

**Teaching Librarians –
Entwurf eines Seminars
zur Vermittlung pädagogischer und
didaktischer Kompetenzen
im Rahmen eines Bachelorstudiengangs**

Hausarbeit
zur Diplomprüfung

an der
HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN
HAMBURG
Fakultät Design, Medien und Information
Department Information

vorgelegt von
Martin Gutschmidt
Hamburg, 12. März 2007

Abstract

Zentraler Inhalt der vorliegenden Arbeit ist der Entwurf eines Seminars zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Kompetenzen zur Durchführung in Bibliotheksstudiengängen. Die im Rahmen von Teaching Library Veranstaltungen erforderliche Lehr- bzw. Unterrichtskompetenz von Bibliothekaren wurde bislang in der Ausbildung kaum berücksichtigt. Bestehende Ansätze die Lehrfähigkeit im Anschluss an das Studium mit Hilfe von Fortbildungen oder auch Checklisten zu erlangen, scheint der stets zentraler werdenden Position der Lehre durch Bibliothekare unangemessen.

Der vorliegende Seminarentwurf möchte einen Vorschlag liefern, um diese Lücke der Ausbildung zu schließen. Er orientiert sich an derzeit verfolgten didaktischen Ansätzen und versucht über das Verständnis didaktischer Theorien, kommunikationspsychologischer Grundlagen und über die Reflexion von Unterricht didaktische Kompetenzen zu ermöglichen.

Schlagworte:

Teaching Library, Bibliothekspädagogik, Benutzerschulung, Bibliotheksdidaktik

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	II
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungen.....	VI
1. Einführung	1
2. Potentielle Seminarinhalte	10
2.1 Didaktik	10
2.1.1 Begriffsbildung	10
2.1.2 Positionierung von Didaktik.....	11
2.1.3 Von der Theorie zur Praxis	14
2.1.4 Leitbegriffe	14
2.1.5 Aktuelle Positionen der Didaktik	15
2.2 Unterrichtskonzepte / Methoden.....	33
2.3 Psychologie	36
2.3.1 Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation.....	36
2.3.2 Themenzentrierte Interaktion (TZI)	43
3. Seminarplanung.....	48
3.1 Pädagogisch-Didaktische Kompetenzen.....	48
3.2 Die hier verwendete Didaktik.....	51
3.3 Rahmenbedingungen	55
3.4 Teilnehmervoraussetzungen	57
3.5 Dozentenvoraussetzungen.....	58
3.6 Ziele der Veranstaltung	58
3.7 Inhaltliche Struktur.....	59
3.8 Wochenplanung	62
3.8.1 Grobplanung Sitzungsthemen	62
3.8.2 Sitzungsthemen detailliert	64
3.8.3 Sitzungserläuterung mit Methodenvorschlägen	66
3.9 Wichtige Aspekte zur Durchführung	72
3.9.1 Vielfalt des Begriffs Didaktik	72

3.9.2 Reflexion.....	74
3.9.3 Flexibilität.....	74
4. Schlussbemerkung	75
5. Literatur- / Quellenverzeichnis	77
Eidesstattliche Versicherung.....	A

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Wissenschaftstheoretische Landkarte	12
Abbildung 2	Beziehungen der Didaktik zu Nachbardisziplinen und Aufgabenbereichen	13
Abbildung 3	Der Zusammenhang von Theorien, Modellen und Konzepten	14
Abbildung 4	Dimensionen der Leitbegriffe im Vergleich	15
Abbildung 5	Das Berliner Modell als Entscheidungsmodell	19
Abbildung 6	Das Handlungsmodell des Hamburger Modells	21
Abbildung 7	Zentrale Ziele	21
Abbildung 8	Planungsmatrix zur Bestimmung von Richtzielen im Rahmen der Perspektivplanung	22
Abbildung 9	Fünf Grundfragen der didaktischen Analyse	27
Abbildung 10	Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	28
Abbildung 11	Didaktischer Kreislauf der Konstruktivistischen Pädagogik	32
Abbildung 12	Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation	38
Abbildung 13	Das Botschaftsgeflecht einer Nachricht	38
Abbildung 14	Die Rückmeldung als ein Verschmelzungsprodukt dreier Vorgänge im Empfänger	42
Abbildung 15	Vervollständigtes Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation	43
Abbildung 16	TZI-Dreieck	45
Abbildung 17	Theoriewissen, Handlungskompetenz und praktisches Handeln	50

Abkürzungen

AG	-	Arbeitsgruppe
Anm.	-	Anmerkung
bzgl.	-	bezüglich
bzw.	-	beziehungsweise
D	-	Dozent
d. h.	-	das heisst
DeSeCo	-	Definition and Selection of Competencies
Ebd.	-	Ebendort
geb.	-	geboren
ggf.	-	gegebenenfalls
IFLA		The International Federation of Library Associations and Institutions
Kap.	-	Kapitel
m. E.	-	meines Erachtens
NRW	-	Nordrhein-Westfalen
OECD	-	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	-	Programme for International Student Assessment
s. o.	-	siehe oben
s. u.	-	siehe unten
s.	-	siehe
S.	-	Seite
SWS	-	Semesterwochenstunde
TL	-	Teaching Library
TZI	-	themenzentrierte Interaktion
u.	-	und
u. a.	-	unter anderem / und andere
u. U.	-	unter Umständen

vgl.	-	vergleiche
z. B.	-	zum Beispiel
z. T.	-	zum Teil

1. Einführung

Die hier vorliegende Diplomarbeit beinhaltet den Entwurf eines Seminars zur Durchführung in Bibliotheksstudiengängen. Inhalt des Seminars sollen Bestandteile pädagogischer und didaktischer Kompetenz sein, die im Rahmen der Veranstaltung an werdende Bibliothekare¹ vermittelt werden soll. Auf den folgenden Seiten soll kurz erläutert werden, aus welchen Gründen eine solche Veranstaltung wünschenswert ist.

„Die deutschen Bibliotheken haben begonnen, ihren Bildungsauftrag wieder zu entdecken und diesen neu zu definieren. Das Ziel sollte darin bestehen, das pädagogische Handeln in Bibliotheken tatsächlich als *pädagogisches Handeln* zu erkennen und zu entwickeln.“ (SCHULTKA 2005, S. 1464)

Der hier von Holger Schultka angesprochene Bildungsauftrag wird seit einigen Jahren vermehrt unter verschiedenen Begrifflichkeiten und Aspekten von Bibliothekaren und Nicht-Bibliothekaren diskutiert und realisiert. Stichworte wie „Teaching Library“, „PISA-Schock“, „Vermittlung von Informationskompetenz“ oder „Schlüsselqualifikationen“ wurden und werden auch weiterhin ausführlich besprochen. Die verschiedenen sich hinter diesen Begriffen verbergenden Themen betreffen gemeinsam und gleichermaßen den Ort Bibliothek und das Berufsbild der darin arbeitenden Bibliothekare.

¹ In dieser Diplomarbeit wird aus Gründen der Schreib- u. Lesbarkeit auf die Benutzung einer feministischen Linguistik verzichtet. Die verwendeten Berufsbezeichnungen etc. gelten in der verwendeten Form selbstverständlich gleichermaßen für Frauen und Männer.

Verantwortlich für die Relevanz dieser Auseinandersetzung und das Aufkommen der Begriffe sind verschiedene Entwicklungen, von denen hier nur zwei Erwähnung finden.

Zunächst sei die sich mit der technischen Entwicklung ändernde Ausstattung der Bibliotheken und Informationsdienstleister genannt. Dieser Punkt veränderte in sehr kurzer Zeit tiefgreifend die bibliothekarische Arbeit sowie die Nutzung einer Bibliothek durch den Benutzer. Die Einführung elektronischer Kataloge und Datenbanken sowie die darauf folgende Vernetzung durch die Einführung des Internets, welche wiederum den Zugriff auf elektronische Volltexte ermöglichte, erforderte innerhalb weniger Jahre eine vollständig neue Qualifikation des Nutzers. Zumindes wenn davon ausgegangen wird, dass von diesem die Ausschöpfung der Angebote einer Bibliothek gewünscht wird. Um den Nutzer weiterhin in der Lage zu halten, seine Bibliothek voll in Anspruch nehmen zu können, wurden Benutzerschulungen zu diesen Themen angeboten. Die angebotenen Schulungen finden jedoch auch heute noch „häufig nicht die gewünschte Resonanz bei den Kunden. Insbesondere bei Kursen zur Nutzung des Internets oder von Datenbanken, aber auch bei Einführungen in die [Anm.: vermutlich „den“] Katalog sinkt an vielen Bibliotheken die Zahl der Teilnehmer. Ein Trugschluss wäre es, hieraus zu folgern, dass Schulungsmaßnahmen nicht mehr benötigt werden.“ (HOMANN 2002b, S. 625)

Ein sehr nahe liegender Schluss ist jedoch, dass durch diese Umstände das Angebot vieler Bibliotheken nur unvollständig genutzt wird, und zwar genau an den Stellen, an denen für die Nutzung des entsprechenden Angebots besondere Kenntnisse erforderlich oder von Vorteil sind. Dieses Problem betrifft am intensivsten die Nutzer von Hochschulbibliotheken. (vgl. KLATT 2001, S. 224-227)

Die technische Entwicklung hat also zunächst einmal einen Keil zwischen den Nutzer und einen Teil der ihm zur Verfügung stehenden Informationen getrieben. Die Mittel, um diesen Keil zu entfernen oder zu schmälern, waren und sind auf Seiten der Bibliotheken u. a. Schulungs- und Kursangebote.

Die zweite Entwicklung, die in diesem Zusammenhang hier genannt wird, ist die im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Studie des Jahres 2000 geführte Diskussion um das hiesige Bildungssystem. Nachdem der PISA-Studie 2000 zufolge die bundesdeutschen Schüler im internationalen Vergleich gravierende Schwächen in der Lesekompetenz aufwiesen, folgte eine breite Debatte über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Studie. An dieser Debatte beteiligten sich auch Bibliothekare, welche die Rolle der Bibliotheken in der Bildungslandschaft betonten und zugleich Bibliotheken als Bildungsinstitutionen und mögliche Kooperationspartner empfahlen. (vgl. SCHULTKA 2005 S. 1462)

Bereits im Jahr 1997 startete die OECD das Programme for International Student Assessment (PISA) und das DeSeCo-Projekt zur Definition und Auswahl der Schlüsselkompetenzen, die notwendig sind, um den Anforderungen der heutigen Gesellschaft zu entsprechen. Sind die schließlich vom DeSeCo-Projekt definierten Kompetenzen auch nicht Gegenstand der PISA-Studie 2000 gewesen, lassen sich doch deutliche, intentionale Zusammenhänge feststellen. Die Wichtigkeit von Medien- und Lesekompetenz wird sowohl von PISA als auch vom DeSeCo-Projekt ausdrücklich betont. Für spätere PISA-Studien erfolgte ein direkter Verweis auf die Definitionen des DeSeCo-Projekts. (vgl. OECD 2003, S. 5-7 u. 18-21).

Teil dieser für grundlegend befundenen Schlüsselkompetenzen sind sowohl Medien- als auch Informationskompetenz, welche durch bib-

liothekarische Schulungsveranstaltungen vermittelt werden können.

Beide angeführten Entwicklungen eröffnen die Möglichkeit, aktive Wissensvermittlung zu einem Teil bibliothekarischer Arbeit werden zu lassen. Im ersten Fall können Nutzer mit entsprechenden Fähigkeiten besser an die gewünschten Informationen gelangen. Im zweiten Fall wird ein Beitrag zur Verbesserung des Bildungssystems geleistet. Beide Sichtweisen haben gemein, dass die Fähigkeiten, welche vermittelt werden sollen, ohnehin zum Berufsalltag von Bibliothekaren gehören. Zudem würde ein solcher aktiver Beitrag in der Tat die Position der Bibliotheken innerhalb des Bildungssystems ausbauen.

Die hier dargelegten Zusammenhänge sind in der bibliothekarischen Diskussion natürlich nicht neu. Die Perspektive, aus der diese Entwicklungen jedoch in dieser Arbeit wahrgenommen werden sollen, ist ein wenig anders. Aus dem hier vertretenen Blickwinkel ist es wichtig zu erkennen, dass es sich bei der Rolle der aktiven Wissensvermittler nicht um „Zierwerk“ handelt, mit dem man bibliothekarische Arbeit sinnvoll ergänzen kann. Vielmehr handelt es sich um eine Notwendigkeit, damit den genannten Entwicklungen tatsächlich Rechnung getragen werden kann. Denn so anerkannt auch die Aufgabe aktiver Wissensvermittlung unter Bibliothekaren sein mag, die Qualifikation zu unterrichten, ist nach wie vor kein Ziel der bibliothekarischen Ausbildung. Die Notwendigkeit psychologische, pädagogische und/oder didaktische Kompetenzen zu erlangen, wird zwar vielerorts genannt, in den wenigsten Fällen jedoch wird näher ausgeführt, was jeweils darunter verstanden wird. Einige Beispiele hierzu:

„Bibliothekarinnen und Bibliothekaren fehlen methodisch-didaktische Kenntnisse zur effektiven Vermittlung. Didaktik spielt in der Ausbildung auch heute noch keine Rolle [...].“ (ROCKENBACH 2003, S. 35)

„Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die Bereitstellung und Qualifizierung von Schulungspersonal. [...] Erforderlich sind hier methodisch-didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten...“ (HOMANN 2000, S. 970)

Zu den im Berufsbild 2000 beschriebenen beruflichen Kompetenzen:

„Didaktisch-methodische bzw. pädagogische Kompetenzen werden nicht explizit benannt, sind allerdings für die Gestaltung von Lernarrangements unerlässlich.“ (STANG 2005, S. 17)

„Um die neuen Aufgaben als Lehrende bewältigen zu können, bedarf es einer auf die speziellen Bedingungen der Bibliothek abgestimmten pädagogisch-didaktischen Qualifizierung der mit Schulungsaufgaben betreten Bibliothekare.“ (LUX 2004, S. 45)

Es mangelt also nicht an Feststellungen darüber, dass entsprechende Qualifikationen nicht nur wünschenswert, sondern notwendig sind, um aktuelle Aufgaben professionell angehen zu können. In einem oben bereits angeführten Zitat von Benno Homann wird eine mangelnde Nutzung der von Bibliotheken angebotenen Schulungsmaßnahmen angesprochen. (vgl. HOMANN 2002, S. 625)

Möglicherweise wären die hier angesprochenen pädagogischen Qualifikationen auch ein Werkzeug, die Resonanz auf diese Schulungsangebote positiv zu beeinflussen.

Eine Frage, die an dieser Stelle fast zwingend aufkommt, ist die nach dem „Wie?“. Welche Möglichkeiten existieren, um Bibliothekare, die im Rahmen geplanter Veranstaltungen auf pädagogische oder didaktische Fertigkeiten angewiesen sind, diesbezüglich zu unterstützen? Zu dieser Fragestellung sind verschiedene Szenarien denkbar.

1. Selbsthilfe: Ein kurz vor einer Veranstaltung stehender Bibliothekar einer Bibliothek, die über kein nennenswertes Budget für derlei Veranstaltungen verfügt.

Dieser würde vermutlich versuchen, sich durch eine Recherche Informationen zu verschaffen und dabei auf Planungs- und Durchführungshilfen, wie z. B. Checklisten oder Best-Practice-Beispiele stoßen. Diese können die Konzeption und Planung einer Veranstaltung in wenigen übersichtlichen Schritten enthalten, einschließlich Beispielen gängiger Methoden für die Durchführung. Je nach Begabung des Bibliothekars kann das durchaus genügen, um eine Veranstaltung erfolgreich stattfinden zu lassen. Angesichts knapper Mittel und unregelmäßig stattfindender Veranstaltungen scheint dieses Vorgehen auch legitim. Allerdings kann auf diese Weise nicht davon gesprochen werden, dass pädagogische oder didaktische Qualifikationen errungen worden sind. Vielmehr wurde ein statisches Handlungsschema angewandt mit allen Vorteilen (z. B. ein schnell erreichtes Planungsergebnis) allerdings auch Nachteilen (z. B. die fehlende Flexibilität in der Durchführung).

2. Weiterbildung: Ein Bibliothekar, dessen Bibliothek mit einem entsprechenden Budget an die Aufgabe der Veranstaltungsplanung herangeht.

Hier wäre es denkbar, die autodidaktischen Fähigkeiten des Bibliothekars durch professionelle Schulungsmaßnahmen zu unterstützen. Zusätzlich zu den persönlichen Bemühungen, die für ein erfolgreiches, selbst organisiertes Lernen so oder so unabdingbar sind, werden Weiterbildungsveranstaltungen zu pädagogischen oder psychologischen Themen angeboten. In dieser Kombination, insbesondere wenn sie dauerhaft weitergeführt wird, besteht die Möglichkeit parallel zur Praxis auch eine theoretische Grundlage und somit ein gewisses Maß an pädagogischen Qualifikationen zu erlangen.

3. Ausbildung: Ein werdender Bibliothekar wird bereits in der Ausbildung mit Grundlagen von Didaktik, Lerntheorien und Kommunikationspsychologie vertraut gemacht.

Zu einem Teil ist dies in der Ausbildung von Bibliothekaren bereits durch Seminare zum Thema Kommunikation verwirklicht (z. B. an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hamburg). Der pädagogische bzw. didaktische Anteil ist jedoch, gemessen an den sich aus den oben genannten Entwicklungen ergebenden, erforderlichen Qualifikationen, bislang noch unterrepräsentiert. Für das erfolgreiche Arbeiten in dem zunehmend pädagogisch geprägten Beruf Bibliothekar ist diese Integration in die Ausbildung sicherlich die günstigste Möglichkeit, pädagogische Kompetenzen zu ermöglichen.

An dieser Stelle soll betont werden, dass in dieser Arbeit eine Seminarveranstaltung konzipiert wird, deren Zielsetzung nicht darin besteht aus Bibliothekaren Lehrer zu machen. Vielmehr sollen Bibliothekare mit einem differenzierten Begriff von Lernen und Lehren ausgestattet werden, damit nicht die gesamte Vorstellung dieser Begriffe auf den eigenen Erfahrungen als Schüler oder Student beruht. Diese eigenen Erfahrungen sind oft dafür verantwortlich, dass Bibliothekare, ohne es zu wissen, so unterrichten wie sie selbst unterrichtet wurden. (vgl. MARKLESS 2002 S. 3-4)

Mit einem erweiterten Verständnis von Lernen und Lehren können in der Praxis andere Wege beschritten werden, um sich bei der Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen alternativer Vorgehensweisen bewusst zu werden. Sowohl die Gestaltung einer Bibliothek zum Lernort als auch die Praxis von Lehrveranstaltungen kann von dieser neuen Perspektive profitieren.

Bevor jedoch die eigentliche Konzeption beginnen kann, sind noch einige Details zu dem hier verfolgten Ansatz und zum Inhalt des Se-

minars zu klären. Im Zentrum der oben angeführten Zitate stehen Defizite pädagogischer und didaktischer Fertigkeiten von Bibliothekaren. Da es in den jeweiligen Quellen stets um Wissensvermittlung bzw. die Durchführung von Lehrveranstaltungen durch Bibliothekare geht, bildet das Thema Lehren und Lernen zwangsläufig den Inhalt des geplanten Seminars. Die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens wird von Werner Jank und Hilbert Meyer als Didaktik definiert. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 14) Didaktik steht, so verstanden, also im Zentrum dieses Seminarentwurfs.

Um einen Lernprozess im Bereich Lehren und Lernen zu ermöglichen, sollen aktuelle didaktische Modelle, Konzepte sowie psychologische Theorien den Inhalt des Seminars bilden. Die sich letztlich hinter diesen Themen verbergenden Fragen sind diese:

„Was macht einen guten Lehrer aus?“

„Was kann unter didaktischer Kompetenz verstanden werden?“

Sharon Markless drückte während der IFLA-Konferenz in Glasgow 2002 ihre Erfahrungen dazu wie folgt aus:

„When I ask groups of librarians to tell me about their really good teachers it is obvious that good teaching cannot be reduced to a package of techniques. Some of the teachers they talk about lecture a lot, others say very little; some use a lot of activity, others quietly stretch the imagination; some challenge, others are always supportive. What make these teachers good is not the techniques or the approaches that they use, but their ability to connect with their subject and with their students.“

(MARKLESS 2002, S. 2)

Eine gute Technik (bzw. Methode) ersetzt demnach keinesfalls Fähigkeiten, die Themen der Kommunikationspsychologie oder auch

didaktischer Theorien entspringen. Vielmehr ist ein Zusammenwirken all dieser und weiterer Faktoren für das verantwortlich, was mit *pädagogisch-didaktischer Kompetenz* gemeint sein könnte. Im folgenden Kapitel werden die angesprochenen Themenbereiche Didaktik, Unterrichtskonzepte und Psychologie näher beleuchtet, da sie Inhalte des geplanten Seminars darstellen.

2. Potentielle Seminarinhalte

2.1 Didaktik

2.1.1 Begriffsbildung

Wenn u. a. Didaktik Inhalt des Seminars sein soll, ist zunächst einmal ein Verständnis vonnöten, worum es sich bei Didaktik genau handelt. Die Herkunft des Begriffs klärt ein kurzer etymologischer Blick in die griechische Antike. Der dort verwendete Begriff „didaktiké téchne“ für Lehrtechnik oder Lehrkunst wurde im Lateinischen als „didactica“ übernommen und fand so Einzug in den auch heute noch gängigen Sprachgebrauch. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 11)

Nicht ganz so zügig ist die Frage nach einer Definition des Begriffs Didaktik zu beantworten. Im Lauf der zur Erstellung dieser Arbeit durchgeführten Recherchen trat eine sehr große Zahl von Definitionen in Erscheinung. Gemein haben diese die Fokussierung auf die Begriffe „Lehre“, „Unterricht“ und z. T. „Lernen“. Uneinigkeit herrscht dagegen darüber, wie eng oder weit der Begriff in Bezug auf benachbarte Wissenschaften zu fassen ist, und ob es sich bei Didaktik lediglich um Theorie oder auch um Praxis des Unterrichts handelt. Trotzdem soll hier nicht auf eine Definition von Didaktik verzichtet werden, deren Kürze und Offenheit sehr einleuchtend scheint:

„Die Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens.“
(JANK/MEYER 1991, S. 14)

2.1.2 Positionierung von Didaktik

Doch auch mit einer solchen Definition ist es schwierig, ein präzises Bild von Didaktik in wissenschaftlichem Sinne zu bekommen. Erschwert wird dieses Bemühen sicherlich dadurch, dass Didaktik an sich keine feststehende Theorie bezeichnet, sondern ein Sammelbegriff für didaktische Positionierungen ist. Die sich aus unterschiedlichen Wissenschaftsansätzen ergebenden didaktischen Theorien bilden *gemeinsam* die Disziplin Didaktik. Einen Überblick über die Komplexität, die aus diesen parallel verfolgten Ansätzen resultiert, veranschaulicht folgende Abbildung:

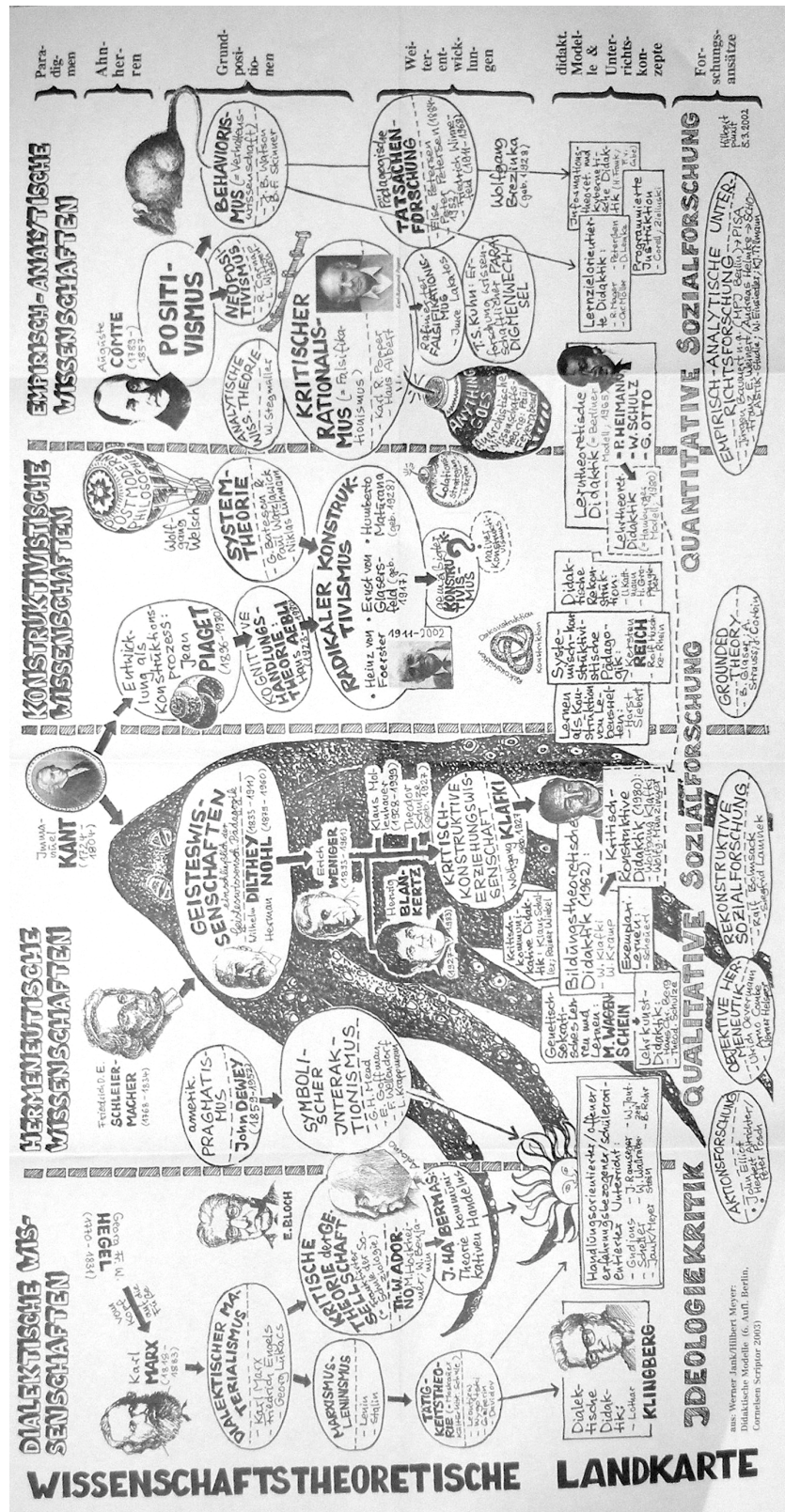


Abbildung 1 Wissenschaftstheoretische Landkarte (JANK/MEYER 1991, Beilage)

Die hier dargestellten Zusammenhänge sind in ihrer Vielfalt und Komplexität bereits beeindruckend. Damit jedoch nicht genug. Zusätzlich ist die Disziplin Didaktik von ihren wissenschaftlichen Nachbarn nur schwer zu trennen. So spiegeln sich Facetten aus vielen Wissenschaftsbereichen in der Didaktik wider. Eine übersichtliche Darstellung dieses Sachverhaltes findet sich bei Friedrich W. Kron:

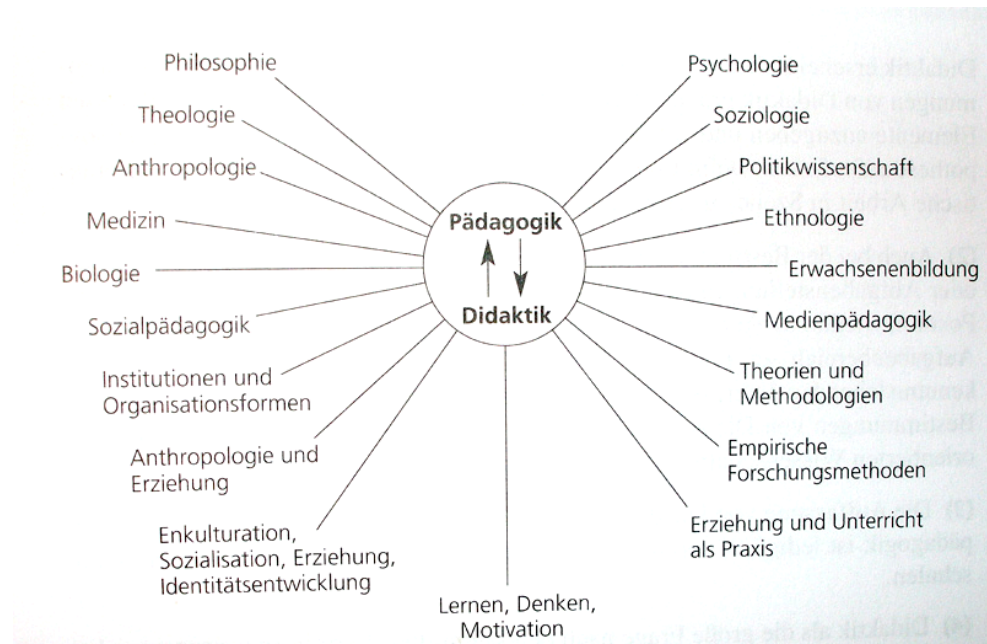


Abbildung 2 Beziehungen der Didaktik zu Nachbardisziplinen und Aufgabenbereichen (KRON 2004 S. 31)

Diese Zentralposition der Didaktik ist unter anderem dafür verantwortlich, dass Themen der Nachbardisziplinen bei der Beschäftigung mit Didaktik eine wichtige Rolle spielen. Erkenntnisse dieser Nachbardisziplinen können einen direkten Einfluss auf die Theoriebildung von Lehren oder Lernen und damit auch der Didaktik haben. Das oft bediente Bild einer interdisziplinären Wissenschaft wird an diesem Beispiel nachvollziehbar.

2.1.3 Von der Theorie zur Praxis

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Didaktik als Wissenschaft Lehr- und Lernprozesse mit allen in diesen Bereichen vorkommenden Faktoren erforscht. (vgl. PETERßEN 2001, S. 22-23) Anhand der hieraus entwickelten Theorien sollen dann alltägliche Lehr- und Lernprobleme gelöst werden können. Der Weg von einer didaktischen Theorie zur Bewältigung der Unterrichtspraxis findet durch einen Transformationsprozess statt an dem sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker beteiligt sind. Die aus Forschungsergebnissen erstellte Theorie führt durch die Darstellung der einzelnen relevanten Faktoren und deren Beziehungen zueinander zu einem didaktischen Modell. Aus diesem Modell lassen sich dann Handlungskonzepte erarbeiten, die später in der Unterrichtspraxis Verwendung finden können. (vgl. KRON 2004, S. 59)

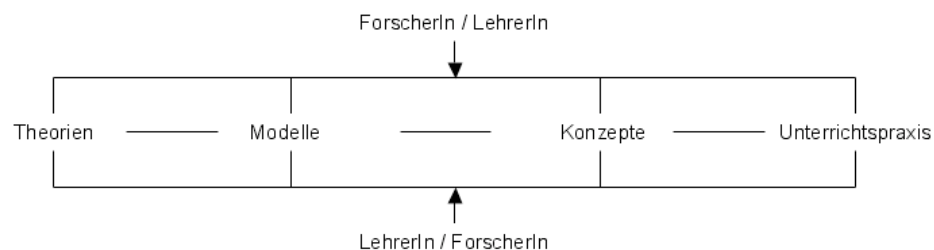


Abbildung 3 Der Zusammenhang von Theorien, Modellen und Konzepten (KRON 2004, S. 59)

2.1.4 Leitbegriffe

In der gegenwärtigen didaktischen Diskussion unterscheidet Friedrich W. Kron nach erschienenen Monografien nicht weniger als 40 didaktische Theorien, Modelle, Konzepte etc. Diese Ansätze lassen sich nach fünf Leitbegriffen klassifizieren. Die Leitbegriffe stellen die

für die jeweiligen Ansätze zentralen Begriffe dar. Sie bilden die Grundlage der einzelnen Didaktiken. (vgl. KRON 2004, S. 67-73)

Da ein didaktischer Ansatz jeweils nicht nur vom zugrunde liegenden Wissenschaftsparadigma und dessen Methodik, sondern auch speziell von diesem Leitbegriff geprägt wird, soll folgende Abbildung die einzelnen Leitbegriffe und deren Ausprägungen näher erläutern:

	I. Bildung	II. Lernen	III. Interaktion	IV. System	V. Konstruktion
1. Grundbestimmung von Mensch und Welt	Mensch- kulturelle Wirklichkeit	Mensch- kulturelle Realität	Wirklichkeit / Realität Mensch-Mensch	Mensch- Umwelt	Mensch- Umwelt
2. Anthropologische Annahmen	Mensch ist Produzent von kulturellen Werten	Mensch ist Lernender in kultureller Umwelt	Mensch interagiert mit anderen Menschen im Medium der Kultur	Mensch ist ein autonomes „System“	Mensch ist Forscher und Konstrukteur von Welt
3. Individuelle Ausdrucksformen	Verstehen	Verhalten	Handeln	Variieren, Selektieren, Stabilisieren	Operieren, Ordnen, Konstruieren
4. Kulturelle Ausdrucksformen	Kulturgüter, Werte	Inhalte, Informationen, Fakten	Symbole	Informationen, Wissen	Alle Gegebenheiten der Umwelt
5. Unterricht	Bedingung der Möglichkeit für Persönlichkeitsbildung, Schaffung einer anreg. Kulturellen Umgebung	Zweckrationale Organisation von Lernprozessen	Sinnverstehend aufeinander bezogenes Handeln im Medium von Kultur / Kulturen	Organisiertes kulturelles und soziales Angebot	Organisiertes Angebot unter vielen außerschulischen Umweltangeboten
6. Wertorientierungen	Höchstes Gut, Prinzipien, Ideen	Lernziele	Sinn, Bedeutungen	Selbstreproduktion	Selbstorganisation
7. Zwecke / Ziele	Wertvolle Persönlichkeit	Funktion des Einzelnen in der Gesellschaft	Gegenseitige Verständigung auf allen Ebenen	Optimierung von Funktionen	Aktive und passive selbstbestimmte Anpassung
8. Didaktische Relevanz	Kultur (was)	Lehren (wie)	Symbole (warum)	Differenzierte Angebote	Offene Angebote und Öffnung der Schule

Abbildung 4 Dimensionen der Leitbegriffe im Vergleich (KRON 2004, S.73)

2.1.5 Aktuelle Positionen der Didaktik

Natürlich kann es nicht Inhalt eines einzelnen, noch dazu bibliothekarischen, Seminars sein die gesamte Vielfalt didaktischer Modelle und Theorien vermitteln zu wollen. Aus diesem Grund sollen hier in Anlehnung an die Auswahl von Wilhelm H. Peterßen drei didaktische Ansätze verfolgt werden:

- lerntheoretische Didaktik
- bildungstheoretische Didaktik
- konstruktivistische Didaktik

Weitere Ansätze, wie etwa informationstheoretisch-kybernetische, lernzielorientierte oder kritisch-kommunikative Didaktik, werden entweder von deren Urhebern nicht weiter vertreten oder sind in andere Positionen integriert worden. (vgl. PETERSEN 2001, S. 37)

Da die Praxisrelevanz für das geplante Seminar ein wichtiger Faktor ist, beschränkt sich die hier behandelte Auswahl auf die drei oben genannten aktuellen Positionen.

„Gleich vorweg sei gesagt: Theorien mit unvollständigen Aussagen gelten nicht als minderwertig. [Sie sind] in vielen Fällen sogar überaus nützlich und notwendig.“ (PETERSEN 2001, S. 254)

2.1.5.1 Lerntheoretische Didaktik

Der Bezeichnung *lerntheoretische* Didaktik entsprechend steht bei dieser didaktischen Ausprägung der Begriff *Lernen* im Zentrum. Vorgestellt wird hier die Theorie von Paul Heimann (1901-1967), welche als *Berliner Modell zur Analyse und Planung von Unterricht* bekannt wurde, sowie die Weiterführung dieser Theorie von Wolfgang Schulz (1929-1993), die als *Hamburger Modell* bezeichnet wird.

Das Berliner Modell

Am Beginn der Arbeit von Paul Heimann stand die Frage nach einer Neugestaltung der Lehrerbildung. Hierzu erarbeitete er bereits Ende der 40er-Jahre den Vorschlag Theorie und Praxis der Lehrerbildung zusammenzufassen. Es sollte verhindert werden, dass

Lehrern lediglich vorgefertigte Theorien vermittelt werden, welche sie dann in der Unterrichtspraxis umzusetzen haben. Vielmehr sollten Lehrer in die Lage versetzt werden, Unterrichtssituationen zu planen und zu analysieren. Aus den reflektierten Situationen könnten dann eigene Theorien gebildet werden. Nach Heimann sind also Unterrichtspraxis und Theoriebildung untrennbar miteinander verbunden. Aus der Analyse der Unterrichtspraxis ergäben sich für den jeweiligen Lehrer Faktoren, welche die Unterrichtswirklichkeit beeinflussen. Durch den Vergleich von Unterrichtspraxis mit bereits ausgearbeiteten Theorien sollen Lehrer in die Lage versetzt werden eigene Positionen zu entwickeln und danach handeln zu können. Die Durchführung dieser Ideen in der Lehrerausbildung stellte Heimann schließlich vor das Problem, die vorgefundene didaktische Realität zu ordnen und zu vergleichen. Diese Problematik wurde zum Ausgangspunkt für seine eigene didaktische Theorie. Heimann beschloss, den Lernbegriff ins Zentrum seiner Didaktik zu stellen. Den zeitgleich verfolgten bildungstheoretischen Ansatz kritisierte er als praxisfern, zudem sei der Begriff Bildung ideologisch belastet. Der bildungstheoretische Ansatz hatte sich, Heimanns Ansicht nach, einem „Stratosphärendenken“ zu und von der Praxis abgewendet. (vgl. PETERSEN 2001 S. 40-42)

Möglicherweise ist diese Ablehnung auch auf die sich in beiden Ansätzen gegenüberstehenden Wissenschaftsparadigmen zurückzuführen. Während der bildungstheoretische Ansatz den hermeneutischen Wissenschaften zugerechnet wird, kann der lerntheoretische Ansatz vorwiegend dem empirisch-analytischen Bereich zugeordnet werden. (vgl. JANK/MEYER 1991, Wissenschaftstheoretische Landkarte)

Die von HEIMANN angestrebte lerntheoretische Didaktik sollte sich aus dem didaktischen Handeln (dem Unterricht) selbst erstellen lassen. Die Grundidee war die, durch Beobachtung von Unterrichtsge-

schehen Konstanten zu identifizieren, um auf Grundlage dieser Konstanten wiederum die Analyse und Planung von Unterricht vornehmen zu können. Heimann bestimmte schließlich sechs Konstanten, die dieser Theorie nach als Grundgerüst jeden Unterrichts dienen:

1. Intentionalität (welche Absicht wird verfolgt?)
2. Thematik (was wird thematisiert?)
3. Methodik (wie wird das getan?)
4. Medienwahl (mit welchen Mitteln?)
5. Anthropogene Voraussetzungen (wem wird etwas vermittelt?)
6. Sozialkulturelle Voraussetzungen (welche Situation liegt dabei vor?)

Die Konstanten 1-4 betreffen Entscheidungen, welche ein Lehrer zu treffen hat, die Konstanten 5 und 6 bilden die Bedingungen unter denen unterrichtet wird. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 262-265)

Das Zusammenwirken dieser Konstanten in einer Lehr- und Lernsituation kann wie folgt dargestellt werden:

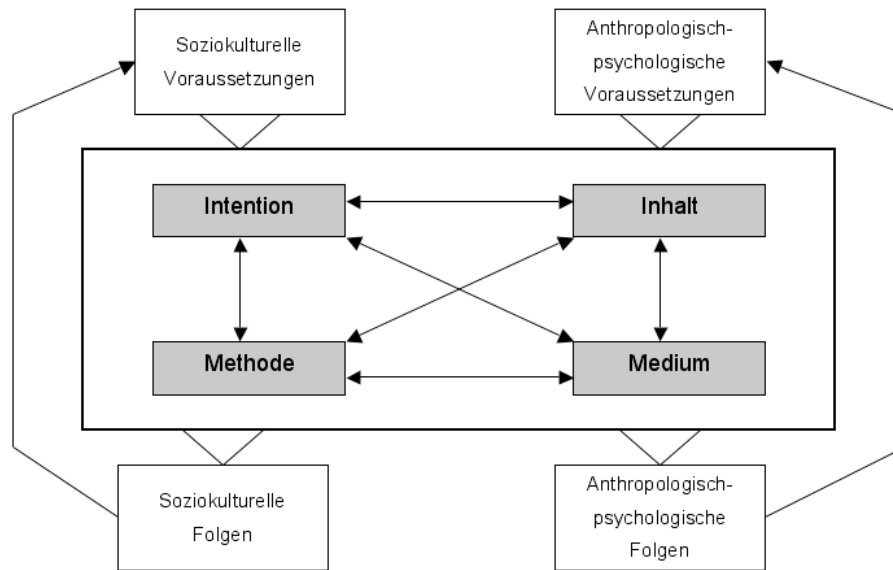


Abbildung 5 Das Berliner Modell als Entscheidungsmodell (PETERSEN 2001, S. 54)

Die bestimmten Konstanten beeinflussen sich gegenseitig und werden wiederum von den vorherrschenden Bedingungen beeinflusst. Der Unterricht selbst zieht Folgen nach sich, die selbst zu neuen Bedingungen werden.

Deutlich wird hierbei auch, dass das Berliner Modell einen lehrerzentrierten Ansatz verfolgt. Der Lehrer trifft Entscheidungen, die den in Form der Konstanten vorliegenden Bedingungen entsprechen. Die fehlende inhaltliche Richtlinie für die Entscheidungen des Lehrers lässt das Modell allerdings unfertig erscheinen. Zwar soll Lernen initiiert werden, doch wie der Begriff Lernen in diesem Zusammenhang gedeutet werden soll, bleibt unklar. Eine eigene Lerntheorie oder eine Lerntheorie, auf die sich das Berliner Modell bezieht, ist nicht explizit genannt worden. (vgl. KRON 2004, S. 97)

Der Ansatz bleibt jedoch ein Modell, welches allen didaktischen Anstrengungen eine genaue Analyse der Unterrichtswirklichkeit voraus-

setzt. Damit soll der didaktischen Theorie ein angemessener Zusammenhang zur Wirklichkeit zugeordnet werden. Da diese Wirklichkeit jedoch ein sehr komplexes Zusammenspiel der oben genannten Konstanten darstellt, scheint das Fehlen der bereits angesprochenen inhaltlichen Richtlinie (oder auch Ideologie) ein Nachteil zu sein. (vgl. PETERSEN 2001, S. 55-58)

Das Hamburger Modell

Wolfgang Schulz, zunächst gemeinsam mit Heimann in Berlin tätig, entwickelte nach seinem Umzug nach Hamburg das „Berliner Modell“ weiter und veröffentlichte 1980 ein neues Konzept, welches unter dem Namen „Hamburger Modell“ bekannt wurde. In Abgrenzung zum Berliner Modell wandte sich Schulz gegen die dort fehlende Ideologie. In seinem Modell verankerte er, nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Veränderungen der späten 60er-Jahre, auch emanzipatorische und kritische Ansätze. (vgl. KRON 2004, S. 97-98)

Schulz stellte dem Berliner *Entscheidungsmodell*, in dessen Mittelpunkt ausschließlich der Lehrer stand, ein *Handlungsmodell* gegenüber, in dessen Zentrum sich sowohl Lehrer als auch Schüler befinden. „Das Modell zielt darauf ab, Lehrer instand zu setzen, einen Unterricht analysieren, planen, durchführen und kontrollieren zu können, der *emanzipatorisch relevant* ist, d. h. der die Fähigkeit der Schüler zu ‚Befreiung von überflüssiger Herrschaft und zu möglichst weitgehender Verfügung über sich selbst‘ fördert.“ (PETERSEN 2001, S. 64-65)

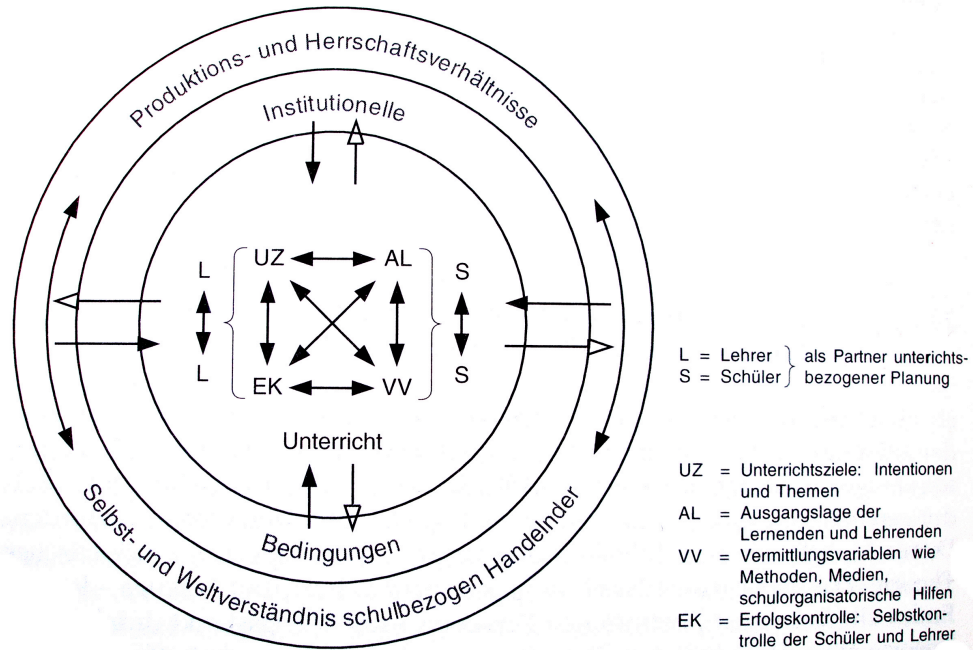


Abbildung 6 Das Handlungsmodell des Hamburger Modells (PETERSEN 2001, S. 64)

Erreicht werden soll diese Befähigung in der Entwicklung der Schüler über die sich gegenseitig beeinflussenden Zielkategorien des Unterrichts:

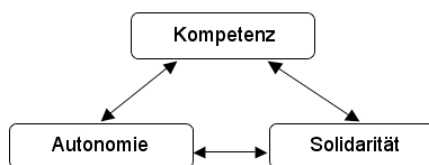


Abbildung 7 Zentrale Ziele (JANK/MEYER 1991, S. 283)

Kompetenz an sich stellt für Schulz noch keinen Wert dar. Erst mit der angestrebten Befreiung von der Bindung an die Lebensumstände, welche durch die *Autonomie* und *solidarisches Handeln* ermöglicht werden soll, erhalten diese drei Kategorien eine gemeinsame

Bedeutung, die den emanzipatorischen Ansatz hervorhebt. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 283 ; PETERßEN 2001, S. 65)

Diesen zentralen Zielen stehen drei Erfahrungsbereiche gegenüber. Diese Erfahrungen sollen durch den Unterricht ermöglicht werden und stehen wiederum in Abhängigkeit zueinander. Im Zusammenspiel der Erfahrungsbereiche mit den zentralen Zielen (Intentionen) kann eine Planungsmatrix erstellt werden, mit deren Hilfe Unterricht in einer frühen Planungsphase auf die zentralen Ziele hin geplant werden kann. (vgl. PETERßEN 2001, S. 66)

Themen (Erfahrungaspekte)		Intentionen (Absichten)		
		I Kompetenz	II Autonomie	III Solidarität
↑ ↓	Sacherfahrung 1	I/1	II/1	III/1
	Gefühlserfahrung 2	I/2	II/2	III/2
	Sozialerfahrung 3	I/3	II/3	III/3

Abbildung 8 Planungsmatrix zur Bestimmung von Richtzielen im Rahmen der Perspektivplanung (KRON 2004, S. 104)

Für die Unterrichtsplanung unterschied Schulz vier Planungsebenen, an denen die Schüler ausdrücklich beteiligt sein sollen. Diese Planung durchläuft chronologisch folgende vier Ebenen:

- *Perspektivplanung*: Ordnung des Unterrichts zu groben Einheiten etwa halbjährig im voraus (u. a. mit Hilfe der oben erwähnten Planungsmatrix)

- *Umrissplanung*: Ordnung und Vorstrukturierung der Unterrichtseinheiten nach Sinn, Methodik etc.
- *Prozessplanung*: Konkretisierung von Unterrichtsstunden anhand der Umrissplanung
- *Planungskorrektur*: Findet während des Unterrichtsprozesses statt, wenn nötig

(vgl. JANK/MEYER 1991, S. 282-283 ; PETERSEN 2001, S. 67)

Das Hamburger Modell ist im Gegensatz zum Berliner Modell von der Praxis nicht angenommen worden. Möglicherweise war das Übertragen der eigenen Unterrichtswirklichkeit auf das von Schulz dargestellte Modell ein zu großer Aufwand. Vielleicht war auch die benutzte Terminologie zu kompliziert, als dass Lehrer es tatsächlich hätten ausführen wollen. „Wenn Lehrer aus solchen Gründen [...] das Hamburger Modell nicht wählen, spricht das m. E. nicht so sehr gegen dessen Konzeption, sondern ist zum einen [...] auf seine Präsentation, zum anderen aber auch auf den allgemeinen Ausbildungsmodus von Lehrern zurückzuführen.“ (PETERSEN 2001, S. 68)

2.1.5.2 Bildungstheoretische Didaktik

Im Zentrum der bildungstheoretischen Didaktik steht, wie nicht anders zu erwarten, der Begriff *Bildung*. Vertreten wird dieser Ansatz aktuell und nahezu ausschließlich durch Beiträge von Wolfgang Klafki (geb. 1927). Bevor Klafki jedoch zu seiner aktuellen *kritisch-konstruktiven Didaktik*, kam mussten einige Hindernisse überwunden werden. Das erste in Form des zugrunde gelegten Bildungsbegriffs.

Entwicklung des Begriffs Bildung

Die klassische Bildungsdiskussion unterschied zwischen *formaler* und *materiale* Bildung. Die materiale Bildung bezieht sich auf das

Objekt, welches vermittelt wird, die formale Bildung bezieht sich auf das Subjekt welches „gebildet“ wird. Dahinter verbirgt sich die Auseinandersetzung darüber, ob durch Schule Kulturgut vermittelt werden soll (*materiale Bildung*) oder ob Schule den Schülern zu bestmöglicher Entfaltung verhelfen soll (*formale Bildung*). Diese Unterscheidung wurde von Klafki nicht akzeptiert. Seiner Ansicht nach ist eine Trennung dieser Art nicht möglich, da beide Formen der Bildung voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen. (vgl. KRON 2004, S. 75-76)

Klafki vertritt den Begriff Bildung auf zwei Arten. Zum einen aus historischer Perspektive, namentlich der europäischen Aufklärung, um allen Menschen die Voraussetzung zur Mündigkeit zu bieten. Zum anderen aus systematischem Blickwinkel, um Lernbemühungen jedweder Art eine zentrale Kategorie überordnen zu können – unabhängig davon, ob es sich um lebenslanges Lernen oder einen Schulbesuch handelt. Zusätzlich kann der Begriff dazu dienen, Handlungen auf ihre Wirksamkeit bzgl. der angestrebten Bildung zu prüfen und zu bewerten. (vgl. PETERßEN 2001, S. 79-80)

Klafki musste also, um mit dem Begriff arbeiten zu können, zunächst versuchen beide klassischen Bildungsbegriffe miteinander zu verbinden. Den Versuch, das zu tun, nannte er *kategoriale Bildung*: „Kategoriale Bildung meint dem Worte nach, dass Menschen in der Lage sind, von der Welt begründete, d.h. durch Erkenntnis geprüfte Aussagen zu machen. Diese Fähigkeit ist stets an die Inhalte gebunden, die zur Aussage stehen. Formales und materiales Moment bilden damit eine Einheit, die auch den Bildungsprozess ausmacht, in dem die Fähigkeit zur Aussage und die Aussage selbst gewonnen werden.“ (KRON 2004, S. 76)

Praktisch fand dies durch eine Unterscheidung von *Bildungsinhalten* und *Bildungsgehalten* statt. Aus gesellschaftlich relevanten Themen lassen sich *Bildungsinhalte* gewinnen, die beispielsweise in einen Lehrplan einfließen können. Aus diesen *Bildungsinhalten* können dann, durch didaktisches Handeln eines Lehrers, die für die Schüler relevanten *Bildungsgehalten* freigelegt werden. Kritisiert werden konnte und wurde daran, dass die Themen des Unterrichts von einem Lehrplan abhängen und keine eigenständigen Themen aus der Unterrichtssituation heraus erstellt werden können. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 217-218)

Desweiteren machte sich Klafki daran, den Bildungsbegriff näher zu bestimmen. Dafür benutzte er die Kategorien *Individualbildung* und der *Allgemeinbildung*. Einen gebildeten Menschen im Sinne *individueller* Bildung zeichnen seiner Ansicht nach folgende Eigenschaften aus:

- *Selbstbestimmungsfähigkeit* (im Sinne persönlicher Lebensgestaltung)
- *Mitbestimmungsfähigkeit* (im Sinne der Gestaltung gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse)
- *Solidaritätsfähigkeit* (im Sinne des gemeinschaftlichen Einsatzes für Selbst- bzw. Mitbestimmung und gegen Begrenzung bzw. Unterdrückung)

In Bezug auf *Allgemeinbildung* kommt Klafki zu dem Schluss, dass diese durch ein Bewusstsein gegenwärtiger *Schlüsselprobleme* und der eigenen Verantwortung angesichts dieser Probleme zustande kommt. Als Beispiel für solche (sich im Lauf der Zeit selbstverständlich verändernde) *Schlüsselprobleme* nannte Klafki:

- die Friedensfrage

- die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit
- die Problematik des Nationalitätsprinzips
- das Verhältnis der hoch- zu den unterentwickelten Ländern
- das Umweltproblem
- die Gefahren neuer Technologien
- die wachsende Weltbevölkerung
- die menschliche Sexualität und Geschlechterbeziehung

(vgl. PETERSEN 2001, S. 80-83)

Wie der Begriff Bildung hat auch der direkt mit ihm zusammenhängende didaktische Ansatz Klafkis Veränderungen durchlaufen. Zu Beginn stand 1962 ein Modell zur *didaktischen Analyse*, welches zur Unterrichtsvorbereitung dienen sollte.

Didaktische Analyse

Anhand von fünf grundsätzlichen Fragen sollte es dem Lehrer ermöglicht werden, Unterricht zu strukturieren und auf seine Zweckmäßigkeit hin zu prüfen. Trotz dieser Festlegung sollte durch die Formulierung von fünf Fragen kein feststehendes Rezept entstehen, welches womöglich didaktisches Denken einschränkt. Seine Modelle sollten vielmehr der Reflexion und Problematisierung dienen. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 205-206)

I. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?	Gegenwartsbedeutung
II. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
III. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhaltes
IV. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
V. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

Abbildung 9 Fünf Grundfragen der didaktischen Analyse (JANK/MEYER 1991, S. 205)

Deutlich wird bei Betrachtung der Fragestellungen zum einen, dass die Umstände, unter denen Unterricht stattfindet, nur indirekt beachtet werden. Zum anderen wird die Frage nach der Herkunft des Inhaltes der vermittelt wird, nicht gestellt. Die Existenz eines zugrunde liegenden Lehrplans ist auch hier nicht in Frage gestellt worden. (vgl. PETERSEN 2001, S. 85-86)

Kritisch-konstruktive Didaktik

In der Entwicklung des Bildungsbegriffs hat sich bereits der kritisch-konstruktive Ansatz Klafkis gezeigt. Zum einen durch das aufklärerisch-humanistische Menschenbild, welches ihm zugrunde liegt. Zum anderen aus dem Wunsch heraus, jenseits von traditionellen Rahmenbedingungen (beschränkt durch Institutionen u. Curricula) Ideen entwickeln zu können. Diese Veränderungen im zugrunde liegenden Menschenbild erforderten wiederum eine Änderung der didaktischen Analyse. Das neue Modell, mit dessen Hilfe Unterricht geplant wer-

den sollte, wurde 1980 unter dem Titel „Vorläufiges Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ veröffentlicht.

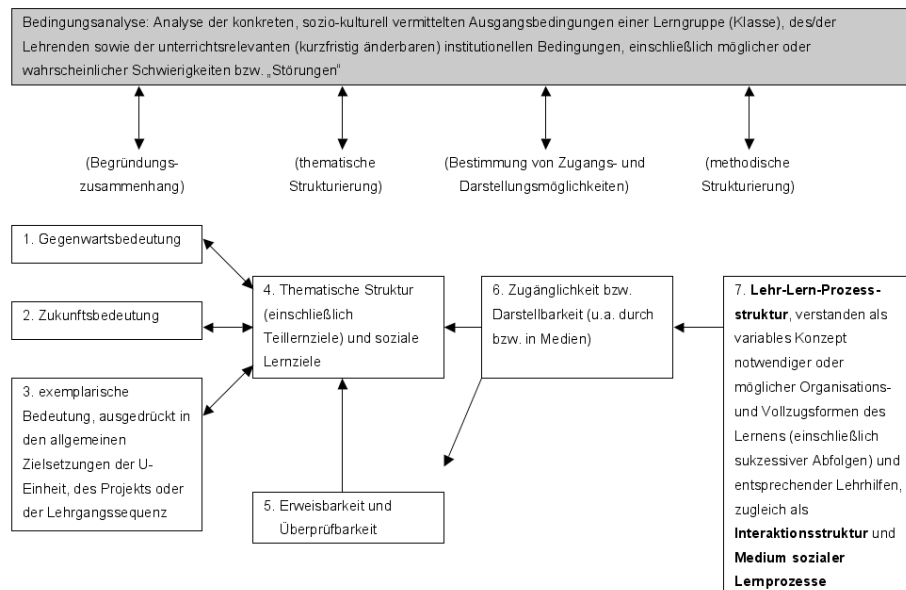


Abbildung 10 Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (JANK/MEYER 1991, S. 236)

Das *Planungsmodell* enthält zunächst eine Analyse der Bedingungen des Unterrichts. Anschließend kann erörtert werden, warum welche Inhalte vermittelt werden sollen. Weiter können diese Inhalte dann strukturiert, ihre Darstellung durchdacht und das methodologische Vorgehen vorbereitet werden. (vgl. PETERSEN 2001, S. 86)

Diesem Modell zur Seite steht der *Problemunterricht* – ein Konzept, durch das die bereits erwähnten *Schlüsselprobleme* vermittelt werden sollen. Diese Schlüsselprobleme sollen und müssen fächerübergreifend mit unterschiedlichsten Methoden und Fantasie behandelt werden, um eine Sensibilisierung der Schüler in Bezug auf die einzelnen Probleme zu ermöglichen. Die Ansprüche, um mit diesen, nicht ohne weiteres lösbaren, Fragen Unterricht zu gestalten, sind hoch, sie sprengen Fächergrenzen und verlangen Lehrer, die in

der Lage sind autonom zu handeln und mit Widersprüchen umzugehen. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 240)

Bedeutsam für den Charakter der bildungstheoretischen Didaktik in ihrer aktuellen Ausprägung sowohl was den Bildungsbegriff als auch die Unterrichtsanalyse betrifft, ist das Zusammenfließen unterschiedlicher Wissenschaftsparadigmen. Klafki zeigte sich offen sowohl für nicht-geisteswissenschaftliche Methoden als auch für Kritiken (wie etwa die von Paul Heimann). Statt sein Modell statisch zu halten und gegen Einwände zu verteidigen, integrierte er viele Ansätze in sein Modell und versuchte es konstruktiv und praxisorientiert zu halten. (vgl. PETERSEN 2001, S. 70-78)

2.1.5.3 Konstruktivistische Didaktik

Konstruktion ist der zentrale Begriff konstruktivistischer Didaktik. Der Begriff entstammt einem erkenntnistheoretischen Denkansatz und hat in viele Wissenschaftsbereiche Einzug gehalten. Dem Begriff liegt die Ansicht zugrunde, dass sich jeder Mensch seine Wirklichkeit selbst *konstruiert*. Außerhalb und unabhängig vom Menschen selbst kann demnach eine Wirklichkeit nicht existieren. Wirklichkeit entsteht durch die Rezeption von Reizen, die selbst keine Informationen über die Außenwelt enthalten und lediglich aus Energien bestehen. Ähnlich verhält es sich infolgedessen auch mit Wissen. Wissen kann aus konstruktivistischer Sicht nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruiert und nicht durch andere vermittelt werden. Andere können also keine Informationen vermitteln oder gar Wissen übertragen, sie können lediglich Lernprozesse anregen. (vgl. PETERSEN 2001, S. 95-97 ; JANK/MEYER 1991, S. 286-288)

Dass ein radikaler Denkansatz wie dieser das Potential hat, viele Bereiche der Wissenschaft zu irritieren und zu beeinflussen, ist sicher nicht verwunderlich. Traditionelle Sichtweisen auf Begriffe wie Lernen oder Wissen werden verworfen und müssten, so betrachtet, neu definiert werden.

Von den vielfältigen Ansätzen, aus konstruktivistischer Perspektive eine Didaktik zu erstellen, wird in dieser Arbeit die systemisch-konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich (geb. 1948) gewählt.

Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Der Ansatz von Reich teilt zunächst die Sicht auf die Welt und somit auf das Selbst in drei Dimensionen auf:

Das Symbolische

Unter die Kategorie des Symbolischen fallen von anderen Menschen getroffene Aussagen, durch die eine Verständigung zustande kommt, aber auch Arbeitsergebnisse oder Erfindungen, die durch ihre bloße Existenz auf uns einwirken.

Das Imaginäre

Unter dem Imaginären versteht Reich ein inneres Verhalten, zu dem ein außen stehender Beobachter keine direkte Verbindung hat, welches aber beobachtbar und interpretierbar ist (wie etwa Körpersprache). Auf Grund dieses Verhaltens der uns begegnenden Menschen erschaffen wir uns ein Bild von ihnen.

Das Reale

Weder symbolische noch imaginäre Konstruktionen sind in der Lage, die Komplexität des Realen tatsächlich zu erfassen.

sen. Auch ist es nicht möglich, diese Eindrücke dauerhaft zu speichern. Aus diesem Grund ist unser, durch das *Symbolische* und *Imaginäre* entstandene, Bild der Welt unvollständig. Das Reale ist Grundlage symbolischer und imaginärer Wahrnehmung von Welt, geht jedoch über das Wahrgenommene hinaus.

Alle drei Dimensionen der Welt sollen nach Reich im Unterricht entfaltet werden. Wobei seiner Ansicht nach in der Schul- und Hochschullehre das Imaginäre sehr vernachlässigt wird. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 294)

Für Lehren und Lernen unterscheidet Reich drei Arten der Konstruktion:

Konstruktion

Mit Konstruktion ist in diesem Zusammenhang die bereits erwähnte Erfindung der eigenen Wirklichkeit gemeint. Diese soll durch Selbst-Ausprobieren und Experimentieren erfahren werden. Die hierbei steuernden Interessen sind vom jeweiligen Individuum abhängig, können jedoch durch entsprechende didaktische Arrangements beeinflusst werden.

Rekonstruktion

Nicht alle Kenntnisse und Fähigkeiten können durch das eigene Erleben oder Experimentieren erworben werden. Die Menge an Wissen, die nicht selbst konstruiert werden kann, wird durch nachvollzogene Konstruktion, Entdeckung oder in der hier gewählten Terminologie, *Re-konstruktion* erworben.

Dekonstruktion

Der ungeprüften Integration von Wissen, wie sie durch die Rekonstruktion erfolgen könnte, wirkt die *Dekonstruktion* entgegen. Sie sorgt für eine kritische Hinterfragung der rekonstruierten Inhalte und eröffnet Möglichkeiten, eigene Blickwinkel einzubringen. Sie dient neben der Kontrolle also auch der Weiterentwicklung der Inhalte.

(vgl. KRON 2004, S. 154-155)

Diese drei Varianten der Konstruktion lassen sich zusammen mit den Dimensionen der Sicht auf die Welt in einem Schema darstellen. So entsteht ein didaktischer Kreislauf konstruktivistischer Pädagogik.

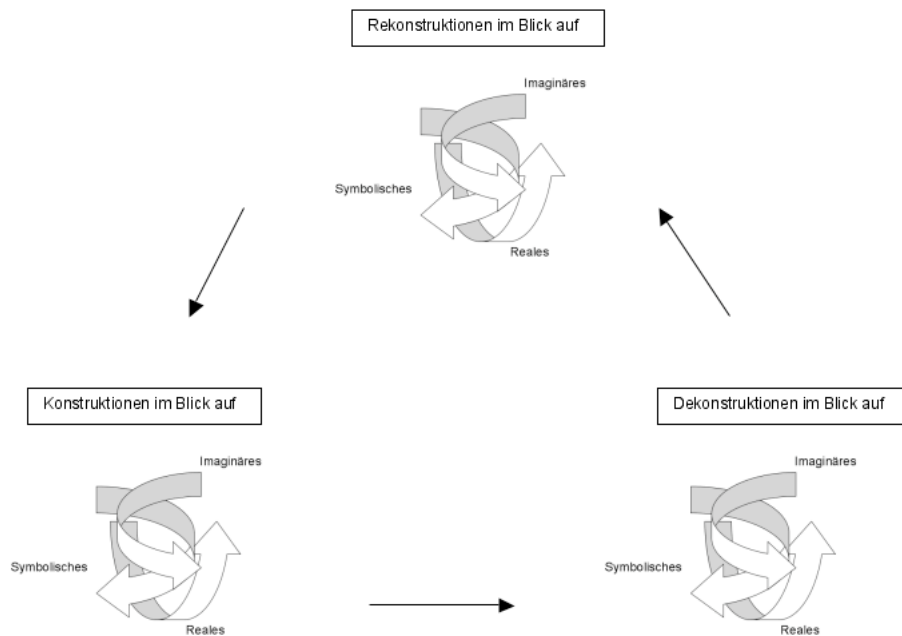


Abbildung 11 Didaktischer Kreislauf der Konstruktivistischen Pädagogik
(JANK/MEYER 1991, S. 296)

Die Frage, wie ein konstruktivistisch geprägter Unterricht aussehen könnte, wird von Reich in vier Grundpostulaten zusammengefasst: Im Unterricht soll eine eigene konstruktive Weltfindung ermöglicht werden.

1. Didaktik kann nicht vorschreiben, wie eine Emanzipation oder Aufklärung auszusehen hat, da diese Wege von den Schülern selbst gefunden werden müssen.
2. Themen und Inhalte des Unterrichts müssen zwischen Lehrern und Schülern ausgehandelt werden.
3. Die Erneuerung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern muss der Inhaltsvermittlung vorangehen.

(vgl. JANK/MEYER 1991, S. 296-297)

Somit scheint es Reich gelungen zu sein, eine Didaktik an konstruktivistischen Grundsätzen auszurichten. Je näher seine Arbeit jedoch der praktischen Umsetzung kommt, desto vertrauter sehen die praktischen Maßnahmen aus. Letztlich scheinen die Anregungen Reichs für die Unterrichtsmethoden keine wesentlichen Neuerungen zu beinhalten. Was bedeutsam scheint, sind jedoch Denkanstöße und berechnete Kritik am traditionellen pädagogischen Betrieb (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 300-302)

2.2 Unterrichtskonzepte / Methoden

Obwohl didaktische Modelle versuchen, Lehr- und Lernprozesse ausgehend von verschiedenartigen Annahmen zu denken und darzustellen, sind direkt aus ihnen resultierende Lehrmethoden meist nicht ausgeführt. Zu den Gründen, die hierfür verantwortlich sein können, zählt z.B., dass didaktische Modelle idealisieren, d. h. die Zusammenhänge von Lehren und Lernen von Konventionen und Institutionen losgelöst betrachtet werden. Ein weiteres Beispiel solcher

Gründe ist, dass sich die praktische Durchführung von Unterricht nicht notwendigerweise unterscheiden muss, obwohl von verschiedenen didaktischen Denkweisen ausgegangen wird. Aus den Schwierigkeiten, didaktische Modelle trotzdem in eine bereits bestehende Lehrpraxis einzubinden, entstanden verschiedenartige *Unterrichtskonzepte*, die auch als „Didaktik zum Anfassen“ (GUDJONS 2003b, S. 249) verstanden werden können.

„Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. Sie definieren grundlegende Prinzipien der Unterrichtsarbeit, sie formulieren Leitbilder des Rollenverhaltens von Lehrern und Schülern, und sie geben Empfehlungen für die organisatorisch-institutionelle Gestaltung des Unterrichts.“ (JANK/MEYER 1991, S. 307)

Somit bieten Unterrichtskonzepte die Möglichkeit, theoretischen „Ballast“ aus den didaktischen Modellen zu entfernen und einzelne Ansätze in eine Unterrichtspraxis zu integrieren. Im Folgenden werden einige Konzepte exemplarisch näher erläutert.

Offener Unterricht

Auf der Basis *offener Curricula*² wird anhand von Merkmalen wie Handlungsorientierung, selbsttätige Lernmethoden, akzeptierende Lernatmosphäre, Beteiligung der Schüler an der Planung usw. unterrichtet. Dabei können auch Ansätze wie Gruppenarbeit, Projektarbeit oder Einzelarbeit berücksichtigt werden. (vgl. GUDJONS 2003b, S. 249-251 ; JANK/MEYER 1991, S. 309-312)

² *Offene Curricula* resultieren aus Kritiken, die an festgelegten Curricula formuliert wurden. Sie sollen kreative Räume für die Berücksichtigung unterschiedlicher Lehrsituationen und -orte schaffen. (vgl. GUDJONS 2003b, S.249)

Projektunterricht

Mit einem zentralen Handlungsprodukt, welches zwischen Lehrenden und Lernenden vereinbart wird, soll in Selbstorganisation und Eigenverantwortung gelernt und dabei das Produkt erstellt werden. Anhand des Produktes, bzw. dessen Entwicklung, können schließlich Lernerfolge und Fortschritte kontrolliert werden. (Ebd.)

Handlungsorientierter Unterricht

Im handlungsorientierten Unterricht soll durch den aktiven Umgang mit Lerngegenständen oder –inhalten gelernt werden. Kopf- und Handarbeit sollen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen und im Ergebnis eine Trennung von Lerninstitution und Leben aufheben. (Ebd.)

Diese und natürlich auch die nicht genannten Unterrichtskonzepte münden letztlich in Unterrichtsmethoden, mit deren Hilfe dann die praktische Umsetzung einer Veranstaltung erfolgt. Die Methoden selbst können jedoch nicht einzelnen Konzepten oder didaktischen Modellen zugeordnet werden. Sie finden ggf. in unterschiedlichsten Konzepten oder in der Verwirklichung unterschiedlichster didaktischer Modelle Verwendung. Um Methoden zu klassifizieren, sind andere Kriterien notwendig. Geeignete Kriterien könnten Zielsetzungen sein, die mit der Anwendung einer Methode innerhalb einer Veranstaltung verknüpft werden. Eine sehr gut dargestellte große Sammlung von Lehrmethoden findet sich z.B. auf dem Bildungsserver von Nordrhein Westfalen (<http://www.learnline.nrw.de/angebote/methodensammlung/liste.php>). Einzelne Methoden finden in der hier entstehenden Seminarplanung keine Erwähnung, da der theoretische Aspekt des Lehrens und Lernens nach wie vor im Vordergrund steht. Einzelne Methoden werden allerdings später für die Planung des Seminars noch eine Rolle spielen.

2.3 Psychologie

Wie bereits mehrfach erwähnt stehen neben didaktischen auch kommunikationspsychologische Fertigkeiten im Zentrum einer gelungenen Lehrveranstaltung (z. B. Kap. 1, S. 8-9) Aus diesem Grund soll neben den didaktischen Theorien auch in diesem Bereich eine theoretische Basis entstehen können. Neben den Grundlagen, die sich auf die Arbeiten von Friedemann Schulz von Thun (geb. 1944) stützen, soll auch die themenzentrierte Interaktion Ruth C. Cohns (geb. 1912) Erwähnung finden.

2.3.1 Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation

Aufbau von Nachrichten

Zunächst ist der Vorgang einer zwischenmenschlichen Kommunikation sehr einfach strukturiert. Beteiligt sind der *Sender* einer Nachricht, der *Empfänger* derselben und natürlich die *Nachricht* selbst. Der Inhalt einer Nachricht ist jedoch nicht nur *die eine* Information, sondern ein ganz eine Reihe von *Botschaften*, die mit ihr vermittelt werden können. Hierbei kann die *Nachricht* als das gesamte Paket betrachtet werden, welches einzelne *Botschaften* enthält. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 25-26)

Als Beispiel für die weiteren Erläuterungen kann folgender Dialog dienen (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 25):

(Eine Frau sitzt am Steuer eines Autos, ein Mann neben ihr.)

Mann: *Du, da vorne ist grün!*

Frau: *Fährst Du oder fahre ich!?*

Zunächst rückt die Aussage „Du, da vorne ist grün!“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die einzelnen Botschaften dieses Nachrichtenpakets können beispielhaft nach vier, der Nachricht zugehörigen Aspekten unterteilt werden:

1. *Der Sachinhalt*

Unter Sachinhalt kann die Sachinformation verstanden werden, welche ganz offensichtlich durch die Nachricht vermittelt wird. Z. B. kann der Aussage „Du, da vorne ist grün!“ entnommen werden, dass es eine Ampel gibt und, dass sie gerade auf grün steht.

2. *Die Selbstoffenbarung*

Eine Nachricht verrät immer auch etwas von der Persönlichkeit ihres Senders. Aus obigem Beispiel kann der Aussage: „Du, da vorne ist grün!“ entnommen werden, dass der Sprecher der deutschen Sprache mächtig und dass er vielleicht in Eile ist.

3. *Die Beziehung*

Ebenfalls kann aus einer Nachricht hervorgehen, was der Sender vom Empfänger hält. Dies kann oft dem Tonfall oder der Formulierung entnommen werden. In diesem Beispiel kann dem Mann unterstellt werden, dass er der Frau nicht wirklich zutraut, den Wagen gut oder richtig zu fahren.

4. Der Appell

Die meisten Nachrichten enthalten auch den Versuch, den Empfänger in irgendeiner Weise zu beeinflussen, möglicherweise Dinge zu tun oder zu unterlassen. Das Beispiel könnte den Appell an die Frau enthalten endlich loszufahren.

(vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 25-27)

Unter Berücksichtigung dieser vier Aspekte kann die Nachricht im Rahmen des Kommunikationsvorgangs als Quadrat dargestellt werden:

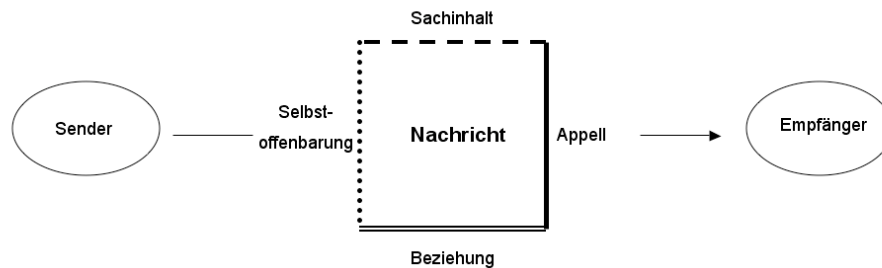


Abbildung 12 Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation (v. THUN 2004, S. 30)

Kommunikationsdiagnose

Die Aussage aus oben genanntem Beispiel kann zusammen mit ihren vier Aspekten auf das Modell übertragen werden. Dadurch ergibt sich folgende Darstellung:

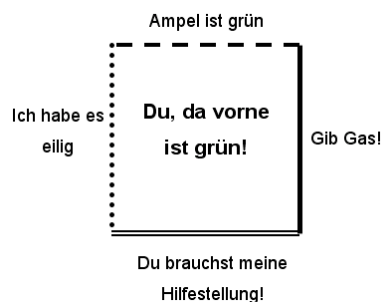


Abbildung 13 Das Botschaftsgeflecht einer Nachricht (v. Thun 2004, S. 31)

Beim Kommunizieren wird demnach vom Sender unter allen vier Aspekten gleichzeitig gesendet. Das beinhaltet für den Empfänger die Möglichkeit, die Nachricht unterschiedlich zu empfangen oder zu gewichten. Dazu später mehr. Es können auch nicht nur sprachliche Nachrichten mit Hilfe dieses Modells dargestellt werden. Auch nicht-sprachliche Nachrichten (wie etwa ein vielsagendes heben der Augenbrauen) können auf diese Weise deutlich gemacht werden, allerdings fehlt dann meist der Aspekt „Sachinhalt“. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 34)

Die mit einer Nachricht gesendeten Botschaften können *explizit* oder *implizit* enthalten sein. Also ausdrücklich formuliert (explizit) oder indirekt mitgeteilt (implizit) werden. Das betrifft alle vier unterschiedlichen Aspekte einer Nachricht. Implizite Botschaften werden oft über Betonung und Aussprache oder auch non-verbale Mittel wie Mimik und Gestik vermittelt. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 33) „Man könnte geneigt sein anzunehmen, dass die expliziten Botschaften die eigentlichen Hauptbotschaften sind, während die impliziten Botschaften etwas weniger wichtig am Rande mitlaufen. Dies ist keineswegs der Fall. Im Gegenteil – die ‚eigentliche‘ Hauptbotschaft wird oft implizit gesendet.“ (SCHULZ V. THUN 2004a, S. 33)

Da Nachrichten zugleich verbal und non-verbal gesendet werden, besteht für den Sender die Möglichkeit, diese Teile seiner Nachricht einander ergänzen oder widersprechen zu lassen. Wenn die Nachrichtenteile übereinstimmen, spricht man von *kongruenten*, andernfalls von *inkongruenten* Nachrichten. Eine inkongruente Nachricht könnte so aussehen, dass z.B. mit einem sehr traurigen Gesichtsausdruck gesagt wird: „Es geht mir gut“. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 35-36)

Für den Vorgang der Kommunikation bedeuten inkongruente Nachrichten eine Verwirrung für den Empfänger der Nachricht. Schließlich ist nicht klar, auf welchen Teil der Nachricht er reagieren soll, auf den verbalen oder den nonverbalen Teil. Es entsteht ein Risiko sich falsch zu entscheiden und dann in eine unangenehme Situation zu geraten. Für den Sender der Nachricht entsteht durch das Senden inkongruenter Nachrichten der Vorteil sich gegenüber dem Empfänger nicht auf eine Nachricht festlegen zu müssen. Es kann im Nachhinein immer behauptet werden, dass etwas anders gemeint gewesen sei. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 35-42)

Empfang von Nachrichten

So wie Nachrichten auf vier verschiedenen Ebenen gesendet werden können, kann auch der Empfänger der Nachricht auf vier verschiedenen „Ohren“ empfangen. Diese „Ohren“ entsprechen den oben unterschiedenen Aspekten einer Nachricht. Der Empfänger hat also die Wahl, ob er gerade auf der Sachebene, der Beziehungsebene, der Selbstoffenbarungsebene oder der Appellebene besonders gut hört. Der Verlauf eines Gesprächs kann sich je nach gewähltem Ohr jedoch sehr verändern. So wäre im obigen Beispielgespräch zwischen der Frau und dem Mann im Auto zum einen möglich, dass die Frau wütend wird und das sagt: „Fährst Du oder fahre ich!?!“. Damit hört sie auf der Beziehungsebene und reagiert entsprechend. Denkbar wäre jedoch auch, dass sie sagt: „Ja, hier ist grüne Welle, das ist angenehm.“. Damit hätte sie auf der Sachebene gehört. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 44-46)

Durch diese Vielfalt, mit der Nachrichten also gesendet und empfangen werden können, sind Schwierigkeiten in der Kommunikation nahezu unvermeidlich. Sollte ein Empfänger eine Nachricht auf einer Seite des Quadrats empfangen, die für den Sender nicht im Vorder-

grund steht, ist eine Störung der Kommunikation entstanden. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 44)

Wichtig ist hierbei noch, dass die empfangene Nachricht eine Konstruktion des Empfängers darstellt. Durch die unterschiedlich starke oder schwache „Hörfähigkeit“ auf den verschiedenen „Ohren“ und durch die Interpretation, die mit den gesendeten Signalen beim Empfänger stattfindet, wird diese Konstruktion ausgeführt. Dadurch kann sich die empfangene Nachricht maßgeblich von der gesendeten Nachricht unterscheiden. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004a, S. 61ff)

Feedback

Die Nachrichten die beim Empfänger eintreffen lösen innere Vorgänge aus, die für seine Rückmeldung eine wichtige Rolle spielen. Diese Vorgänge bleiben jedoch für den Sender undurchsichtig. Auch ist er für diese inneren Vorgänge des Empfängers nicht allein verantwortlich. Die Art und Weise wie, der Empfänger die Nachricht empfangen hat, trägt ebenso zu den dann folgenden Reaktionen bei. (vgl. SCHULZ V. THUN 2004, S. 69ff)

Diese inneren Vorgänge lassen sich in *Wahrnehmung*, *Interpretation* und *Gefühl* unterteilen. Auf das hier benutzte Beispiel bezogen könnte der innere Vorgang der Frau wie folgt aussehen:

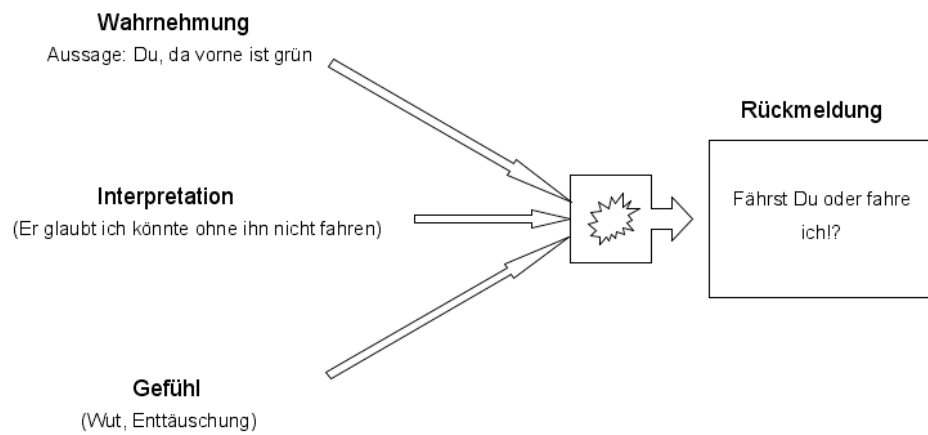


Abbildung 14 Die Rückmeldung als ein Verschmelzungsprodukt dreier Vorgänge im Empfänger (nach v. THUN 2004, s. 73)

Die Unterteilung dieser inneren Vorgänge kann eine Hilfestellung sein, mit welcher der Empfänger einer Nachricht seine Reaktion überdenken kann. Damit besteht die Möglichkeit, sich die Eigenanteile am Empfang einer Nachricht bewusst zu machen und ggf. darauf einzugehen.

Ein vollständiges Modell der hier beschriebenen zwischenmenschlichen Kommunikation kann so dargestellt werden:

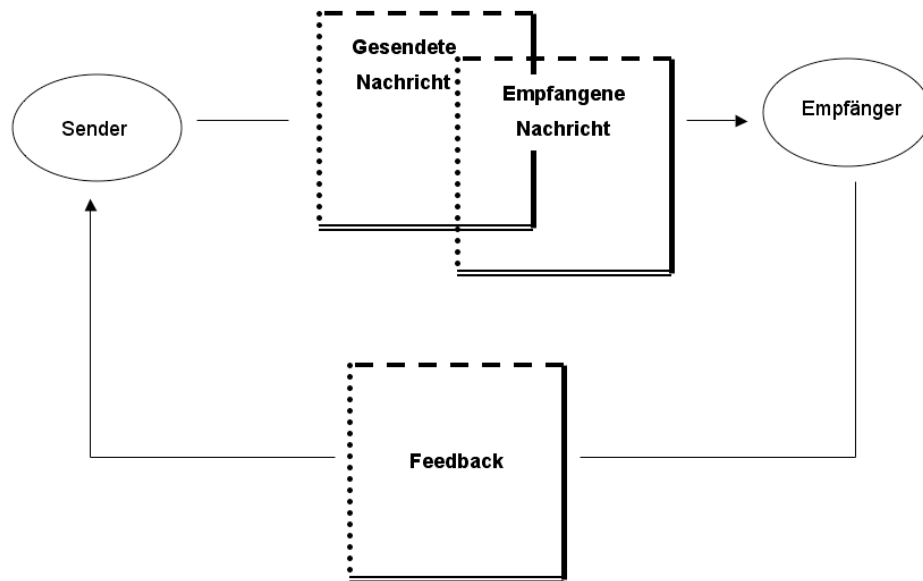


Abbildung 15 Vervollständigtes Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation (nach v. THUN 2004, S. 81)

2.3.2 Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Die Ursprünge der von Ruth C. Cohn entwickelten Methode der TZI liegen in den Erfahrungen Cohns aus Gruppentherapien und Theorien der Psychoanalyse. Aus den Unterschieden, die sie zwischen lebhaftem Lernen therapeutischer Gruppen und trockenem Lernen in Hörsaalatmosphäre wahrnahm, entwickelte sich Cohns Neugierde auf die Unterschiede beider Lernsituationen. Die Ursache für diesen Unterschied konnte Cohns Ansicht nach in der zu geringen Beachtung der Gefühlswelt in traditionellen Unterrichtssituationen gefunden werden. Eine Anerkennung der Gefühle von Lehrenden und Lernenden innerhalb der Lehr- bzw. Lernsituation erschien ihr notwendig. Aus dieser Entdeckung entwickelte Sie die Methode der TZI. (vgl. COHN1975, S. 111-112)

Fundament der TZI sind drei Axiome, die Cohn formulierte:

1. „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).“ (COHN 1975, S. 120)
2. „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigem und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“ (Ebd.)
3. „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“ (Ebd.)

Aus diesen doch sehr „gewaltigen“ Säulen werden für die Praxis der Gruppenarbeit zwei Postulate formuliert, die das Anliegen Cohns weiter verdeutlichen:

1. „Sei dein eigener Chairman³, der Chairman deiner selbst.“ (COHN 1975, S. 120)
Eine in vielen Gruppen bestehende Erwartungshaltung, nach welcher der Leiter für das Wohl der Gruppe verantwortlich sei, wird mit diesem Postulat entgegengewirkt. Es betont ein eigenverantwortliches Handeln für sich selbst und die Gruppe. (vgl. GUDJONS 2003a, S. 80)

³ Cohn übersetzte den Begriff „Chairman“ nicht ins Deutsche: „Chairman –Vorsitzender, Leiter – ist in diesem Zusammenhang nicht übersetzbar wegen seines Doppelsinns: Chairman of myself = Leiter meiner selbst; und Chairman of a group = Vertreter der Interessen aller in einer Gruppe (nicht nur Vorsitzender oder Moderator).“ (COHN 1975, S. 120)

2. „Störungen haben Vorrang“ (COHN 1975, S. 120)

Störungen von Teilnehmern, die zerstreut, abgelenkt oder gelangweilt sind, werden in den meisten Veranstaltungen ignoriert. Dieses Postulat rückt sie ins Zentrum. Teilnehmer, die dem Thema aus diesen oder anderen Gründen nicht folgen können, sind aufgefordert, dies offen auszusprechen. Aus diesen Störungen können Rückschlüsse auf eine möglicherweise fehlerhafte Unterrichtsvorbereitung gezogen werden. (vgl. GUDJONS 2003a, S. 81)

Um den Axiomen mit den im Anschluss erläuterten Postulaten eine modellhafte Umgebung zu geben, kann das TZI-Dreieck herangezogen werden:

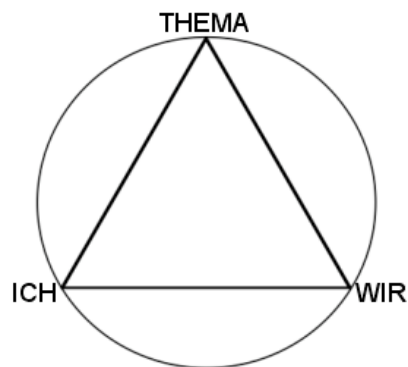


Abbildung 16 TZI-Dreieck (nach LANGMAACK 1994, S. 16)

Es verdeutlicht die gleichberechtigte Existenz des Themas, des Individuums und der Gruppe in einer Lernsituation, umgeben vom sogenannten „Globe“, der für die gesamten Bedingungen steht, unter denen eine Lernsituation stattfindet. (vgl. LANGMAACK 1994, S. 22)

Allerdings soll mit dem Modell nicht nur die Gleichberechtigung des *Themas* mit dem *Ich* und dem *Wir* verdeutlicht werden, sondern auch

das Anliegen, eine Balance zwischen diesen drei Elementen herzustellen. Ist die Balance beispielsweise zu Gunsten des Themas verschoben (wie am traditionellen Unterricht kritisiert), gelangt die gesamte Lernsituation aus dem Gleichgewicht. Dabei darf auch der das Dreieck umgebende *Globe* nicht außer Acht gelassen werden. Schließlich sind alle Elemente in ihm enthalten und von ihm beeinflusst.

Um den Ansatz der TZI noch weiter in die Praxis zu rücken, können Hilfsregeln herangezogen werden, deren Einhalten in vielen Grupsituationen erforderlich ist und von denen viele zu einer „gelungenen“ Kommunikation gehören.

1. „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; spricht per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘.“ (COHN 1975, S. 124)
2. „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.“ (Ebd.)
3. „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.“ (COHN 1975, S. 125)
4. „Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus.“ (Ebd.)
5. „Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen. (COHN 1975, S. 126)
6. „Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist.“ (Ebd.)
7. „Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wä-

ren (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?).“ (Ebd.)

8. „Nur einer zur gleichen Zeit bitte.“ (COHN 1975, S. 127)
9. „Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.“ (Ebd.)

Cohn gibt zu beachten, dass diese Regeln Hilfestellungen sein sollen, jedoch keine absoluten Größen darstellen. Dies wäre Missbrauch und diene „dem Geist, den sie bekämpfen möchten.“ (COHN 1975, S. 128)

Mit dem Gesamtpaket aus den Axiomen, Postulaten, dem Modell und den Hilfsregeln kann eine Lernsituation geschaffen werden, in der jeder Einzelne sich beachtet und wahrgenommen fühlt, eine Gruppe entstehen und ein Thema seine Relevanz für die Beteiligten entfalten kann. Aus einer solchen Situation heraus kann Lernen tatsächlich neue Qualitäten entfalten. Möglicherweise ist die TZI aus diesem Grund in Lehr- und Lernbereichen von Wirtschaft, Politik oder in therapeutischem Umfeld bekannt geworden. (vgl. LANGMAACK 1994, S. 1)

3. Seminarplanung

3.1 Pädagogisch-Didaktische Kompetenzen

Besonders im einleitenden Teil dieser Arbeit wurde wiederholt mit Begriffen wie *didaktische Kompetenz*, *pädagogisch-didaktische Kompetenz* etc. argumentiert oder auch Fundstellen dieser Begriffe zitiert. Wie dort bereits erwähnt, war es jedoch selten möglich, der Bedeutung dieser Termini auf den Grund zu gehen. Was also unter den viel genutzten Begrifflichkeiten jeweils verstanden wurde, war nicht oft zu ergründen. Lediglich bei Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmer fand sich eine Auflistung mit einer Auswahl erforderlicher pädagogisch-didaktischer Qualifikationen:

- „Grundlagen des Lehrens und Lernens
- Planung und Analyse des Unterrichts
- Aktivierende Lehr-Lern-Methoden
- Medieneinsatz bei der Lehre / E-Learning
- Grundlagen der Kommunikation
- Kollegiale Beratung, Evaluation.

[...]

- Die Lernaufgaben sollten Praxis- bzw. Studienbezug aufweisen.
- Die Lehrkräfte sollten sich um einen Wechsel zwischen aktiven und reflexiven Phasen bei ihrem Unterricht bemühen.
- Lernen sollte sowohl individuell als auch in Gruppen stattfinden.“

(LUX 2004, S. 46)

Diese Aufstellung mischt m. E. jedoch viele sehr unterschiedliche Bereiche innerhalb des didaktischen Feldes. So werden z. B. sehr weite Bereiche wie etwa „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ zu einer solchen pädagogisch-didaktischen Qualifikation gezählt. Eine For-

mulierung, die bereits sehr dicht an einigen Definitionen des allgemeinen Didaktikbegriffs angesiedelt ist. Weiter werden Anweisungen aus konkreten Unterrichtskonzepten zu den notwendigen Qualifikationen gezählt (z.B. der Wechsel aktiver und reflexiver Lernphasen oder die Notwendigkeit von Gruppenarbeit). Diese Auflistung vermittelt also eine Mixtur aus theoretischen Grundlagen und bestimmten Unterrichtskonzepten. Ob damit der Begriff der pädagogisch-didaktischen Qualifikationen genügend umrissen ist, bleibt fraglich.

Die bei Werner Jank und Hilbert Meyer verwendete Bestimmung des Begriffs *didaktische Kompetenz* scheint mir für das Arbeitsfeld der Teaching Library geeigneter zu sein:

„Didaktische Kompetenz besteht aus der Fähigkeit, Unterricht kritisch zu reflektieren und ihn zielorientiert, kreativ und unter Beachtung der curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen zu gestalten.“
(JANK/MEYER 1991, S. 160)

Dieser Kompetenzbegriff wird so verstanden, dass Lehrende die über didaktische Kompetenz verfügen, nicht nur Routineaufgaben sicher erledigen können, sondern auch in unbekanntem Lehrsituationen sicher unterrichten können. Wichtig ist hierbei die Fähigkeit auf Theoriewissen zurückgreifen zu können, um dieses Wissen auf die Unterrichtssituation beziehen zu können. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 160)

Die so definierte didaktische Kompetenz verlangt von einem Lehrenden also die reflektierende Zusammenführung von theoretischem und praktischem Wissen sowie von Handlungskompetenz.

Für das Zusammenwirken dieser Elemente kann folgende Grafik erstellt werden:

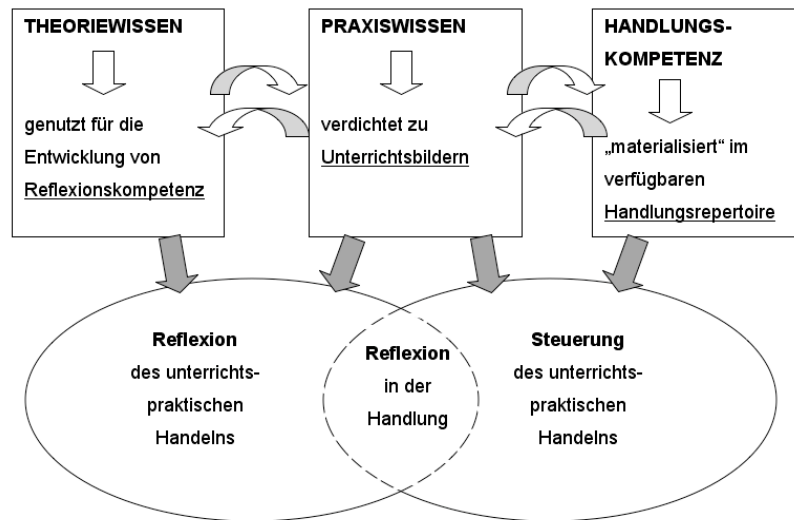


Abbildung 17 Theoriewissen, Handlungskompetenz und praktisches Handeln (JANK/MEYER 1991, S. 162)

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass erst durch das Zusammenspiel von Theoriewissen, Praxiswissen und Handlungskompetenz eine gelungene Veranstaltung entstehen kann. Dabei ist sowohl die Fähigkeit zu *reflektieren* als auch die zu *handeln* erforderlich. Auch wird deutlich, dass erst durch ein mit der Zeit erworbenes Praxiswissen die Verbindung zwischen Theoriewissen und der Handlungskompetenz endgültig hergestellt wird.

Diese Zusammenhänge wurden in der von mir herangezogenen bibliothekarischen Literatur nicht genannt, scheinen mir jedoch für ein Verständnis didaktischer und/oder pädagogischer Kompetenzen im Bereich Teaching Library notwendig zu sein. Insbesondere der theoretische Hintergrund, also das erforderliche *Theoriewissen* einschließlich der *Reflexionskompetenz*, stellt die Ausgangsposition für die Seminarplanung dar.

3.2 Die hier verwendete Didaktik

Bei der Konzeption eines Seminars bleibt letztlich die Frage nach der *eigenen* Didaktik, den *eigenen* Methoden nicht aus. Wie möchte ich selbst das Seminar konzipieren und nach welchen didaktischen Annahmen?

Die Vertreter einzelner didaktischer Modelle und Unterrichtskonzepte versuchen stets, sich voneinander abzugrenzen. Z. T. werden heftige Debatten über die gedanklichen Voraussetzungen für eine Veranstaltungsplanung geführt. Trotz dieser scheinbar unüberwindlichen Widersprüche kann ich mich (wie viele Lehrende im Übrigen auch) nicht voll und ganz nach *einer* Didaktik oder *einem* Konzept richten. Vielmehr scheinen von jedem didaktischen Modell, jedem Unterrichtskonzept oder jedem Lernbegriff verschiedene einleuchtende Aspekte haften zu bleiben. Aus diesen Aspekten heraus entsteht die Planung dieses Seminars.

Verzicht auf die zentrale Figur des Dozierenden

Der erste Punkt der mir für die Seminarplanung wichtig erscheint, ist die Zentralposition des Dozierenden, die sich dieser mit den Studierenden teilen muss. Wie im *Hamburger Modell* beschrieben scheint es mir wichtig, dass Entscheidungen innerhalb des Seminars nicht ausschließlich vom Dozierenden getroffen werden. (vgl.

JANK/MEYER 1991, S. 282)

Es gilt, ein „Durchschleusen“ von Studierenden durch eine Veranstaltung zu vermeiden und sich bei Inhalts- und Methodenentscheidungen aufeinander einzustellen. Durch diesen gemeinschaftlichen Prozess entsteht der Lernprozess im Seminar.

Lernziele werden nicht definiert

Die vorliegende Planung verzichtet auf die Definition von Lernzielen, etwa nach den Bloom'schen Taxonomien (vgl. BERENDT 2002, B1-1 S. 7). Die Begründung hierfür liegt z. T. im vorangegangenen Punkt. Da der Dozierende nicht die Zentralposition innehaben soll, sind Lernziele gemeinschaftlich zu erarbeiten. Das wird damit begründet, dass ein Lernprozess (unter konstruktivistischem Gesichtspunkt) zu einem großen Teil von Voraussetzungen bestimmt wird, die in der Person des Lernenden selbst zu finden sind. Daher kann eine konkrete Zielbestimmung nicht von außen (vom Dozierenden) vorgenommen werden. Bei Jank und Meyer wird das so formuliert:

„Eine Festlegung von Zielen, Inhalten und Wegen im Vorhinein soll unterbleiben. Vielmehr müssen die Themen und Inhalte mit dem Ziel der Selbst- und Mitbestimmung gemeinsam durch alle am Unterricht Beteiligten ausgehandelt werden.“ (JANK/Meyer 1991, S. 297)

Eine Bestimmung durch den Seminarteilnehmer selbst ist jedoch ohne einen Überblick über die im Seminar gebotenen Möglichkeiten nicht durchführbar. Um die Planbarkeit des Seminars zu erhalten müssen Inhalte also zur Verfügung gestellt werden, ohne die Individualität der Lernenden zu ignorieren. Daher der nun folgende Aspekt.

Lernmöglichkeiten ersetzen Zieldefinitionen

Die Lernmöglichkeiten bilden den Fundus von *möglichen* Lernzielen, aus denen heraus der Lernende im Lernprozess selbst nach eigenen Gesichtspunkten Ziele bestimmen kann. (Aus diesem Grund ist in dieser Arbeit auch bislang von *Lernmöglichkeiten* gesprochen worden.) Ohne die Lernenden zu kennen, können lediglich grobe Inhalte bestimmt werden, die zum Lernen herangezogen werden können. Das wurde in dieser Arbeit durch die Besprechung potentieller Semi-

narinhalte bereits durchgeführt. Welche Rolle diese Inhalte für den Lernprozess des Einzelnen letztlich spielen, kann jedoch nicht vorausbestimmt werden. (Man könnte an dieser Stelle das Bild eines Supermarktes heranziehen, aus dem verschiedene, jedoch nicht alle Waren gekauft werden.)

Methoden sind Verhandlungssache

Die Methoden, die in diesem Seminar zum Einsatz kommen, sind im Vorfeld nur teilweise bekannt. Methoden, die genannt werden können, sind diejenigen, welche in den Leitungsanteilen des Dozenten benutzt werden oder direkt zur Konzeption gehören. Allerdings können die Unterrichtskonzepte genannt werden, welche die Planung des Seminars beeinflusst haben. Zu nennen wären hier der *offene*, der *handlungsorientierte* und der *Gruppenunterricht*. (vgl. GUDJONS 2003a, S. 103-124 ; GUDJONS 2003b, S. 249-250)

Seminarinhalte sind als Richtung und Fundus vorgegeben

Wie bereits erwähnt, werden an die Stelle der *Lernziele* *Lernmöglichkeiten* treten, die durch die Thematisierung von Seminarinhalten entstehen. Diese Inhalte (hier Didaktik, Unterrichtskonzepte u. Kommunikationspsychologie) sind vorgegeben und bilden den Seminarrahmen. Dieser Rahmen stellt jedoch ein flexibles Gebilde dar, welches im Lauf der Veranstaltung durchaus erweitert, begrenzt oder schlicht verändert werden kann. (vgl. PETERSEN 2001, S. 67)

Medien sind Verhandlungssache

Welche Medien zum Einsatz kommen, liegt wiederum aufgeteilt, in der Verantwortung der Lernenden und des Dozenten. Wichtig ist jedoch, dass die verschiedenen Medien und ihre Nutzung sowohl bei Studierenden als auch Dozierenden bekannt sind und dass diese Medien tatsächlich zur Verfügung stehen.

Lernerfolg ist sicht- aber nicht messbar

Ein unter den bereits genannten Aspekten entstandener Lernerfolg ist sehr individuell und kann aus diesem Grund nicht ohne weiteres gemessen werden. Soll die Individualität der Lernenden und auch die ihrer Lernerfolge bestehen bleiben, ist eine zentrale Messung oder Überprüfung dieser Lernerfolge nicht durchführbar. Es besteht jedoch für den Dozierenden die Möglichkeit, Veränderungen im Verhalten der Lernenden zu beobachten und aus diesen Beobachtungen Schlüsse zu ziehen. Ebenfalls könnte auch direkt nach Lernerfolgen gefragt werden.

Feedback kann Lernerfolg widerspiegeln

Eine solche Befragung kann über den Einsatz von Feedbackbögen oder auch in einer Diskussion erfolgen. Dadurch kann am direktesten ein Lernerfolg „gemessen“ sowie auch Dozenten- und/oder Seminar-kritik eingeholt werden. Diese „Lernerfolgsmessung“ ist natürlich nicht mit gängigen Verfahren vergleichbar, bietet jedoch m. E. ein präziseres Bild als zentrale Verfahren zur Leistungsmessung.

Unter den hier genannten didaktischen Aspekten, welche die vorliegende Arbeit maßgeblich beeinflusst haben, wird dieses Seminar konzipiert. Aus diesem Ansatz ergibt sich auch, dass diese Konzeption keine Feinplanung bzw. Stundenpräparation enthalten wird. Die Konzeption kann nur individuell durch das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden diesen Detailreichtum erlangen. Eine Ergänzung der Planung im Verlauf der Veranstaltung (im Sinne der *Planungskorrektur* im Hamburger Modell) ist also dringend erforderlich und wird in der Konzeption in Teilen beispielhaft vorweg genommen. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 282-284)

Die in den Entwurf eingearbeiteten Methoden stellen eine Auswahl dar, die auf meiner eigenen Planungs- und Lehrperspektive beruht.

Diese Perspektive wird von jedem Lehrenden anders wahrgenommen und entsprechend werden dann andere Methoden ausgewählt werden. Die Methoden dieser Konzeption dienen also als exemplarische Beispiele für eine individuell durchzuführende Methodenwahl.

3.3 Rahmenbedingungen

Dass die Veranstaltung, um die es in dieser Arbeit geht, ein Seminar sein wird, wurde bislang stets vorausgesetzt. Die Begründung dafür erfolgt jedoch erst an dieser Stelle. Im Gegensatz zu beispielsweise einer Vorlesung kann im Seminar ein größeres Feld von Aktivitäten eröffnet werden. Der Lernprozess, um den es geht, kann zusammen mit den Seminarteilnehmern stattfinden – und dabei handelt es sich selbstverständlich auch um den Lernprozess des Dozierenden. In Seminarform können zudem verschiedene Arbeitstechniken und Methoden ausprobiert und analysiert werden. Dies ist für eine Veranstaltung zu der hier vorliegenden Thematik elementar. Die zentrale Figur des Dozierenden, wie etwa in einer Vorlesung entfällt, wie bereits angesprochen. Eine Ausrichtung als Projekt wäre auch für diese Thematik denkbar gewesen. Allerdings würde eine solche Umsetzung den von mir bevorzugten Zeitrahmen dieser Veranstaltung bei weitem überschreiten.

Um von einer klassischen Dauer für Seminare auszugehen, werden an dieser Stelle 2 Semesterwochenstunden (SWS) angesetzt. Diese Dauer ist zum einen hochschulüblich, zum anderen kann eine Veranstaltung dieser Dauer ohne Schwierigkeiten in jeden Stunden- oder Studienplan eingearbeitet werden.

Die Zahl der Teilnehmer wird auf eine idealtypische Anzahl von 15-20 Teilnehmern festgelegt. Sowohl wesentlich höhere als auch we-

sentlich niedrigere Teilnehmerzahlen beeinträchtigen den geplanten Verlauf. Besonders die Entwicklung Einzelner im Lauf der Veranstaltung ist mit einer wesentlich größeren Teilnehmeranzahl schwer zu verfolgen und zu beurteilen. Eine sehr geringe Teilnehmerzahl kann das Experimentieren mit didaktischen Elementen erschweren, da eine unterrichtsähnliche Situation so nicht ohne weiteres vorstellbar wird.

Diesem Seminar sollte eine Veranstaltung vorausgehen, in der zumindest in groben Zügen die Themen Benutzerschulung und /oder Teaching Library sowie Informationskompetenz behandelt werden. Das ist auch als untergeordnetes Thema innerhalb einer solchen Veranstaltung denkbar. Damit soll gewährleistet werden, dass die zur Verfügung stehende Zeit tatsächlich der Schaffung von Grundlagen didaktischer Kompetenz dienen kann.

Der Bedarf an Medien innerhalb des Seminars kann durch die offene Gestaltung stark variieren. Da jedoch sowohl Studierende als auch der Dozent die Veranstaltung durchführen, kann von verschiedenartigem und erhöhtem Medieneinsatz ausgegangen werden. Das gleiche gilt auch für Sachmittel, mit deren Hilfe gearbeitet werden kann.

Das zur-Verfügung-Stehen einer dem Thema entsprechend ausgestatteten Bibliothek wird vorausgesetzt. Auch die Zusammenstellung eines Handapparates ist erforderlich. Hier sollen Lehrbücher zu Teaching Library, Didaktik, Kommunikationspsychologie, Konzept- und Methodensammlungen sowie Zeitschriftenaufsätze zu diesen Themen angeboten werden.

Zusammengefasst ergibt sich hieraus folgende Aufstellung:

Veranstaltungsart:	Seminar
Anzahl der Wochenstunden:	2
Teilnehmerzahl:	ca. 15-20
Vorgaben:	Erwähnung von Teaching Library in einer vorangegangenen Lehrveranstaltung
Medienbedarf:	das gesamte Spektrum
Sachmittelbedarf:	das gesamte Spektrum
Bibliotheksvoraussetzungen:	Handapparat, Kopiermöglichkeit

3.4 Teilnehmervoraussetzungen

Für die Teilnehmer ist der vorherige Besuch der erwähnten Veranstaltung notwendig, in der die Grundzüge von Teaching Library angesprochen und grob behandelt werden. Desweiteren sollten sie aus dieser Veranstaltung ein Interesse für das Thema Teaching Library und pädagogische Aspekte bibliothekarischer Arbeit mitbringen. Das Seminar soll so im Studienablauf positioniert werden, dass die Teilnehmer eine Studienpraxis aufweisen, also bereits Sitzungen geleitet und/oder Referate gehalten haben. Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Medien zur Präsentation werden ebenfalls vorausgesetzt. Weitere Fähigkeiten werden nicht benötigt.

3.5 Dozentenvoraussetzungen

Der Leiter der geplanten Veranstaltung sollte das Umfeld der Teaching Libraries kennen und natürlich auch mit den Seminarinhalten vertraut sein. Ebenso benötigt er selbst die oft zitierte didaktische Kompetenz – besonders, da sie ein Fernziel der Veranstaltung darstellt. Auch die Fähigkeit zu improvisieren und didaktisches Handeln zu reflektieren, ist dringend erforderlich. Besonders wichtig scheint auch ein Interesse an der bibliothekspädagogischen Ausrichtung des Seminars zu sein. Alles in allem sind also die Anforderungen an den Dozierenden sehr hoch (das wiederum sollte jedoch nicht als Einschränkung, sondern als Motivation für die eigene Lehrtätigkeit verstanden werden).

3.6 Ziele der Veranstaltung

Unter Zielen dieses Seminars werden wie bereits angesprochen, keine Lernzieldefinitionen verstanden. Vielmehr handelt es sich bei den folgenden Punkten um Lern- und Entwicklungsfelder, deren Herausbildung angeregt werden soll.

Die Auseinandersetzung mit den Themen des Seminars soll nicht nur auf einer praktischen Ebene stattfinden. Vielmehr sollen Theorien, die sich auf eine Unterrichtspraxis auswirken, zentral thematisiert und anhand praktisch angewandter Methoden vertieft und reflektiert werden. Es geht also ausdrücklich nicht um die Vermittlung von Lehrmethoden oder die Vorstellung aus ihnen resultierender Checklisten. Die Theorien selbst sollen Ausgangspunkt für eine Sensibilisierung sein, die das Thema Lehren und Lernen betrifft. Im Ergebnis soll für die Seminarteilnehmer die Möglichkeit bestehen, problematischen Lehr- und Lernsituationen im Berufsalltag mit dem Wissen zu

begegnen, dass es vielfältige Ansätze gibt, zu lehren und zu lernen. Diese erweiterte Perspektive ermöglicht eine Sensibilisierung aus der heraus stets neu gedacht und gehandelt werden kann. Auch kann auf diese Weise ein Informationsbedarf bzgl. der eigenen Lehr- oder Schulungstätigkeit schneller erkannt und Dank ureigenster, bibliothekarischer Fähigkeiten auch gestillt werden.

Somit liegt das Ziel dieser Veranstaltung darin, die theoretischen und praktischen Grundsteine für einen Prozess der stetigen Reflexion der eigenen Vermittlungs- bzw. Unterrichtstätigkeit zu legen. (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 159-164)

3.7 Inhaltliche Struktur

Als Themenkomplexe lassen sich bislang folgende Bereiche benennen:

- Didaktik
 - Bildungstheoretische Didaktik
 - Lerntheoretische Didaktik
 - Konstruktivistische Didaktik
- Unterrichtskonzepte / Methoden
- Kommunikationspsychologie
 - Grundlagen nach F. Schulz v. Thun
 - TZI

Die hier aufgelistete Anordnung ist jedoch für die Vermittlung der einzelnen Bereiche nach den Planungsaspekten aus Kap.3.2 noch nicht ideal. Zwar ergeben sich aus didaktischen Modellen Unterrichtskonzepte, die mit Hilfe von Methoden umgesetzt werden, allerdings entspricht diese Perspektive nicht der eines Seminarteilnehmers, sondern am ehesten der eines Erziehungswis-

senschaftlers. Relevant ist in diesem Zusammenhang jedoch eindeutig die Perspektive der Lernenden. Diese Perspektive könnte wie folgt aussehen:

Aus der eigenen Lerngeschichte heraus existieren vermutlich bei allen Menschen Bilder und Lernerlebnisse, die, möglicherweise ungeordnet, schlicht als Erfahrungen abgespeichert sind. Vielleicht gibt es Erinnerungen an Lernsituationen oder Methoden, die als besonders positiv haften geblieben sind. Vielleicht sind es auch bestimmte Lehrende und deren Verhalten im Unterricht, die als Erinnerung besonders stark präsent geblieben sind. In jedem Fall handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht um didaktische Hintergründe des erlebten Unterrichts. Durch das Umkehren der oben aufgelisteten Inhalte entsteht folgende grobe Reihenfolge:

- Kommunikationspsychologie
- Unterrichtskonzepte/Methoden
- Didaktik

Diese Reihenfolge scheint den vermuteten Wahrnehmungen bzw. Erinnerungen von Studierenden eher zu entsprechen. Als Themenreihenfolge innerhalb des Seminars gibt es jedoch einen Widerspruch zu den Aspekten, die als „eigene Didaktik“ formuliert wurden. Da das Seminar sich an den Unterrichtskonzepten des offenen, handlungsorientierten und des Gruppenunterrichts orientiert, sollte das Themengebiet Unterrichtskonzepte/Methoden zuerst behandelt werden. Hintergrund ist der, dass diese Inhalte den Teilnehmern helfen sollen, bei eigenen Aktivitäten innerhalb des Unterrichts lernen zu können. Um also die Aktivität der Teilnehmer zu ermöglichen, ist das Wissen um Unterrichtskonzepte und Methoden bereits notwendig. Zudem ist, zumindest nach der bislang vorgenommenen Konzeption der Inhalte, der Themenbereich der

Kommunikationspsychologie/TZI weitaus stärker gewichtet. Daraus ergibt sich dann folgende Themenreihenfolge:

- Unterrichtskonzepte/Methoden
- Kommunikationspsychologie
- Didaktik

Damit orientiert sich die Gewichtung der Inhalte und deren Umsetzung nach der optimalen *Rekonstruktion* der Inhalte durch die Teilnehmer. (vgl. PETERSEN 2001, S. 119-120) Die Position des Hauptinhalts Didaktik bleibt an dritter Stelle dieser Reihenfolge.

Diese nun geordneten Inhalte benötigen für die Studierenden jedoch noch eine Einordnung in den Zusammenhang der Teaching Libraries. Diese Verbindung muss zuvor hergestellt und erläutert werden. Weiter ist es für den Praxisbezug wichtig, dass eine Vorstellung von den Aufgaben erarbeitet wird, die im Rahmen der Teaching Library – Praxis anfallen. Auch diese Aspekte müssen an geeigneter Stelle in den Entwurf eingearbeitet werden.

3.8 Wochenplanung

Dieser Planung werden 15 Unterrichtswochen zugrunde gelegt von denen eine als „Puffer“ nicht mit Inhalt gefüllt wird. Somit bleiben 14 Termine die für die Verteilung der Themen zur Verfügung stehen. Eine Verteilung der Inhalte auf die Sitzungen unter Berücksichtigung der benannten didaktischen Aspekte hat folgende Reihenfolge.

3.8.1 Grobplanung Sitzungsthemen

Sitzung	Thema	Leitung
1	Einführung	Dozent
2	Unterrichtskonzepte / Methoden	Dozent
3	Kommunikationspsychologie / TZI Theorie	Arbeitsgruppe
4	Kommunikationspsychologie / TZI Praxis	Arbeitsgruppe
5	Reflexion	Dozent + Arbeitsgruppe
6	Didaktik Einführung	Dozent
7	Lerntheoretische Didaktik	Arbeitsgruppe
8	Reflexion	Dozent + Arbeitsgruppe
9	Bildungstheoretische Didaktik	Arbeitsgruppe
10	Reflexion	Dozent + Arbeitsgruppe
11	Konstruktivistische Didaktik	Arbeitsgruppe
12	Reflexion	Dozent + Arbeitsgruppe
13	Teaching Library in der Praxis	Arbeitsgruppe
14	Einordnung / Reflexion / Abschluß	Dozent
15	(Puffer)	

Erläuterung:

Nach Sitzung 1, in der zum Thema hingeführt und erste organisatorische Details besprochen werden sollen, werden in Sitzung 2 direkt Unterrichtskonzepte und Methoden thematisiert. Dadurch sollen die Teilnehmer mit dem Rüstzeug vertraut gemacht werden, welches für ein handlungsorientiertes Lernen in Form eigener Unterrichtsgestaltung benötigt wird. Anschließend beginnt ein dreigliedriger Themenblock Psychologie. In Sitzung 3 werden Grundlagen der Kommunikationspsychologie und der TZI behandelt, in Sitzung 4 werden diese Grundlagen in praktischen Übungen vertieft. Sitzung 5 dient der inhaltlichen und unterrichtspraktischen Reflexion der vorangegangenen beiden Sitzungen. In Sitzung 6 wird eine Einführung in die Didaktik gegeben. Hier wird der Begriff näher erläutert und Grundlagen der Didaktik behandelt. Im Folgenden werden die drei aktuellen didaktischen Modelle jeweils in einer Sitzung ausführlich behandelt und in einer darauf folgenden Sitzung sowohl inhaltlich als auch unterrichtspraktisch reflektiert. Das betrifft die Sitzungen 7 - 12. In Sitzung 13 werden praktische Umsetzungen des Teaching Library – Gedankens thematisiert und erläutert. In der 14. und letzten Sitzung wird sowohl eine Einordnung der behandelten Themen in den Zusammenhang Didaktik, Lehre und Teaching Library vorgenommen werden, als auch eine Reflexion über die verwendeten Methoden und sonstigen Komponenten stattfinden.

3.8.2 Sitzungsthemen detailliert

In der folgenden Darstellung werden die Themen weiter aufgeschlüsselt:

(D=Dozent, AG=Arbeitsgruppe)

Sitzung	Thema	Inhalt	Leitung
1	Einführungsveranstaltung	-Problemfeld „didaktische Kompetenz“ öffnen -Begriff Didaktik klären -Seminarablauf erläutern	D
2	Unterrichtskonzepte / Methoden	-Begriffsklärung Unterrichtskonzept / Methode -Erläuterung einzelner Konzepte und Methoden	D
3	Kommunikationspsychologie / TZI Theorie	(Inhalte werden von der jeweiligen Arbeitsgruppe festgelegt)	AG
4	Kommunikationspsychologie / TZI Praxis	-praktische Übungen zu Kommunikation und TZI	AG
5	Reflexion	-Nachbesprechung des Inhalts aus Sitzung 3 u. 4 -Erklärung der Methoden durch die Arbeitsgruppen -Rezeption der Sitzungen im Plenum -Besprechung der Methoden	D + AG
6	Didaktik Einführung	-Begriffsbildung -Einordnung/Definition -Nachbardiisziplinen der Didaktik -Von der Theorie zur Praxis	D
7	Lerntheoretische Didaktik	(Inhalte werden von der jeweiligen Arbeitsgruppe festgelegt)	AG
8	Reflexion	-Nachbesprechung des Inhalts aus Sitzung 7 -Erklärung der Methoden durch die Arbeitsgruppe -Rezeption der Sitzung im Ple-	D + AG

		num -Besprechung Methoden	
9	Bildungstheoretische Didaktik	(Inhalte werden von der jeweiligen Arbeitsgruppe festgelegt)	AG
10	Reflexion	-Nachbesprechung des Inhalts aus Sitzung 9 -Erklärung der Methoden durch die Arbeitsgruppe -Rezeption der Sitzung im Plenum -Besprechung Methoden	D + AG
11	Konstruktivistische Didaktik	(Inhalte werden von der jeweiligen Arbeitsgruppe festgelegt)	AG
12	Reflexion	-Nachbesprechung des Inhalts aus Sitzung 11 -Erklärung der Methoden durch die Arbeitsgruppe -Rezeption der Sitzung im Plenum -Besprechung Methoden	D + AG
13	Teaching Library in der Praxis	(Inhalte werden von der jeweiligen Arbeitsgruppe festgelegt)	AG
14	Einordnung / Reflexion / Abschluss	-Positionierung aller behandelten Inhalte im Bereich didaktischer Kompetenz -Reflexion / Feedback-	D
15	(Puffer)		

3.8.3 Sitzungserläuterung mit Methodenvorschlägen

Sitzung 1: Einführung

In der ersten Sitzung sollte nach einer Begrüßung zunächst einmal die Problemstellung, welche sich aus der Arbeit als lehrender Bibliothekar ergibt, erläutert werden. In dieser Arbeit wurde die zugrunde liegende bibliothekarische Problemstellung, die sich letztlich auf die Begrifflichkeit „didaktische Kompetenz“ reduzieren lässt, bereits besprochen. Für diese Eröffnung eignet sich ein Kurzvortrag des Dozenten am besten.

Der persönliche Bezug der Studierenden zu diesem Thema wird durch eine Gruppenarbeit hergestellt. Hier steht die Frage „Was macht einen guten Lehrer aus?“ im Mittelpunkt. Die Studierenden können aus ihrer Erfahrung als Schüler und Studenten heraus als „Experten“ zu diesem Thema dienen. Die Frage kann in kleinen Gruppen diskutiert und beantwortet werden. Anschließend werden die Ergebnisse dem Plenum vorgestellt und besprochen.

Die ermittelten Eigenschaften werden nun vom Dozenten zusammengefasst, um von diesem Punkt aus die Begriffe Didaktik, Psychologie und Methoden erstmals ins Spiel zu bringen, deren Funktion im besprochenen Bild zu erläutern etc. Anschließend wird die Struktur des Seminars erläutert. Zum Abschluss werden Arbeitsgruppen gebildet, die für die Leitung der entsprechenden Sitzungen verantwortlich sein sollen, und auf die entsprechenden Termine verteilt.

Den Sitzungen, die durch Arbeitsgruppen geleitet werden sollen, sind bereits im Vorfeld Methoden zugeordnet worden. Das hat den Grund, dass angewandte Methoden sich im Lauf des Seminars möglichst nicht wiederholen sollen. Die Arbeitsgruppen haben natürlich die

Möglichkeit, die vom Dozenten zugeordneten Methoden auszutauschen oder anderweitig zu ersetzen. Es sollte jedoch wie erwähnt möglichst keine Mehrfachverwendung geben. Diese zu Beginn verteilten Methoden werden in dieser Übersicht gesondert als *Methodenvorschläge* aufgeführt.

Schließlich wird ein Reader mit zusammengestellter Literatur zu allen Themengebieten verteilt. Die im Reader enthaltenen Texte werden für die einzelnen mit dem Thema befassten Arbeitsgruppen durch Literaturhinweise ergänzt.

Sitzung 2: Unterrichtskonzepte / Methoden

Der Dozent wird mit einem Kurzvortrag die Rolle von Unterrichtskonzepten bei der Verwirklichung didaktischer Theorien beschreiben, sowie beispielhaft einige Konzepte erläutern (etwa: offener Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, Gruppenunterricht und Projektunterricht).

Je erläuterten Konzept wird nun eine Arbeitsgruppe gebildet. Diese Gruppen erhalten dann die Aufgabe, im Internet eine Kurzrecherche nach Methoden durchzuführen, die zum zugeteilten Konzept passen könnten (etwa auf dem bereits erwähnten Bildungsserver NRW). Je nach noch zur Verfügung stehender Zeit können die Ergebnisse später vorgestellt oder durchgespielt werden.

Sitzung 3+4: Kommunikationspsychologie / TZI (Theorie u. Praxis)

Die Sitzungen zu Kommunikationspsychologie und TZI werden von den jeweiligen Arbeitsgruppen erarbeitet und geleitet. Bei diesen beiden Veranstaltungen wird eine größere Arbeitsgruppe auf beide

Sitzungen verteilt um Theorie und Praxis der Psychologie nicht „auseinanderzureißen“. Anschließend findet in Sitzung 5 die gemeinsame Reflexion statt.

Methodenvorschlag Sitzung 3:

Eulen der Weisheit

Ein Text zu den Themen wird verteilt und von jedem Teilnehmer gelesen. Anschließend werden Gruppen gebildet die gemeinsam je eine Frage zum Text beantworten und später dem Plenum erläutern. (vgl. HUPFELD 2006)

Übungsvorschläge Sitzung 4:

Einohriges Hören (zur Kommunikationspsychologie)

Zwei Teilnehmer führen zu einem beliebigen Thema ein Gespräch. Jeder bekommt für sein Gegenüber nicht einsehbar einen Zettel auf dem steht, welches der vier unterschiedenen Ohren er in diesem Gespräch ausschließlich benutzen soll. (vgl. v. THUN 2004, S. 44-61) Das dabei zuhörende Plenum kann nach dem Gespräch dazu befragt werden, welche Ohren bei welchem Gesprächsteilnehmer im Spiel waren und welche Folgen das für die Entwicklung des Gesprächs gehabt haben könnte.

Diskussion mit Wächtern (zur TZI)

Die TZI soll in der Balance der Faktoren ICH, WIR und THEMA stattfinden. (vgl. LANGMAACK 1994, S. 16) Hierzu kann im Plenum eine Diskussion zu einem beliebigen Thema stattfinden. Aus dem Plenum werden jedoch drei Wächter bestimmt, die, mit einigen Hilfsregeln, jeweils auf einen der Faktoren (ICH, WIR oder THEMA) achten. Sobald die Diskussion unausgeglichen ist, bzw. aus der Balance gerät, machen die Wächter darauf aufmerksam und sprechen den jeweiligen Punkt an. So wird weiter diskutiert bis zum Ende der Übung.

Sitzung 5: Reflexion

s. weiter unten

Sitzung 6: Didaktik Einführung

Die Einführung in die Didaktik wird als „einfache“ Vorlesung stattfinden. Der Dozent muss versuchen, diese einzelne, rein auf Rezeption basierende Sitzung so mitreißend und gut zu gestalten, wie irgend möglich. Das erfordert die Sensibilisierung für Kommunikation, Medieneinsatz, Dramaturgie und eben jene didaktische Kompetenz die immer wieder angesprochen wurde. Da Vorlesungen bzw. vorlesungsähnliche Veranstaltungen noch immer ein zentrales Element der Lehre sind (und keineswegs schlecht sein müssen!), sollte auch diese Lehrmethode nicht ausgespart werden. Allerdings muss sie ebenso im Fokus der Aufmerksamkeit und Reflexion stehen wie auch die anderen Methoden dieses Seminars. Es bietet sich an, diese Vorlesung auf ca. 60 Minuten zu begrenzen, um ein direktes Feedback zu dieser Sitzung einzuholen. (Auch die Konzentrationsfähigkeit der interessiertesten Zuhörer lässt früher oder später nach.)

Sitzung 7, 9 + 11: Lerntheoretische, bildungstheoretische u. konstruktivistische Didaktik

Die Sitzungen zu lerntheoretischer, bildungstheoretischer und konstruktivistischer Didaktik werden von den jeweiligen Arbeitsgruppen erarbeitet und geleitet.

Methodenvorschlag Sitzung 7

Leittext

Die Teilnehmer lesen einen verteilten Text, der das Thema behandelt. Im Anschluss an die Lektüre werden in Einzelarbeit Fragen zum Text beantwortet. Ausgehend von den so vermittelten Inhalten kön-

nen in gemeinschaftlicher Arbeit im Plenum Standpunkte herausgegriffen, diskutiert und kritisiert werden. (vgl. HUPFELD 2006)

Methodenvorschlag Sitzung 9

Zeit- u. Personenleiste

Mit Hilfe vorbereiteter Plakate wird eine Zeitleiste erstellt, anhand der die Entwicklung des Themas chronologisch aufgezeigt werden kann. Dazu müssen im Vorfeld Gruppen gebildet werden. An diese werden Texte verteilt, die eine zeitliche Zuordnung sowie die Problemstellung dieses Zeitpunkts enthalten. Die Teilnehmer können dann chronologisch die Entwicklung des Themas nachzeichnen. (vgl. HUPFELD 2006)

Methodenvorschlag Sitzung 11

Wolken

Die Arbeitsgruppe bereitet Papierwolken mit einzelnen Elementen des Themas vor. Zunächst wird dann ein kompakter Überblick über das Thema gegeben. Dabei werden die Wolken mit den einzelnen Elementen an einer Tafel befestigt. Nach diesem Überblick entscheiden die Teilnehmer durch Bepunkten⁴ welche Aspekte der Thematik ausführlicher referiert und besprochen werden sollen. (vgl. HUPFELD 2006)

Sitzung 5, 8, 10 + 12: Reflexion

Die Reflexionssitzungen finden alle nach dem gleichen Schema statt. Es beginnt der Dozent mit einer 5-10minütigen Zusammenfassung der Inhalte der vorangegangenen Sitzung. Hierbei kann ggf. auch

⁴ Mit *Bepunkten* ist ein Abstimmungsverfahren gemeint, bei dem jedes Plenumsmitglied durch das Aufkleben eines farbigen Punkts, auf eine der zur Auswahl stehenden Papierwolken, an der Abstimmung teilnimmt. Durch das Auszählen der Punkte kann dann eine Gewichtung, bzw. Reihenfolge der Themen bestimmt werden.

noch der vermittelte Inhalt korrigiert werden. Allerdings nur unter der Voraussetzung, dass diese Korrektur wertschätzend und vorsichtig bzw. rücksichtsvoll vorgenommen wird.

Der nächste Schritt besteht aus einem Kurzvortrag der Arbeitsgruppe, welche die vorangegangene Sitzung geleitet hat. Hierbei werden Gedanken zu den angewendeten Methoden und auch inhaltlichen Schwerpunkten dem Plenum erläutert.

Anschließend wird die Rezeption der Veranstaltung von einzelnen Arbeitsgruppen unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Diese Aspekte können z. B.: psychologische Komponente, Methodenkomponente, Inhaltskomponente und Vergnügen sein. Nach diesen Aspekten werden Gruppen gebildet, welche die Wahrnehmung der Veranstaltung unter dem jeweiligen Gesichtspunkt besprechen und später dem Plenum die Ergebnisse vortragen und ggf. diskutieren. Da die vorangegangene Sitzung mit einer Woche Abstand nicht mehr im Detail präsent wäre, werden diese Gruppen bereits vor der zu bewertenden Sitzung eingeteilt. Dann können bereits während oder nach der Sitzung Notizen gemacht werden.

Sitzung 13: Teaching Library in der Praxis

Die Sitzung zur Teaching Library in der Praxis wird von der entsprechenden Arbeitsgruppe erarbeitet und geleitet.

Methodenvorschlag Sitzung 13

Expertenbefragung

Die Arbeitsgruppe organisiert einen Experten für das Themengebiet, erarbeitet ein Interview und bereitet eine anschließende Diskussion des entsprechenden Themas vor. (vgl. HUPFELD 2006)

Sitzung 14: Einordnung / Reflexion / Abschluss

Ähnlich wie in den bereits besprochenen Reflexionssitzungen wird auch in der letzten Veranstaltung Rückgriff auf bereits behandelte Themen und den benutzten Vermittlungsansatz genommen. Diesmal fällt dieser Schritt für den Dozenten der Veranstaltung an.

Für die gesamte vergangene Veranstaltung wird eine Einordnung vorgenommen. Diese kann vom Dozenten gemeinsam mit dem Plenum durchgeführt werden. So können einzelne Aspekte des Seminars nochmals benannt und in den Gesamtzusammenhang des in der ersten Sitzung angesprochenen Begriffs der „didaktischen Kompetenz“ gebracht werden. Die eingangs gestellte Frage nach einem „guten Lehrer“ wird erneut gestellt. Für beide Begriffe können im Plenum passende Eigenschaften gesucht werden.

Anschließend wird erneut die Rezeption der Veranstaltung von einzelnen Arbeitsgruppen unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Wieder werden Gruppen eingeteilt, welche diesmal das gesamte Seminar unter den gleichen Aspekten diskutieren, wie bereits die einzelnen Sitzungen. Wieder werden die Ergebnisse nach der Bearbeitungszeit dem Plenum vorgestellt und ggf. diskutiert.

3.9 Wichtige Aspekte zur Durchführung

3.9.1 Vielfalt des Begriffs Didaktik

In einem Seminar über Didaktik existiert zwangsläufig eine Mehrdeutigkeit dieses Begriffs, die hier hervorgehoben und auch für spätere Seminarteilnehmer unterscheidbar gemacht werden soll.

Der Begriff Didaktik existiert in dieser Seminarkonzeption auf mindestens drei möglichen Ebenen:

- Die erste Ebene betrifft die Didaktik, welche vom Planer der Veranstaltung (also dem Verfasser dieser Arbeit) zur Anwendung kommt.
- Auf der zweiten Ebene steht die Didaktik, die als Thema oder auch Inhalt im hier zu konzipierenden Seminar in Erscheinung tritt und behandelt wird.
- Auf dritter Ebene ist noch eine Didaktik denkbar, die von späteren Seminarteilnehmern angewendet wird, um erarbeitetes Wissen anderen Seminarteilnehmern zu vermitteln.

Für die Seminarteilnehmer wird es sehr wichtig sein diese Ebenen genau unterscheiden zu können. Eine Konfusion ist denkbar, wenn beispielsweise Seminarteilnehmer Methoden zu einer Didaktik erarbeiten und diese ihren Kommilitonen vermitteln sollen. In diesem Beispiel stehen dann alle drei Didaktikebenen zur gleichen Zeit im Vordergrund: 1. Die Didaktik des Dozenten, 2. die angewendete Didaktik der Arbeitsgruppe, 3. die von der Gruppe erlernte, zu vermittelnde Didaktik. Hier kann u. U. einiges undeutlich werden und in der Vielfalt der didaktischen Betrachtungsweisen verloren gehen. Diese parallel existierenden Didaktiken gilt es, von vornherein zu differenzieren und eine solche Konfusion gar nicht aufkommen zu lassen. Die Aufgabe, über diese Ebenen die Übersicht zu behalten, fällt letztlich dem Dozenten zu. Das kann z. B. durch ein Plakat erleichtert werden, auf dem alle Ebenen eingezeichnet sind. An diesem Plakat kann dann jederzeit erfragt und demonstriert werden, welche Ebene eine Aussage zur Didaktik, Methode etc. betrifft.

3.9.2 Reflexion

Die Sitzungen zur Reflexion bilden einen der wichtigsten Seminarbestandteile. In dem hier konzipierten Seminar können selbstverständlich nicht alle Bestandteile der beschriebenen didaktischen Kompetenz vermittelt werden. Ein didaktisches Praxiswissen kann sich z.B. in einem Seminarrahmen nicht entwickeln. Allerdings kann modellhaft so getan werden, als seien alle Bestandteile vorhanden, um den Reflexionsprozess quasi anzukurbeln. Genau dieses findet mit Hilfe der Reflexionssitzungen statt. Da die Reflexion des eigenen Handelns und des erworbenen Theoriewissens die Basis für die didaktische Kompetenz darstellt, wird sie in dieser Veranstaltung stets wiederholt und geübt. Durch diesen Prozess entstehen Perspektiven, aus denen heraus stets eine Distanz zum eigenen Handeln hergestellt werden kann. Mit Hilfe dieses Abstands können dann Verbesserungen geplant und die eigenen Fähigkeiten nach und nach optimiert werden.

3.9.3 Flexibilität

Der gesamte Planungsansatz dieses Seminars erfordert eine Flexibilität, die einem individuellen Lernprozess die Möglichkeit geben soll stattzufinden. Sowohl die angewandten Methoden, als auch die inhaltlichen Details können aus diesem Ansatz heraus nicht vorgegeben werden. Diese Art der Konzeption verlangt von dem Dozenten, der sich zutraut, ein Seminar unter diesen Voraussetzungen zu leiten, ein Höchstmaß an Flexibilität und der angesprochenen Fähigkeit zu reflektieren und improvisieren. Daraus resultieren auch die beschriebenen hohen Anforderungen an den Dozenten.

Die bereits in der Zielsetzung der Veranstaltung hervorgehobene Fähigkeit zu reflektieren kann sich m. E. jedoch aus einer statischen Konzeption heraus nicht entwickeln. So wird neben der Beschäftigung mit psychologischen und didaktischen Theorien also auch eine *Arbeitseigenschaft* zum Thema gemacht, die im Lauf eines Studiums nicht unbedingt erforderlich ist. Wenn diese Fähigkeit jedoch thematisiert wird, ist es nur natürlich, wenn auch der umgebende Rahmen in Form von Seminar oder auch Studiengang kritisch betrachtet wird. Sollte in einer solchen Situation der Kritik das Lernen innerhalb des Seminars nicht verändert und angepasst werden können, führt sich die Veranstaltung selbst ad absurdum. Bereits im Hamburger Modell ist diese Flexibilität als *Planungskorrektur* definiert und berücksichtigt worden. (vgl. PETERßEN 2001, S. 67)

4. Schlussbemerkung

Die Arbeit an diesem Seminarentwurf begann mit der Frage: *Wie plane ich ein Seminar?* Im Lauf der Arbeit änderte sich die Fragestellung jedoch mehr und mehr zu der Frage: *Wie plant man das Unplanbare?* In der Auseinandersetzung mit aktuellen didaktischen Positionen geriet das Bild, welches ich von einer systematischen Seminarplanung hatte, mehr und mehr ins Wanken, bis es schließlich vollständig einstürzte. Die bekannten Planungsansätze (etwa aus dem Neuen Handbuch Hochschullehre) die häufig auf Lernzieldefinitionen und detaillierten Stundenpräparationen beruhen waren allesamt nicht mit den hier behandelten und von mir gewählten didaktischen Ansätzen zu vereinbaren. Zudem geriet die Planbarkeit als solches in Argumentationsnot. Wie kann aufgrund eines nicht näher bestimmbareren Inhalts, mit einer nicht näher bestimmbareren Zielsetzung, mit kaum vorhersagbaren Methoden eine Planung überhaupt durchgeführt werden? Wie kann in Form einer Diplomar-

beit geplant werden, wenn die Teilnehmer an der Planung beteiligt sein sollen, jedoch nicht zur Verfügung stehen?

Diese Fragen mussten zugunsten der Planungspraxis verbogen werden. Letztlich wurde die Konzeption in Abgrenzung zu traditionellen Ansätzen durchgeführt. Mit der *eigenen Didaktik* wurden elementare Punkte für die vorliegende Planung konkretisiert und an die durch den Lernort Hochschule begrenzten Bedingungen angenähert. Im Ergebnis steht eine Planung, die sich an den neueren didaktischen Formen orientiert und, der Realisierbarkeit wegen, Abstriche durch bestehende Rahmenbedingungen an den Hochschulen in Kauf nimmt. Ähnliches gilt für die erläuterten einzelnen Sitzungen. Viele Elemente sind, wie jeweils auch benannt, optional und stets ersetzbar und zu diskutieren.

Eine tatsächlich beendete Planung für diesen Seminarentwurf kann erst existieren, wenn das Seminar durchgeführt wurde. Aus der Begegnung mit den Seminarteilnehmern können sich viele andere und weitere Methodenansätze, Arbeits- bzw. Lernweisen ergeben. Die Planung findet hier also ohne einen der wichtigsten Unterrichtsbestandteile statt: Die *Teilnehmer*. Was sich also inhaltlich und unterrichtspraktisch im Laufe dieser Veranstaltung entwickelt, kann in der Konzeption nicht vorhergesagt werden. Dieser Ausgangspunkt ist zu Beginn einer Veranstaltung vermutlich für die meisten Dozenten ungewohnt und unbequem. (Für mich als Planer ebenfalls.) Dazu kommt noch, dass die Lernerfolge des Seminars nicht traditionell durch eine Leistungsbewertung vorgenommen werden sollen und können, sondern erfragt bzw. erhoben werden. Alles in allem scheint mir der vorliegende Entwurf eine Mischung aus modernem Unterrichtsansatz und Mut- bzw. Belastungsprobe für Dozenten zu sein.

5. Literatur- / Quellenverzeichnis

BADURA 1992

BADURA, Jürgen: Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ : Anregungen für die Volkshochschularbeit. In: TIETGENS, Hans (Hrsg.): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung 2). Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992. – ISBN 3-88513-566-3

BERENDT 2002

BERENDT, Brigitte (Hrsg.) ; VOSS, Hans P. (Hrsg.) ; WILDT, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten*. Losebl. Ausg. 2. Aufl. Stuttgart u. a.: Raabe, 2002-. ISBN 3-8183-0206-5

BOCK1972

BOCK, Gunter: Einführung in die Bibliotheksdidaktik. In: *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* XIX (1972), S. 301-310. – ISSN 0044-2380

BÖHM 2005

BÖHM, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*. / GRELL, Frithjoff (Mitarb.). 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart : Kröner, 2005. – ISBN 3-520-09416-9

BERUFSBILD 2000

BUNDESVEREINIGUNG DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBÄNDE: *Berufsbild 2000. Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel*. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Gemeinsames Berufsbild der BDB e.V. Berlin. URL

<http://www.bideutschland.de/seiten/berufsbild/berufsbild2000.pdf>. geladen: 10.10.2006

COHN 1975

COHN, Ruth C.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion : Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 15. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1975 (Konzepte der Humanwissenschaften). – ISBN 3-608-95288-8

DAMMEIER 2006

DAMMEIER, Johanna: Informationskompetenzerwerb mit Blended Learning : Ergebnisse des Projekts Informationskompetenz I der Bibliothek der Universität Konstanz. In: *Bibliotheksdienst* 40 (2006), H. 3, S.314-330. – ISSN 0006-1972

DANNENBERG 2002

DANNENBERG, Detlev: PISA und die Vermittlung von Informationskompetenz durch Bibliotheken. In: *Jugendliteratur und Medien* 54 (2002), H. 4, S. 313-317. – ISSN 0943-2795

DANNENBERG 2004

DANNENBERG, Detlev: *Lebenslanges Lernen mit der Teaching Library*. Vortrag beim 28. österr. Bibliothekartag Linz. URL http://www.lik-online.de/img/pool/193_OestBiblTag.2004.pdf. 2004. geladen: 26.09.2006

DANNENBERG 2006

DANNENBERG, Detlev ; HAASE, Jana ; BIB, Kommission für One-Person Libraries (Hrsg.): *Die Teaching OPL. Checklisten 13*. URL <http://bib-info.de/komm/opl/pub/check13.pdf>. 2006. geladen: 10.10.2006

EWERT 1999

EWERT, Gisela ; UMSTÄTTER, Walther: Die Definition von Bibliothek : Der Mangel über das unzulängliche Wissen ist bekanntlich auch ein Nichtwissen. In: *Bibliotheksdienst* 33 (1999), H. 6, S. 957-971. – ISSN 0006-1972

FAULSTICH 2004

FAULSTICH, Peter (Hrsg.) ; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler : Schneider, 2004 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd.39). – ISBN 3-89676-811-5

FISCHER 2006

FISCHER, Michael ; DIEZ, Anke: *Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende*. URL http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/220/pdf/Veroeffentlichung_Dresden_Fischer_Diez.pdf. 2006. geladen: 12.12.2006

FORNECK 2002

FORNECK, Hermann J.: Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: FORNECK, Hermann J. ; LIPPITZ, Wilfried: *Literalität und Bildung : Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael W. Schwandner*. Marburg: Tectum Verlag, 2002. – ISBN 3-8288-8341-3

FRANKE 2001

FRANKE, Fabian: Lernen lassen statt Lehren : Bibliothekseinführungen mit informationsdidaktischen Methoden an der Universitätsbibliothek Würzburg. In: *Bibliotheksdienst* 35 (2001), H. 12, S.1597-1610. – ISSN 0006-1972

GRUSCHKA 2002

GRUSCHKA, Andreas: *Didaktik - Das Kreuz mit der Vermittlung : Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar : Büchse der Pandora, 2002 (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster Bd. 9). – ISBN 3-88178-165-x

GUDJONS 2003a

GUDJONS, Herbert: *Didaktik zum Anfassen : Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2003. – ISBN 3-7815-1269-x

GUDJONS 2003b

GUDJONS, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen*. 8., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2003. – ISBN 3-7815-1284-3

HERRON 2002

HERRON, David: *Management of library pedagogical development : from models to statistics*. Vortrag beim 68. IFLA Council and General Conference Glasgow. URL <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/083-119e.pdf>. 2002. geladen: 26.10.2006

HOMANN 2000

HOMANN, Benno: Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: *Bibliotheksdienst* 34 (2000), H. 6, S. 968-978. – ISSN 0006-1972

HOMANN 2002a

HOMANN, Benno: Information Literacy : ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002), H. 12, S. 1681-1688. – ISSN 0006-1972

HOMANN 2002b

HOMANN, Benno: Standards der Informationskompetenz : Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002), H. 5, S. 625-638. – ISSN 0006-1972

HUPFELD 2006

HUPFELD, Walter (Hrsg.): *Methodensammlung*. URL <http://www.learnline.nrw.de/angebote/methodensammlung/liste.php>. 2006. geladen: 27.02.2007

JANK/MEYER 1991

JANK, Werner ; MEYER, Hilbert: *Didaktische Modelle*. 5., stark überarb. u. aktual. Aufl. Berlin : Cornelsen Scriptor, 1991. – ISBN 3-589-21566-6

JOCHUM 2003

JOCHUM, Uwe: Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: *Bibliotheksdienst* 37 (2003), H. 11, S. 1450-1462. – ISSN 0006-1972

KAISER 1992

KAISER, Arnim: Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: TIETGENS, Hans (Hrsg.): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung 2). Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992. – ISBN 3-88513-566-3

KLATT 2001

KLATT, Rüdiger ; GAVRIILIDIS, Konstantin ; KLEINSIMLINGHAUS, Kirsten ; FELDMANN, Maresa u.a.: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung : Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht.* URL <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf>. 2001. geladen: 27.09.2006

KRON 2004

KRON, Friedrich W.: *Grundwissen Didaktik*. 4., neu bearb. Aufl. München u. a. : Reinhardt, 2004 (UTB 8073). – ISBN 3.8252-8073-x

LANGMAACK 1994

LANGMAACK, Barbara: *Themenzentrierte Interaktion : Einführende Texte rund ums Dreieck*. 2. Aufl. Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1994. – ISBN 3-621-27233-x

LENZEN 2004

LENZEN, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. / ROST, Friedrich (Mitarb.). 7. Aufl. Bd.1 u. 2. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 2004 (Rowohlts Enzyklopädie 55487 u. 55488). – ISBN 3-499-55487-9 u. 3-499-55488-7

LUX 2004

LUX, Claudia ; SÜHL-STROHMENGER, Wilfried: *Teaching Library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*. Wiesbaden : Dinges & Frick, 2004 (B.I.T.online – Innovativ 9). – ISBN 3-934997-11-2

MARKLESS 2002

MARKLESS, Sharon: *Learning about learning rather than about teaching*. Vortrag beim 68. IFLA Council and General Conference Glasgow. URL <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/081-119e.pdf>. 2002. geladen: 26.10.2006

MÜLLER 2002

MÜLLER, Ulrich: *Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? : Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner*. URL <http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/professionalisierung.pdf>. 2002. geladen: 27.09.2006

OBERMAN 2002

OBERMAN, Cerise: *What the ACRL Institute for Information Literacy Best Practises Initiative tells us about the Librarian as teacher*. Vortrag beim 68. IFLA Council and General Conference Glasgow. URL <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/082-119e.pdf>. 2002. geladen: 26.10.2006

OECD 2003

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen : Zusammenfassung*. URL <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>. Geladen: 21.11.2006

PETERßEN 2001

PETERßEN, Wilhelm H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6., völlig verändert., aktual. u. stark erw. Aufl. München u.a. : Oldenburg, 2001. – ISBN 3-486-02561-9

REIMERS 2006

REIMERS, Frank: Die hochschuldidaktische Weiterbildung an der UB Freiburg. In: *Bibliotheksdienst* 40 (2006), H. 2, S.186-196. – ISSN 0006-1972

ROCKENBACH 2003

ROCKENBACH, Susanne: Teaching library in der Praxis : Bedingungen und Chancen. In: *Bibliotheksdienst* 37 (2003), H. 1, S. 33-40. – ISSN 0006-1972

SCHULTKA 2002

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung : Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002), H. 11, S.1486-1505. – ISSN 0006-1972

SCHULTKA 2004a

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik – Schwerpunkt Informationskompetenz : Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren Teil 1. In: *Bibliotheksdienst* 38 (2004), H. 9, S. 1107-1119. – ISSN 0006-1972

SCHULTKA 2004b

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik – Schwerpunkt Informationskompetenz : Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren Teil 2. In: *Bibliotheksdienst* 38 (2004), H. 10, S. 1301-1315. – ISSN 0006-1972

SCHULTKA 2005

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik. In: *Bibliotheksdienst* 39 (2005), H. 11, S.1462-1488. – ISSN 0006-1972

SCHULZ V. THUN 2004a

SCHULZ V. THUN, Friedemann: *Miteinander Reden* Bd. 1 : *Störungen und Klärungen*. 40. Aufl. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 2004 (rororo Sachbuch17489). – ISBN 3-499-17489-8

SCHULZ V. THUN 2004b

SCHULZ V. THUN, Friedemann: *Miteinander Reden*
Bd. 2 : *Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*.
24. Aufl. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 2004 (roro Sachbuch18496). – ISBN 3-499-18496-6

SCHULZ V. THUN 2004c

SCHULZ V. THUN, Friedemann: *Miteinander Reden*
Bd. 3 : *Das „innere Team“ und Situationsgerechte Kommunikation*. 12. Aufl. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch, 2004 (roro Sachbuch 60545). – ISBN 3-499-60545-7

SIEBERT 1990

SIEBERT, Horst: Zur Professionalität der Erwachsenenbildung : Pädagogische Aufgaben von Mitarbeitern/-innen in der Gesundheitsbildung. In:
SPERLING, Heide (Bearb.): *Gesundheit*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
URL <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/speges90/kap11.pdf>. 1990.
geladen: 3.10.2006

STANAT 2001

STANAT ; ARTELT ; BAUMERT ; KLIEME ; NEUBRAND ; PRENZEL ; SCHIEFELE ; SCHNEIDER ; SCHÜMER ; TILLMANN ; WEIß: *PISA 2000 : Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001.

STANG 2005

STANG, Richard ; IRSCHLINGER, Alexandra: *Bibliotheken und Lebenslanges Lernen : Kooperationen, Netzwerke und neue Institutionalformen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens. Expertise zum aktuellen Stand*. URL <http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/stang05-02.pdf>. 2005. geladen: 27.09.2006

TODD 2002

TODD, Ross J.: *School librarian as teachers : learning outcomes and evidence-based practise*. Vortrag beim 68. IFLA Council and General Conference Glasgow. URL <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>. 2002. geladen: 26.10.2006

UMLAUF 2003

UMLAUF, Konrad: Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. In: *Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft* 117 (2003), S. 1-54. – ISSN 1438-7662

VIRKUS 2004

VIRKUS, Sirje: General Introduction to the role of the Library for University Education. In: *Liber Quarterly* 14 (2004), S. 290-305. – ISSN 1435-5205

VIRKUS 2005

VIRKUS, Sirje ; BOEKHORST, Albert K. ; GOMEZ-HERNANDEZ, José A. ; SKOV, Annette ; WEBBER, Sheila: Information literacy and learning. In: KAJBERG, Leif (Hrsg.) ; LØRRING, Leif. (Hrsg.) *European Curriculum: Reflections on Library and Information Science Education*. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science.

<http://biblis.db.dk/uhtbin/hyperion.exe/db.leikaj05>. 2005.
geladen: 26.10.2006

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangaben kenntlich gemacht.

Hamburg, 12. März 2007

Martin Gutschmidt