: enthält die Übersicht über das Gesamtsystem, benennt mögliche Einstiegsweisen, Lernwege, sowie Beratungs- und Selbstkontrollmöglichkeiten.

Stichwort-Register: besteht aus Stichworten aller Materialien, verweist auf Fundstellen. Differenzierungen nach Schwierigkeitsstufen sind möglich.

Literatur-/Medienkarten: existieren für jedes einzelne Dokument; enthalten Angaben über Inhalt, zweckmäßige Anschlußdokumente und Fundort.

Organisator: richtet individuellen Lernplatz ein, führt "Probelauf" mit einem Lerner durch, wertet Rückmeldungen über Defizite der Lerner aus. Berater: vereinbart feste Sprechstunden, muß guten Überblick über die Materialbestände haben; muß Zusammenhänge zwischen Lerninteresse und Lernweise der Lerner erkennen können.

Geltungsbereich

Institutionen: Sekundarbereich, Berufsbildung, Hochschul- und Weiterbildungsbereich. I. müssen über hinreichende zeitliche, materielle und personelle Ressourcen verfügen.

Inhalte: vor allem Sachwissen im weiteren Sinne. Lerner: ältere Jugendliche und Erwachsene. Phasen von Lehrgängen: vor allem für mittlere Phasen, weniger geeignet für Orientierungs- und Anwendungsphasen.

### Varianten und Kombinationen

Infothek - Multimedialer Lernplatz

## KLEINGRUPPENLERNGESPRÄCH

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Tischgespräch; Gesprächsrunde.

Historische Beispiele: Studienzirkel von Autodidakten, Bibelkreise; Kleingruppenarbeit im Unterricht. Bezeichnungen, deutsch: Rundgespräch, Gruppengespräch, Gesprächskreis, Gesprächsrunde. Bezeichnungen, englisch: small group discussion, discussion group, study circle.

Bezeichnungen, französisch: discussion en groupe, groupe d'apprentissage.

Didaktische Prinzipien

Lernen durch wechselseitigen Erfahrungsaustausch  
-Lernen durch strukturierte Gespräche.

Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Kommunikationsphase - Bewertungsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: ist gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe; nimmt informierende, strukturierende, klimaverbessernde und bewertende Beitragsmöglichkeiten wahr; übernimmt gegebenenfalls besondere Rollen (z. B. Moderation).

Mitlerner: sollten die Grundlage der Gruppenexistenz kennen und thematisieren und sich als lernendes System verstehen.

Gesprächsleiter/Moderator: Jedes Gruppenmitglied sollte bereit sein, diese Rolle zu übernehmen. Strukturiert das Gespräch, achtet auf Einhaltung der vereinbarten Regeln.

Berichterstatter: protokolliert, fragt zurück, faßt zusammen, berichtet nach außen.

### Geltungsbereich

Institutionen: prinzipiell keine Beschränkungen. Selbstorganisation ist möglich. Bei starkem Zertifizierungszwang ungeeignet.

Inhalte: alle mündlich sprachlich gut darstellbaren Inhalte, im bes. persönliche Erfahrungen und Meinungen.

Lerner: Erwachsene und jugendliche Lerner, die auf strukturierte Gespräche vorbereitet sind. Phasen von Lehrgängen: besonders Anfangsphasen zur Aufarbeitung von Vorerfahrungen.

### Varianten und Kombinationen

Themenzentrierte Interaktion -  
T-Gruppen/Selbsterfahrungsgruppen.

## L E R N A Ü S S T E L L Ü N G

## Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Zoos, Botanische Gärten, Museen, Messen, Ausstellungen von Schülerarbeiten in Schulen.

Historische Beispiele: Weltausstellung; Kunstausstellungen; Mustermessen; Bundesgartenschau.

Bezeichnungen, deutsch: Ausstellung, Messe, "-schau".

Bezeichnungen, englisch: exposition, fair.

Bezeichnungen, französisch: exposition.

## Didaktische Prinzipien

Ambulantes Lernen - Lernen an "ausgestellten Stücken".

## Phasen und Handlungsabläufe

Einrichtungsphase - Orientierungsphase - Wandelphase - Bewertungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: sollte Ausstellungen selbständig besuchen können; muß Pfad festlegen, mit Ausstellungsstücken interagieren und seinen Lernprozeß reflektieren.

Leitfaden: enthält eine Übersicht aller Stände, Ausstellungsstücke, der möglichen Pfade sowie Hinweise auf den Umgang mit den Ausstellungsstücken und Informationen über das Konzept der Ausstellung. Stände:

umfassen jeweils mehrere sinnvoll zusammenhängende Ausstellungsstücke und bieten Zusatzinformationen an.

Ausstellungsstücke: sind Exemplare, Originale oder Kopien. Sie sollten auf ihren "natürlichen" Kontext verweisen.

Pfad: sollte systematisch aufgebaut und in der verfügbaren Zeit zu bewältigen sein sowie "Rastpunkte" für die Bewertung und Reflexion enthalten. Berater: steht für Zusatzinformation und Lernberatung zur Verfügung und sollte für seine Rolle ausgebildet sein.

#### Geltungsbereich

Institutionen: L.a. werden i. a. von Institutionen eigener Art (z. B. Museen) veranstaltet oder von verschiedenen Institutionen (z. B. Vereinen) getragen. Inhalte: Historische, naturwissenschaftliche und technische Inhalte sind besonders geeignet. Lerner: abgesehen von physischen oder psychischen Beschränkungen prinzipiell für alle Lerner geeignet. Phasen von Lehrgängen: Sinnvolle Lernform unabhängig von Lehrgängen, auch gut geeignet für Anfangsphasen und lehrgangsbegleitend.

#### Varianten und Kombinationen

Aktivmuseum - Lehrpfad - Informationsmarkt.

## L E R N D I A L O G

#### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Zwiegespräch, Dialog im Drama.

Historische Beispiele: Sokratischer Dialog.

Bezeichnungen, deutsch: Dialog, dialektisches Gespräch, Zwiegespräch, Sokratisches Lernen.

Bezeichnungen, englisch: socratic method, dialogue.

Bezeichnungen, französisch: dialogue.



Didaktische Prinzipien

Dialogisches Lernen - Entdeckendes Lernen.

Phasen und Handlungsabläufe

Phase der Fragestellung - Phase der "produktiven Verunsicherung" - Phase der Einsicht.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner als Dialogpartner: können auch unterschiedlichen Erkenntnisstand haben, müssen am Dialog ernsthaft interessiert sein und sollten mit der Struktur eines Lerndialogs vertraut sein.

Geltungsbereich

Institutionen: eher im außerinstitutionellen Bereich angesiedelt.

Inhalte: im allgemeinen abstrakte Ideen und Begriffe, moralische und Vorurteile.

Lerner: ältere Jugendliche und Erwachsene mit differenzierter Sprachkompetenz.

Phasen von Lehrgängen: Vorklärungsphasen, lehrgangsbegleitend und im Anschluß an Lehrgänge.

Varianten und Kombinationen

## L E R N K A B I N E T T

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Raritätenkabinett; kleiner Unterrichtsraum mit besonderer Ausstattung. Historische

Beispiele: L.k. an Adelsschulen für den Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert; Omar K. Moores "clarifying educational environment".

Bezeichnungen, deutsch: Lernkabinett, Fremdsprachen-(etc.)-Kabinett.

Bezeichnungen, englisch: clarifying educational environment.

Bezeichnungen, französisch:

### Didaktische Prinzipien

Lernen in elementaren Situationen - Lernen im Perspektivenwechsel - zweckfreies Lernen.

Phasen und Handlungsabläufe

Einrichtungsphase - Orientierungsphase - Interaktionsphase - Gestaltungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: nimmt vier Interaktionsperspektiven bzw. Rollen ein: Betroffener, Handelnder, Partner und Beurteiler/Beobachter. Er muß über inhaltliche Vorerfahrungen verfügen und zur Kooperation fähig sein. Die didaktisch aufgeklärte Umwelt: besteht aus Objekten, Werkzeugen, Informationsmitteln in ihrer jeweils elementarsten Form; auch die jeweils anderen Lerner gehören zur Lernumwelt.

Leitfaden: enthält eine Übersicht aller Elemente und Funktionen des L.k.; informiert über Prinzipien, Spielregeln und Handlungsmöglichkeiten. Organisator: entwickelt und erstellt die Lernumwelt, plant mögliche Nutzungsweisen und führt ggf. Berater in ihre Aufgaben ein.

Berater: wird nur auf Anfrage seitens der Lerner tätig, liefert Zusatzinformationen, kann Spielregeln interpretieren und ggf. Konflikte regeln helfen.

### Geltungsbereich

Institutionen: alle Stufen der allgemeinen Bildung, der Berufsbildung, Hochschulen.

**Inhalte:** besonders Inhalte, die mit komplexen Fertigkeiten verbunden sind. **Lerner:** alle Altersgruppen. **Phasen von Lehrgängen:** alle Phasen, im bes. auch lehrgangsbegleitend.

### **Varianten und Kombinationen**

Freinet-Pädagogik-Druckerei.

## L E R N R O N F E R E N Z

### **Anknüpfungspunkte**

**Alltagserfahrung:** Tagungen, Konferenzen, Kongresse.

**Historische Beispiele:** Wissenschaftliche Kongresse, Fachtagungen, Schülerkonferenz.

**Bezeichnungen, deutsch:** Symposion, Tagung, Konferenz, Kongreß.

**Bezeichnungen, englisch:** Conference, seminar, con-vention, meeting, Symposion.

**Bezeichnungen, französisch:** colloque, congres, reu-nion, meeting.

### **Didaktische Prinzipien**

Kollegiales Lernen - Beiläufiges Lernen.

### **Phasen und Handlungsabläufe**

Vorbereitungsphase - Orientierungsphase - Sitzungsphase - Evaluierungsphase.

### **Elemente und deren Eigenschaften**

**Lerner (als Teilnehmer):** sollte über Vorwissen zum Konferenzthema verfügen, in der Lage sein, einen eigenen Beitrag zu leisten, in einem kollegialen Verhältnis zu den anderen Teilnehmern stehen.

(andere) Teilnehmer: sind Partner und potentielle Informationsquellen, können Rückmeldung geben.  
 Organisator/en: müssen Organisationserfahrung haben, einen Detailplan aufstellen, als "Krisenmanager" fungieren und sind insgesamt für Durchführung und Evaluierung verantwortlich.

Einladung: enthält Informationen über Sitzungsformen, Rahmenprogramm, logistische und finanzielle Daten.

Programm: informiert über Ort, Zeit, Thema der Sitzungen und Teilnahmebedingungen.

Unterlagen: können verschiedene Materialien enthalten; Organisatorische und logistische Informationen, Vorabdrucke, Thesen über zu diskutierende Fragen.

Sitzungen: können von unterschiedlicher Zeitdauer sein, untereinander in unterschiedlichem Bezug stehen, sich verschiedener Kommunikationsformen bedienen.

#### Geltungsbereich

Institutionen: Berufsorganisationen, Vereine, Verbände; L.k. für offenes Publikum.

Inhalte: breites Spektrum; verbale Vermittlung sollte möglich sein.

Lerner: solche, für die der Inhalt der L.k. bedeutsam und zugänglich ist; bei "geschlossenen" Konferenzen oft Zusatzkriterien.

Phasen von Lehrgängen: generell in der Weiterbildung; auch lehrgangsbegleitend.

#### Varianten und Kombinationen

## L E R N N E T Z W E R K

### Anknüpfungspunkte

**Alltagserfahrung:** Erfahrungsaustauschringe (z. B. von Sammlern); Selbsthilfegruppen.

**Historische Beispiele:** Dabholkars Netzwerk wechselseitigen Lernens. **Bezeichnungen, deutsch:** Netzwerk.

**Bezeichnungen, englisch:** network. **Bezeichnungen, französisch:** reseau.

### Didaktische Prinzipien

Erfahrungsbezogenes Lernen - Wechselseitiges Lernen - Dynamisches Lernen.

### Phasen und Handlungsabläufe

Einrichtungsphase - Experimentelle Mitarbeit - Kettenreaktionsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

**Initiatoren:** müssen gemeinsames und ernsthaftes Lern- bzw. Lebensproblem haben und an der Erweiterung ihres Kreises interessiert sein; formulieren die Grundregeln für das Lernnetzwerk und richten eine Koordinationsstelle ein.

**Mitglieder:** haben Doppelrolle als Ratsuchender und Ratgeber; müssen Spielregeln einhalten.

**Verhaltensregeln:** Rat geben, wann immer möglich; auf erhaltenen Rat reagieren; Wissen aus dem Netzwerk nicht kommerziell nutzen.

**Zentrale Koordinationsstelle:** verteilt Ratschläge, Anfragen und Rückmeldungen; kann Informationen dokumentieren und kopieren.

**Karteikartensystem:** enthält alles zusammengetragene Wissen.

Register: enthält ein Verzeichnis aller Teilnehmer des Netzwerkes, im besonderen spezielle Erfahrungen, Qualifikationen etc.

Rundbrief: dient der laufenden wechselseitigen Information.

#### Geltungsbereich

Institutionen: eher als Alternative zum Lernen in Institutionen anzusehen; können am "Rande" von Institutionen betrieben werden.

Inhalte: Probleme und Aufgaben der Lebensbewältigung; Wissensinhalte stehen meist "quer" zu traditionellen Fächern bzw. sind fächerübergreifend. Lerner: muß über ein hohes Maß an Mündigkeit verfügen, Spielregeln einhalten.

Phasen von Lehrgängen: eher als Alternative zu Lehrgängen; lehrgangsbegleitend.

#### Varianten und Kombinationen

### L E R N P R O J E K T

#### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Forschungsprojekte, Stadtteilprojekte; Industrieprojekte, Umweltschutzprojekte, z. T. auch Praktika.

Historische Beispiele: Projektunterricht in der pädagogischen Reformbewegung.

Bezeichnungen, deutsch: Lernprojekt, Projektunterricht, Projektstudium, Projekt, Vorhaben.

Bezeichnungen, englisch: learning project, project method, project. Bezeichnungen, französisch: projet.

## Didaktische Prinzipien

Lernen an Praxisverbesserung - Fächerübergreifendes Lernen.

## Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Planungsphase -  
Durchführungs-phase - Auswertungsphase.

## Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: Doppelrolle als Praktiker und Lerner; elementare Kenntnisse und Fertigkeiten müssen vorhanden sein; fehlendes Wissen muß kurzfristig selbst erarbeitet werden können; Fähigkeit zur Kooperation mit Mitlernern und Praktikern ist unabdingbar. Projektleitung: koordiniert die Tätigkeiten der einzelnen Projektmitglieder; sichert Erreichen der Projektziele; hält Kontakte zum Feld; ist für Projektbericht verantwortlich.

Kontaktpartner im Feld: sind Institutionenvertreter und Betroffene; stehen als Gesprächspartner, Kritiker und Rückmeldeinstanz zur Verfügung. Experte: braucht nicht notwendig eine enge Bindung an das Projekt zu haben.

Praxisfeld: im P.f. sollte selbst Innovationsinteresse bestehen; Struktur sollte durchsichtig sein.

Projektplan: bietet Übersicht über Voraussetzungen, Ziele und Prozesse; wer macht was, warum, mit welcher erwarteten Wirkung?

Projektbericht: Autoren, Adressaten und Publikationsart sollten festgelegt sein.

Projektdokumentation: wichtige Dokumente in systematischer Gliederung.

Lernmatrix: Analyseschema für mögliche Lerneffekte; erfaßt Kenntnisse, Fertigkeiten und Attitüden sowie inhaltliche Bereiche und Tätigkeitsfelder.

Geltungsbereich

Institutionen: Bildungsinstitutionen, die praktische Qualifikationen i. w. S. vermitteln. Inhalte: Schlüsselqualifikationen für praktisches Handeln, im besonderen auch Sensibilität für institutionelle Rahmenbedingungen.

Lerner: Ältere Kinder, Jugendliche, Erwachsene. Phasen von Lehrgängen: lehrgangsbegleitend ab mittleren Phasen; auch als Praktika zu Lehrgängen.

#### Varianten und Kombinationen

Planungszelle - Kombinationen von Erkundungen und Lernprojekten.

## S I M U L A T I O N

#### Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Eine Rolle spielen, Attrappen verwenden, etwas gedanklich durchspielen, "So tun als ob". Historische Beispiele: Manöver, Sandkastenspiele in der militärischen Ausbildung; Unternehmensspiele von Managern; Laborexperimente in der Forschung.

Bezeichnungen, deutsch: Simulation, Spiel, Simulationspiel.

Bezeichnungen, englisch: Simulation, gaming, game.

Bezeichnungen, französisch: Simulation, jeu (de simulation).

#### Didaktische Prinzipien

Spielendes Lernen - Lernen in simulierten Situationen  
- Antizipatorisches Lernen.



Phasen und Handlungsabläufe

Entwicklungsphase - Einführungsphase - Spielphase  
-Auswertungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner (als Teilnehmer): ist real Handelnder, Spieler oder simulierender Rollenträger; muß über spezielle Vorkenntnisse und Voraussetzungen verfügen. Autor/en: sollten den zu simulierenden Realitätsbereich gut kennen und Erfahrung mit der Entwicklung von Spielen haben.

Spielleitung: sollte Erfahrung mit dem Spiel als Teilnehmer haben; führt ggf. in das Spiel ein und achtet auf Einhaltung der Spielregeln; übernimmt Bewertung.

Spielmaterial: kann Objekte, Personen, Symbole, Geräte, Texte und deren Kombinationen umfassen.

Spielregeln: umfassen Angaben über zulässige Bedingungen und "Züge", auch über mögliche Sanktionen.

Bewertungskriterien: können sich auf den Prozeß oder auf das Resultat beziehen; können von vornherein festgelegt oder von den Spielern mitbestimmt werden.

Geltungsbereich

Institutionen: alle, in denen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen vermittelt werden. Inhalte: allgemeine Qualifikationen des Handelns und Entscheidens in kritischen Situationen; auch soziale Sachverhalte.

Lerner: Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Phasen von Lehrgängen: einfachere Simulationen als Einstieg, komplexere und schwierigere Simulationen eher in der Endphase von Lehrgängen.

Varianten und Kombinationen

Simulatortraining - Computersimulation -  
 Personen-Simulation - Simulationsspiel - Planspiel -  
 Rollenspiel - Übungsfirma - Spiele.

## T U T O R I U M

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: gleichaltrige Lehrhelfer; ältere Schüler helfen jüngeren; studentische Tutoren.

Historische Beispiele: Lateinschulen des 16. Jahrhunderts; Bell-Lancaster-System.

Bezeichnungen, deutsch: Tutor, Lernhelfer-System, Lernen durch Lehren.

Bezeichnungen, englisch: monitor, proctor-system.

Bezeichnungen, französisch: aide, assistant, tuteur, "enseignement par un pair".

### Didaktische Prinzipien

Lernen durch Lehren - Lernen von Gleichgestellten.

Phasen und Handlungsabläufe

Tutorentrainings-Phase - Aneignungsphase - Vorbereitungsphase - Interaktionsphase - Auswertungsphase.

Elemente und deren Eigenschaften

Lerner (als Tutor): muß Überblick über den Inhaltsbereich haben, über elementare didaktische Kompetenz verfügen und besonderes Lerninteresse bezogen auf seine Tutorenrolle haben.

Lerner (als Betreuer): muß die Rolle des Tutors anerkennen und in der Lage sein, wirksam mit ihm zu kommunizieren.

**Organisator/Trainer:** sollte eigene Erfahrungen als Tutor haben; bereitet die Tutoren auf ihre Aufgaben vor; betreut sie während ihrer Tätigkeit (Supervision); organisiert die Evaluation des Tutoriums.

**Organisationskonzept:** enthält Aussagen über Ziele, Inhalte, Teilnehmer, Ressourcen und Interaktionen; jeder Teilnehmer sollte über eine schriftliche Fassung verfügen.

**Trainingsprogramm/Trainingssitzung:** hier erfährt der Tutor spezielle didaktische und auch fachlich-inhaltliche Tutorenqualifikationen.

**Tutorensitzung:** dienen im besonderen der Lernberatung; können auch neue und zusätzliche Inhalte zum Thema haben; finden mit nur einem Lerner oder in kleinen Gruppen statt.

**Tutorenleitfaden:** umfasst organisatorische, didaktische und fachliche Informationen für den Tutor.

### Geltungsbereich

**Institutionen:** in einem weiten Bereich von Institutionen, im bes. Hochschulen. **Inhalte:** prinzipiell keine Einschränkungen. **Lerner:** sollten in der Tutorenrolle didaktische und kommunikative Grundfertigkeiten haben.

**Phasen von Lehrgängen:** Orientierungsphasen, auch lehrgangsbegleitend.

### **Varianten und Kombinationen**

## V O R L E S U N G

## Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: Vortrag, Referat, Rede hören.

Historische Beispiele: lectio der mittelalterlichen Universität; Rundfunkvorträge.

Bezeichnungen, deutsch: Vorlesung, Vortrag, Rede, Referat, Lesung, Ansprache.

Bezeichnungen, englisch: lecture, speech, paper(reading).

Bezeichnungen, französisch: Conference, discours.

## Didaktische Prinzipien

Personale Repräsentation von kultureller Erfahrung  
-Lernen aus Reden.

## Phasen und Handlungsabläufe

Vorbereitungsphase - Kommunikationsphase - Erinnerungsphase.

## Elemente und deren Eigenschaften

Lerner (als Zuhörer): sollte sich seines besonderen Interesses bewußt sein; sollte Techniken der Informationsspeicherung beherrschen; muß längere Zeit passiv zuhören können.

Redner: gliedert und ordnet zu vermittelndes Wissen auch unter Berücksichtigung dramaturgischer Mittel; stellt seine eigene Position und die anderer zum Wissensgebiet vor.

Manuskript: schriftliche Textfassung der Vorlesung; kann aus Stichworten, Zitaten, Tabellen oder dem Sprechtext selbst bestehen.

Rhetorische Mittel: sprachliche, mimische und gestische; müssen dem Inhalt und der Persönlichkeit des Vertrags angemessen sein.

Akustische, visuelle und materielle Hilfen: Lautsprecheranlage, Bilder, Objekte zur Verstärkung der sprachlichen Information.

Instrumente des Lerners: verständniserleichternde, informationsspeichernde, vortragsbeeinflussende.

Geltungsbereich

Institutionen: vor allem in Hochschulen; Vortragsreihen in der Weiterbildung, Massenmedien. Inhalte: Faktenwissen, Begriffswissen, Prinzipien und Bewertungswissen; Modellverhalten des Vortragenden als besonderer Inhalt. Lerner: ältere Jugendliche, Erwachsene. Phasen von Lehrgängen: alle Phasen; lehrgangsbegleitend.

Varianten und Kombinationen

Vorführung/Demonstration - AV-unterstützter  
Vor-trag/Lichtbildvortrag - Darstellende Vorlesung  
-Dialektische Vorlesung.

## W E R K S T A T T S E M I N A R

Anknüpfungspunkte

Alltagserfahrung: in einer Werkstatt arbeiten erfahrene Praktiker; Jazz-Workshops.

Historische Beispiele: im Zusammenhang mit Arbeits- und Projektunterricht; Werkstattseminar in der Hochschuldidaktik.

Bezeichnungen, deutsch: Werkstatt, "workshop", Werkstattseminar.

Bezeichnungen, englisch: workshop.

Bezeichnungen, französisch: atelier.

## Didaktische Prinzipien

Lernen beim Erstellen von Produkten - Kollegiales Lernen.

### Phasen und Handlungsabläufe

Initiationsphase - Vorbereitungsphase -  
 Aufgaben-/-Problemanalysephase -  
 Aufgaben-/Problemlösungsphase - Präsentationsphase -  
 Bewertungsphase.

### Elemente und deren Eigenschaften

Lerner: müssen über Praxiserfahrungen im Lernbereich verfügen und ausgeprägtes Lernbedürfnis haben; sollten zur Kooperation und Selbstorganisation fähig sein.

Organisator/en: sollte bereits vorher ein W.s. mit-organisiert haben, mit dem Themenbereich gut vertraut sein; übernimmt die zeitliche und räumliche Planung; beschafft Ressourcen, Werkzeuge und Experten; organisiert Arbeits- und Auswertungsprozesse.

Experten: bringen Wissen in speziellen Phasen des Arbeits-/Lernprozesses ein; können auch zum Kreis der Teilnehmer gehören.

Werkzeuge und Informationsmittel: sind themenspezifisch bereitzustellen.

Ort und Raum: sollten Tätigkeiten mit Werkstattcharakter ermöglichen und gewissen Freizeitwert haben.

Zeit: möglichst 5 jedoch nicht mehr als 10 Arbeitstage im Block; hohes Maß an zeitlicher Flexibilität ist anzustreben.

### Geltungsbereich

Institutionen: vor allem im Weiterbildungsbereich.

Inhalte: vor allem Qualifikationen, die im Rahmen innovativer Praxis erforderlich werden; i. d. R. interdisziplinäre Wissensgebiete.

Lerner: Erwachsene innovationsbereite Praktiker; sollten zur Selbstorganisation ihrer Praxis befähigt sein.

Phasen von Lehrgängen: erst nach Abschluß institutionalisierter Lehrgänge sinnvoll; eventuell lehrgangsbegleitend.

Varianten und Kombinationen

### 7.3 VERFÜGBARE MATERIALIEN UND PUBLIKATIONEN

#### 1. Grundtexte/Gliederungstexte

Diese sind für alle zwanzig Modelle vorhanden und können im Rahmen von Kursen oder Besuchen eingesehen und ggf. auch kopiert werden.

#### 2. Publikationen über/aus dem GKDM

Bisher sind nachstehende Titel veröffentlicht worden. Ein Buch über die Theorie und das Beschreibungssystem des GKDM von Karl-Heinz Flechsig ist in Vorbereitung.

FLECHSIG, Karl-Heinz / BURFEIND, Heidrun / SCHMIDT, Wolfgang: Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttingen, Mai 1978 (Zentrum für didaktische Studien)

FLECHSIG, Karl-Heinz / SCHMIDT, Wolfgang: Aufbau und Verwendung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttingen, Mai 1977 (Zentrum für didaktische Studien)

FLECHSIG, Karl-Heinz: On Instructional Models and their Cataloguing. In: Education, Volume 19, Tübingen 1979 (Auch in spanischer Sprache: Sobre Modelos Didacticos y su Catalogisacion)

FLECHSIG, Karl-Heinz: Die Verwendung didaktischer Modelle für Planung und Durchführung von Hochschulunterricht. In: BEHRENDT, B. u. a.: Hochschuldidaktik. Salzburg 1979, S. 149ff.



FLECHSIG, Karl-Heinz: Über didaktische Modelle und ihre Katalogisierung. In: STACHOWIAK, H. (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn 1979

BURFEIND, Heidrun / FLECHSIG, Karl-Heinz / SCHMIDT, Wolfgang: Projekt: Didaktische Modelle. In: OGH - Informationen 3/1978, Wien

SCHMIDT, Wolfgang: Projekt: Didaktische Modelle. In: Informationen zur Hochschuldidaktik 4/1978, Hamburg

### 3. Audiovisuelle Beschreibungen

Wenn Sie sich über audiovisuelle Beschreibungen dem System "Katalog didaktischer Modelle" oder aber auch einzelnen Modellen nähern wollen, können wir Ihnen folgende Audio-Alben bzw. Tonbildschauen zur Ausleihe anbieten:

#### A. Audio-Alben:

- Einführung in den Katalog didaktischer Modelle
- Infothek (als Variante des didaktischen Modells "Individueller Lernplatz")

#### B. Tonbildschauen:

- Einführung in den Göttinger Katalog didaktischer Modelle
- Fernunterricht
- Individualisierter Programmierter Unterricht
- Kellerplan (als Variante zum Individuellen Programmierten Unterricht)

- Multimedialer Lernplatz (als Variante zum Individuellen Lernplatz)
- Infothek (als Variante zum Individuellen Lernplatz)
- Lernausstellung
- Lernkabinett
- Lernprojekt
- Planspiel (als Variante zum didaktischen Modell "Simulation")
- Simulationsspiel (als Variante zum didaktischen Modell "Simulation")
- Werkstattseminar

#### C. Videoüberspielungen

In Zukunft besteht die Möglichkeit, Tonbildschauen auf Videoband zu überspielen (VCR bzw. VHS).

Die o. a. audiovisuellen Beschreibungen können gegen Erstattung der Portokosten ausgeliehen werden.

#### 4. Bibliographie zum GKDM

Über die in den GKDM neu eingehende Literatur wird fortlaufend eine Bibliographie geführt. Kopien können ebenfalls gegen Erstattung der Kosten erstellt werden.

Wir hoffen, Ihnen mit diesen Angaben einen ersten Überblick über das System "Didaktische Modelle" gegeben zu haben und würden uns freuen, wenn wir Sie damit angeregt haben, mehr über den Göttinger Katalog didaktischer Modelle zu erfahren.

KONTAKTADRESSE:

Institut für Kommunikationswissenschaften  
Abteilung Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung  
- GKDM -  
Geiststraße 11  
3400 Göttingen  
Telefon: (05 51) 39-48 65.

## BIBLIOGRAPHISCHE ANGABEN

BARNES, Barry and SHAPIN, Steven: Natural Order. London 1979

BERGER, Peter L. und LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1969

BIERSCHENK, Inger: An Information Processing Experiment, didacometry Nr. 62/1981. Department of Educational and Psychological Research. Malmö School of Education. Lund University.

BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1979

BOTKIN, James W. u. a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979

BOTTANI, Norberte und PELLEGRIN, Jean-Pierre: De la gestion de l'innovation dans la gestion: Elements pour une reformulation des politiques de l'education. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 1982, S. 124 ff.

BROUDY, Harry J. and PALMER, John R.: Exemplars of Reaching Methods. Chicago 1965

BRUNER, Jerome S.: Toward a Theory of Instruction. Cambridge/Mass. 1967

BRUNER, Jerome S. and OLSON, David R.: Lernen durch Erfahrung und Lernen durch Medien. In: H. DICHANZ und G. KOLB (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie. 1976, S. 184 ff.

BUHLER, Karl: Die Gestaltwahrnehmungen. Stuttgart  
1913

CRONBACH, Lee J. and SNOW, Richard E.: Aptitudes and  
Instructional Methods. New York 1977

CUBE von, Felix: Kybernetische Grundlagen des Lernens  
und Lehrens. Stuttgart 1982<sup>4</sup>

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das  
Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommis-  
sion. Bonn 1970

DIETRICH, Theo: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur  
Gegenwart. Bad Heilbrunn 1969

DREWS, Ursula (Hrsg.): Didakt. Prinzipien. Berlin  
1976

FAURE, Edgar u. a.: Wie wir leben lernen, der  
unesco-bericht über ziele und Zukunft unserer  
bildungs-programme. grundlagen eines  
weltbildungsplanes. Deutsche Ausgabe. Hamburg 1973

FLECHSIG, Karl-Heinz, BURFEIND, Heidrun und SCHMIDT,  
Wolfgang: Erstfassung eines Katalogs Didaktischer  
Modelle. Göttinger Monographien zur Unter-  
richtsforschung 4. Göttingen 1978

FLECHSIG, Karl-Heinz: 15 Jahre Unterrichtswissen-  
schaft. In: Unterrichtswissenschaft. 1979, S.  
283 ff.

FLECHSIG, Karl-Heinz: Leitfaden zur praxisentwickelnden  
Unterrichtsforschung. Göttinger Monographien zur  
Unterrichtsforschung 1. Göttingen 1979

- FLECHSIG, Karl-Heinz und SCHMIDT, Wolfgang. Aufbau und Verwendung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 3. Göttingen 1978
- FLECHSIG, Karl-Heinz: Über didaktische Modelle und ihre Katalogisierung. In: H. STACHOWIAK (Hrsg.), Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980, S. 74 ff.
- FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Hamburg 1973
- GEISSLER, Georg: Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim o. J.
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981
- HARTMANN, Heinz: Empirische Sozialforschung. München 1970
- HEDEGARD, James M.: An Overview of Historical Formulations. In: L. SIEGEL (ed.): Instruction, Some Contemporary Viewpoints. San Francisco 1967, S. 3 ff.
- HEIMANN, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule. 1962, S. 407 ff.
- HIMMERICH, Wilhelm: Didaktik als Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1970

- HUHSE, Klaus: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1968
- HUMBOLDT von, Wilhelm: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1836). Darmstadt 1949
- JANNASCH, Hans-W. und JOPPICH, Gerhard: Unterrichtspraxis. Hannover 1964<sup>5</sup>
- JOYCE, Bruce R. and WEIL, Marsha: Models of Teaching. Englewood Cliffs 1972
- JUNGFER, Christiane: Das ICOM-Projekt des CRDP Bordeaux als Beispiel mediendidaktischer Innovation. M. A.-Prüfungsarbeit Göttingen. Institut für Kommunikationswissenschaften. 1983
- KAPLAN, Abraham: The Conduct of Inquiry. San Francisco 1964
- KERLINGER, Fred: Foundation of Behavioral Research. London 1964/1970
- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Verhältnis. In: W. KLAFKI u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1. Weinheim 1970, S. 66 ff.
- KLINGBERG, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt o. J. (1971)

- KNIGHT, David: Ordering the World. A history of clas-sifying men. London 1981
- KOLB, David A.: Learning Styles and Disciplinary Dif-ferences. In: CHICKERING, A. W. (ed.): The Modern American College. San Francisco 1981, S. 232 ff.
- LAN GDON, Danny (ed.): The Instructional Design Library, 40 vols. Englewood Cliffs 1978 ff.
- LEINFELLNER, Werner: Einführung in die Erkenntnis-und Wissenschaftstheorie. Mannheim 1965
- LISTER, Ian: The Challenge of Deschooling. In: J. LISTER (ed.): Deschooling. Cambridge 1974, S. 1 ff.
- LOSER, Fritz und TERHART, Ewald: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens. In: F. LOSER und E. TERHART (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977, S. 10 ff.
- LOSER, Fritz: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der Anschauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: Bildung und Erziehung. 1969, S. 14 ff.
- MEAD, George: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968
- MENCK, Peter: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt 1975
- MEYER, Gerhard: Kybernetik und Unterrichtsprozeß. Berlin 1966



- MEYERs Großes Taschen-Lexikon in 24 Bänden. Mannheim 1981
- MOLLENHAUER, Klaus und RITTELMEYER, Christian: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977
- NIEMEYER, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle 1805<sup>5</sup>
- NUTHALL, Graham and SNOOK, Ivan: Contemporary Models of Teaching. In: R. M. TRAVERS (ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973, S. 47 ff.
- OELKERS, Jürgen: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik". In: Zeitschrift für Pädagogik. 1981, S. 739 ff.
- PASCHEN, Harm: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979
- PIAGET, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1981<sup>^</sup>
- POPP, Walter: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: G. DOHMEN u. a. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 49 ff.
- POPPER, Karl: Logik der Forschung. Tübingen 1966
- POPPER, Karl und ECCLES John C.: The Self and Its Brain. Berlin 1977, S. 36 ff.

- RITSERT, Jürgen: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik.  
Frankfurt 1972
- RUPRECHT, Horst u. a.: Modelle grundlegender  
didaktischer Theorien. Hannover 1972
- SADER, Manfred u. a.: Kleine Fibel zum Hochschulun-  
terricht. München 1970
- SALZMANN, Christian: Die Bedeutung der Modelltheorie  
für die Unterrichts-Planung unter besonderer  
Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konse-  
quenzen. In: Bildung und Erziehung. 1975, S. 258  
ff.
- SALZMANN, Christian: Gedanken zur Bedeutung des Mo-  
dellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unter-  
richtsplanung. In: Pädagogische Rundschau. 1972,  
S. 468 ff.
- SCHEFFLER, Israel: The Concept of Teaching. In: C.  
MACMILLAN and T. NELSON (eds.): Concepts of Tea-  
ching: Philosophical Essays. Chicago 1968, S. 17  
ff.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich: Hermeneutik und Kritik.  
Hrsg. M. FRANK. Frankfurt 1977
- SCHÜTZ, Alfred und LUCKMANN, Thomas: Strukturen der  
Lebenswelt. Frankfurt 1979
- SCHULZE, Theodor: Methoden und Medien der Erziehung.  
München 1978
- SCHWERDT, Theodor: Kritische Didaktik. Paderborn  
1933, 1952<sup>9</sup>

- STACHOWIAK, Herbert: Allgemeine Modelltheorie. Wien  
-New York 1973
- STEINER-MACCIA, Elizabeth: The Way of Educational  
Theorizing. Educational Theory Center's  
Publications. The Ohio State University.  
Columbus/Ohio 1966
- STUFFLEBEAM, Daniel L.: Evaluation als Entscheidungs-  
hilfe. In: Ch. WULF (Hrsg.): Evaluation. München  
1972, S. 113 ff.
- THELEN, Herbert A.: From Individual Behavior to  
Classroom Activity - An Inquiry into Art Educa-tion.  
In: Journal of Curriculum Studies. 1971, S. 135 ff.
- WALTON, John: Four Theories of Teaching. In: R. T. HYMAN  
(ed.): Contemporary Thought on Teaching. Englewood  
Cliffs 1971
- WENIGER, Erich: Theorie und Praxis der Erziehung. In: Die  
Erziehung. 1929, S. 577 ff.
- WICHMANN, Otto: Eigengesetz und bildender Wert der  
Lehrfächer. Halle 1930
- WITKIN, H. A. et al.: Role of the field-dependent and  
field-independent cognitive styles in academic  
evolution. Journal of Ed. Psychol. 1977, S. 197 ff.
- WÜHLER, Karlheinz (Hrsg.): Didaktische Prinzipien.  
München 1979

XOCHELLIS, Panos: Theorieansätze in der Pädagogik der Gegenwart. In: P. XOCHELLIS und H. DEBL: Denkmodelle für die Pädagogik. 1975

ZETTERBERG, Hans L.: Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie. In: R. KÖNIG (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung I. Stuttgart 1967, S. 64 ff.

## 9 SACHREGISTER

	Seite
Abbildungsmerkmal	63
adaptives Lernen	17 f.
Allgemeine Modelltheorie	46, 62 ff.
angeleitetes Lernen	14 f.
Anknüpfungspunkte	121 ff.
Antizipatorisches Lernen	17 f.
Anwendungsbereich (Geltungsbereich)	146 ff.
Arbeitsprozesse	195 ff.
Außerdidaktische Umwelt	139
außerschulisches Lernen	15 f.
Audio-Album	177 f.
AV-Medien	175 ff.
Begriffliche Rekonstruktion	92 ff.
Bezeichnung didaktischen Wissens	104
Bewertung	152 ff.
Club of Rome	14, 18 ff.
Curriculumtheoretische Begründung	76
Deskription	118 ff.
Deskriptor	118 ff.
Deutscher Bildungsrat	14 ff.
Didaktik	28 ff.
- didaktische Prinzipien	127 ff.
- allgemeine	128
- besondere	129 f.
Dimensionale Analyse	32 f.
Dissemination	209 ff.
Dokumente	166 ff.
Dokumentationstätigkeiten	197 ff.
Durchschaubarkeit	158 f.

Ebenen	69 ff.
- didaktischen Handelns	74 ff.
- der Rekonstruktion	69 ff.
Einführungskurse	183
Elemente	135 ff.
Elementmodelle	71
Erwachsenenbildung	23 f.
erweiterter Lernbegriff	13 ff.
Erweiterter Unterrichtsbegriff	20 ff.
Evaluierung	141 ff.
evaluationstheoretische Begründung	77
Faure-Report	16 f.
frühes Lernen	17
Geltungsbereich (Anwendungsbereich)	146 ff.
Genese didaktischen Wissens	101
gesellschaftliches Lernen	18 f.
Gestalt	78 ff.
globales Lernen	19 f.
Grundkonzept des GKDM	47 f.
Grundtexte	173 f.
Individualisierung	129
individuelle Beratung	188 f.
individuelles Lernen	18 f.
Individuum	25
innovationstheoretische Begründung	75
Institutionalisierung didaktischen Wissens	103
Institutionen als Geltungsbereich	148
Interessen der Lerner	28
Iteration	133 ff.
Kategorialmodell	30 ff., 72 ff.
Kategorialmodelle der Didaktik	32
Kategorien der Rekonstruktion	110 ff.

Klassifikation	110 ff.
Kurse	181 ff.
Kurzbeschreibungen	172
lebenslanges Lernen	17
lehr-lernmethodische Begründung	76
Lernaufgabe	38 f., 138
Lernbegriff	13
Lernen/Lerntätigkeit	13 ff., 41
Lerner	28 36 f., 137
-gruppen als Geltungsbereich	150 f
Lernumwelt	37 f., 138
Lokalisierung	125 f.
Medium	84 f.
Mehrperspektivität des Vermittlungskonzepts	83 ff.
Meso-Ebene	74 f.
Methode praxisrekonstruierender Unterrichts forschung	9
Mini-Praxis	179 ff.
Modell	29, 59 ff.
Modelltheorie	62
Modelle von Unterrichtseinheiten	71
modellspezifische Aufbaukurse	184
Motive	41 ff., 50 ff.
Multimedialität des Vermittlungskonzepts	83 ff.
nationales Lernen	19 f.
Netzwerk	185 ff.
Netzwerk-Rundbrief	187
Objektivität didaktischen Wissens	103
Operation	66 ff.
Orientierung	123 ff.

Persönlichkeitsbezug	157 f.
Phasen	132 ff.
Phasen von Lehrgängen als Geltungsbereich	151 f.
Plan	66 ff.
pragmatisches Merkmal	64
Praxisentwicklung	213 ff.
praxisrekonstruierende Unterrichtsforschung	92 ff.
Prinzipien s. didaktische Prinzipien	Prinzipien
Rekonstruktion	28, 93 ff.
- naive	99 f.
- wissenschaftliche	59 ff., 100 ff.
Rekonstruktionsbereich	106 f.
Rekonstruktionsstufen	94
Rekonstruktionstätigkeiten	202 ff.
Relevanz didaktischen Wissens	102
Repräsentation	85 ff.
- enaktive	87, 179
- ikonische	88, 175 ff.
- symbolische	88 f.
Revision der Texte	175
Rückmeldung	159 f.
Schema	66 ff.
schulisches Lernen	15 f.
selbsttätiges Lernen	14 f.
Steuerungsinstantz	154 ff.
Stufen der Rekonstruktion	s. Rekonstruktions
stufen	
Systemcharakter des GKDM	47 ff., 165, 191 ff.
Texte	171 ff.
Theorie vgl. Modell	
- ersten Grades	93
- zweiten Grades	93
- dritten Grades	93



Tonbildschau	176 f.
Typusmodell	72
Umweltbezug	156 f.
Unterricht	20 ff., 36
Unterrichtsbegriff	20 ff., 106
Variante	83 161 ff,
Vereinbarungen	113 ff.
Verfügbarkeit	
- des Textes	174
- der AV-Medien	178 ff.
Verkürzungsmerkmal	63
Vermittlungskonzept	83 ff,
Vermittlungstätigkeiten	209 ff.
Verwandte Ansätze	56 ff,
Video-Aufzeichnung	176
Vorerfahrungen der Lerner	28
Vorläufer des GKDM	56 ff,
Weiterentwicklung theoretischer dologischer Grundlagen	und metho 219 ff,
Weiterentwicklung medialer Repräsentation	206 ff,
Wissensbereiche als Geltungsbereich	149 f.
zielgruppenspezifische Gebrauchstexte	174
Zukunftsperspektiven	225 ff.
Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung	
Mono 1: FLECHSIG, KARL-HEINZ, Leitfaden zur praxisentwickelnden Unterrichtsforschung, Göttingen 1979, 108 S.	8,00 DM
Mono 2: FUHR, REINHARD / KAYSER, BODO, Werkstattseminar Schees- sel, Göttingen 1976, 76 S. - jetzt wieder verfügbar -	5,00 DM
Mono 3: FLECHSIG, KARL-HEINZ / SCHMIDT, WOLFGANG, Aufbau und Verwendung eines Katalogs Didaktischer Modelle, Göttingen 1979, 83 S.	
fen*	vergrif
Mono 4: FLECHSIG, KARL-HEINZ / BURFEIND, HEIDRUN / SCHMIDT, WOLFGANG, Erstfassung eines Katalogs Didaktischer Modelle, Göttingen 1978, 367 S.	
	vergrif

	fen*	
Mono 5:	FUHR, REINHARD, Das didaktische Modell Werkstatt seminar, Göttingen 1979, 345 S. DM	20,00
Mono 6:	ASSELMEYER, HERBERT, Konzept und Praxis des Kontrakt- lernens, Göttingen 1981, 122 S. DM	10,00
Mono 7:	FLECHSIG, KARL-HEINZ, Der Göttinger Katalog Didakti- scher Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen der Katalogisierung didaktischer Modelle. Göttingen 1983, 282 S. DM	32,00

### Göttinger Didaktische Materialien

Mat. 1:	FLECHSIG, KARL-HEINZ / FUHR, REINHARD, Unterrichtsplanung - Ein Simulationsspiel, Göttingen 1979. 1 Satz (= 1 Spielleiterheft und 10 Spielerhefte) 20,00 DM	
Mat. 1:	dto., aber jeweils nur 1 Exemplar DM	6,00
Mat. 2:	FLECHSIG, KARL-HEINZ / ALTE, HANS-GERD, Kurzbeschrei- bung des Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle. Ausgabe 1983/84, Göttingen 1982, 61 S. DM	6,00
Mat. 3:	FLECHSIG, KARL-HEINZ / HALLER, HANS-DIETER / HILLEBRAND, LUCY, Das Göttinger Lernstudio, (in Herstellung) ca. 50 S. DM	5,00
Mat. 4:	ROTH, JOLANTHE, Komm doch, Fisch! Ein Kinderjahr am Goldfischteich (Bilderbuch), Göttingen 1982, ca. 80 S.	8,00 DM

als Fotokopie zum Selbstkostenpreis lieferbar

Zentrum für didaktische Studien E. V.  
über der Worth 15  
3412 Nörten-Hardenberg 1