

# Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e. V.

## HANDLUNGSGELEITETES LERNEN - ERFAHRUNGSGELEITETES LERNEN IN LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRERWEITERBILDUNG

aus dem Inhalt:

### Schwerpunktthema

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Heinz Klippert,             | Erfahrungslernen in der Lehrerfortbildung<br>Begründungen und Beispiele |
| Dietlind Fischer,           | Erfahrungsoffenes Lernen in der Lehrerfortbildung                       |
| Sigrid Roterling-Steinberg, | Handlungs- und erfahrungsgelitetes Lernen                               |

### Aus der Bücherliste

Rezensionen und Neuerscheinungen

### Tagungen und Termine

### Aus der Arbeit des DVLFB

**Herausgeber:** Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und  
Lehrerweiterbildung e.V. (DVLFB)

**Vorsitzender:** Christoph Edelhoff

**privat:** Gustav-Menzel-Str. 24  
3523 Grebenstein  
Tel.: 0 56 74 - 64 23

**dienstl.:** Hessisches Institut für Lehrer-  
fortbildung - Reinhardswaldschule  
Tel.: 05 61 - 81 01-161

**Geschäftsstelle:** Walter Link  
Bachstr. 8  
2850 Bremerhaven  
Tel.: 04 71 - 2 49 94

**Redaktion:** Ute Rampillon  
p/A RPZ Bad Kreuznach

C

Fuldata1, 1985

# INHALT

## Vorbemerkungen

### Schwerpunktthema

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| Heinz Klippert,             | Erfahrungslernen in der Lehrerfortbildung<br>Begründungen und Beispiele |
| Dietlind Fischer,           | Erfahrungsoffenes Lernen in der Lehrerfortbildung                       |
| Sigrid Roterling-Steinberg, | Handlungs- und erfahrungsgelitetes Lernen                               |

### Bücherkiste

#### 1. Rezensionen

- Karlheinz A. Geißler, Erwachsenenbildung als Erfahrungssituation  
(Subjektivitätsentwicklung durch Erfahrungen)
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.), Fortbildung von Lehrern  
aller Schularten in Fragen des Denkmalschutzes und  
der Kulturlandschaftspflege. Ein Modellversuch.
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.), Modellversuch Ausländer

#### 2. Neuerscheinungen

u.a. Leseliste zum "Erfahrungslernen"

### Tagungen und Termine

### Hinweise und Berichte

### Aus der Arbeit des DVLFB

Kurznachrichten, Hinweise, Wünsche.

## Vorbemerkungen

Das SCHWERPUNKTTHEMA dieser Informationsschrift befaßt sich mit einem methodischen Ansatz der Lehrerfortbildung: dem handlungs- und erfahrungsgeliteten Lernen. Dabei handelt es sich um ein praktisches Thema, das unsere Leser anregen soll, manche der bisher benutzten Verfahrensweisen zu überdenken, neue Wege zu erproben und schließlich vielleicht zu einer wirksameren Form der Lehrerfortbildung zu kommen.

Dazu werden zunächst grundsätzliche Überlegungen zu diesem Konzept vorgestellt.

Erfahrungsberichte schließen sich an.

Über Rückmeldungen aus Leserkreisen - seien es solche, die die hier gemachten Vorschläge unterstützen, aber auch solche, die Kritik anmelden, - würden wir uns freuen und sie ggf. in einer der nächsten Informationsschriften abdrucken.

Die Literaturangaben der BOCHERKISTE sollen interessante Fachliteratur nennen, auf Neuerscheinungen hinweisen und einzelne Veröffentlichungen in detaillierter und kommentierender Weise besonders beschreiben.

Unter TAGUNGEN und TERMINE werden interessante Veranstaltungen genannt und kurze Berichte gegeben. Diese Informationen sollen zum Besuch einschlägiger Veranstaltungen anregen bzw. zu einem Überblick über die Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerfortbildung beitragen.

Aus der ARBEIT DES DVLFB berichten wir schließlich im letzten Teil dieser Informationsschrift, um unsere Mitglieder über die Aktivitäten des Vorstandes und über die Entwicklung des Vereins in Kenntnis zu setzen.

# ERFAHRUNGSLERNEN IN DER LEHRERFORTBILDUNG - BEGRÜNDUNG UND BEISPIELE

von Heinz Klippert

Betrachtet man die pädagogische Praxis an unseren Schulen, so nimmt sich vieles recht unflexibel und traditionalistisch aus. Das Berufsverständnis vieler Lehrer ist relativ konservativ. Was sie aus eigener Erfahrung und Anschauung kennen, das kopieren sie. Was ihnen hingegen eher unbekannt ist, das wird meist erst gar nicht ausprobiert. Auf diese Weise werden die überlieferten Erziehungs- und Unterrichtsstile immer weiter reproduziert und konserviert. Auch wenn zahlreiche Lehrkräfte anders sein wollen als ihre früheren Lehrer, so tun sie sich im allgemeinen doch



schwer damit, neue Erziehungs- und Unterrichtsstile (-methoden) zu kultivieren. Der einseitig kognitive, stoff- und lehrerzentrierte Unterrichtsstil ist bis heute dominant. Lernspiele, Gruppenarbeit, offene Gesprächsrunden, kreative Schülerarbeit, demokratischer Unterrichtsstil, soziales Lernen, Forschen und Entdecken - das meiste ist mehr oder weniger unterentwickelt geblieben, häufig gar nicht ernsthaft probiert worden. Gründe dafür

gibt es viele. Einer davon: Es fehlt einfach an korrespondierenden Lehr-/Lernerfahrungen der Lehrer, die ihnen Mut und Kompetenz vermitteln könnten, den pädagogischen Alltag entsprechend umzukrempeln.

## 1. VON DEN GRENZEN DER AUFKLÄRUNG UND BELEHRUNG

Die Lehrerfortbildung kennt viele Methoden: Vortrag, Aussprache, Podiumsdiskussion, Gruppen- und Partnerarbeit, Erkundungen, Exkursionen, Simulations- und Rollenspiele u.a.m. Einige dieser Methoden zielen bewußt auf die Aktivierung der Tagungsteilnehmer, andere mehr auf ihre "passive" Information und Instruktion im Sinne der Aufklärung und Belehrung. Die klassische Form der Aufklärung ist der Vortrag. "Vortrag mit Diskussion", so liest es sich immer wieder in den Tagungsprogrammen. Vorträge beherrschen das Bild. Man sagt den Lehrern, was sie zu tun und zu lassen haben, gibt ihnen fachwissenschaftlichen Nachhilfeunterricht, erläutert ihnen die neuen Curricula, stellt ihnen Methoden und sonstige Anregungen vor oder zeigt ihnen Filme und Unterrichtsstunden. Verbalismus und rezeptives Lernen dominieren. Die Tagungsteil-

nehmer hören zu, schreiben mit, diskutieren und kritisieren. Aber das meiste davon bleibt mehr oder weniger abstrakt. Appelle werden ausgegeben, Vorsätze gefaßt, Thesenpapiere, Kriterienraster und vollgeschriebene Hefte mit nach Hause genommen. Was bleibt von alledem? Häufig nicht sehr viel. Jene Informationen, die sich den Vorerfahrungen und "kognitiven Strukturen" der Tagungsteilnehmer zuordnen lassen, können noch relativ gut im Gedächtnis gespeichert werden. Jene hingegen, die Neues bringen, die verunsichern und herausfordern, werden nur zu oft genauso schnell wieder vergessen, wie sie aufgenommen werden. Konkrete Erfahrungen und Erlebnisse fehlen meist. Die bewußte und engagierte Einspeicherung der Informationen und Anregungen unterbleibt deshalb.

Aus der Kommunikationsforschung ist bekannt, daß nur ein Bruchteil der in Referaten und sonstigen Präsentationen angebotenen Informationen "bewußt" aufgenommen wird. Welche das sind, hängt von der Lernsituation, den Interessen und Vorerfahrungen der Zuhörer ab. Aber es kommt noch schlimmer: Von den bewußt aufgenommenen Informationen gelangen nur ca. 5 % ins Langzeitgedächtnis. Eine wahrlich ernüchternde Bilanz. Allerdings kann man diesen Informationsverlust reduzieren, indem man die Informationsübermittlung in Prozesse des Erlebens, Erfahrens, Erkundens und Gestaltens einbettet. Das ist eine erste Begründung für die Relevanz des Erfahrungslernens in der Lehrerfortbildung. Je vielseitiger die Sinnesbeteiligung und je aktiver und erlebnisbetonter der Lernprozeß, um so größer ist die Behaltensrate auf seiten der Lernenden. Das gilt für Lehrer wie für Schüler. Freilich: Die Konsequenz für die Lehrerfortbildung ist nicht, daß man auf Vorträge und andere Präsentationen gänzlich verzichten sollte. Richtig eingesetzt, haben sie durchaus ihren Stellenwert und werden ihn auch behalten. Das gilt vor allem für Themen, die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmer auffrischen oder ergänzen (Auffrischungs- und Kompensationsfunktion der LFB). Bei innovativen Themen und Vorhaben hingegen genügen Instruktionen, Appelle und Rezepte nicht! Da müssen andere Methoden zu ihrem Recht kommen, müssen Erfahrungen gesammelt und Überzeugungen und Kompetenzen durch eigenes Tun, Entwickeln, Erproben und Anwenden gewonnen werden. Durch Erfahrung lernen: Ein Motto nicht nur für Schüler, sondern auch für Lehrer!

## 2. ERFahrungSLERNEN ALS HEBEL ZUR PädAGOGISCHEN INNOVATION

Zu den großen Schwierigkeiten der Lehrerfortbildung gehört es, ihrem Innovationsanspruch gerecht zu werden. Innovation verlangt Umdenken, sich auf Neues einlassen, die gewohnten Bahnen verlassen. Das betrifft keineswegs nur die größeren Curriculumreformen und pädagogischen Umbrüche. Innovation im Sinne pädagogischer Flexibilität und Kreativität ist tagtäglich vonnöten. Die Schüler verändern sich. Die Lernbedingungen und -methoden stellen immer neue Anforderungen. Oberlieferte Erziehungs- und Unterrichtsstile kommen bei den Schülern nicht mehr an. Disziplin-, Konzentrations- und Motivationsprobleme häufen sich. Gleichzeitig werden den Lehrern neue

Methoden, Medien und Erziehungsstile angeboten bzw. anempfohlen. Dies alles verlangt pädagogische Innovationen, erfordert Flexibilität, Sensibilität, Phantasie und Mut zur experimentellen unterrichtlichen Arbeit. Mit Routine allein ist häufig nicht viel auszurichten. Wenn sich im Erziehungsfeld des Lehrers alles mögliche verändert, dann muß sich auch der Erzieher selbst ändern, muß die entsprechenden pädagogischen Herausforderungen bewußt, engagiert und selbstkritisch annehmen. Diesen Innovationsprozeß zu unterstützen und zu möglichst wirksamen Ergebnissen zu führen, dazu ist die Lehrerfortbildung aufgerufen.

Die Schwierigkeit ist nur, daß gerade die innovativen Handlungsfelder, -probleme und -methoden bei den wenigsten Lehrern mit hinreichenden eigenen Erfahrungen besetzt sind: Video, Computer, Betriebserkundungen und -praktika, Projektunterricht, kreative Medienarbeit, soziales Lernen, therapeutische Interaktionsspiele, Gesprächs- und Verhaltenstraining mit Schülern, Konfliktregelung im Kollegium, Integration von Eltern etc. - das alles ist "theoretisch" zwar bekannt, faktisch aber zu wenig durch konkrete Erfahrungen und persönliche Versuche gestützt. Von daher ist es kein Wunder, daß viele gutgemeinte Impulse in dieser Richtung verpuffen. Hören und Verstehen bedeutet eben noch nicht, daß man die vorgestellten Impulse auch umsetzen kann und will.

Wer läßt sich schon gerne verunsichern, wenn er nicht genau weiß, wie er die empfohlenen Innovationen konkret umsetzen kann. Die Hemmschwelle ist hoch. Die Reaktionen sind oft, daß gerechtfertigt, abgewehrt, problematisiert, verdrängt und auf diese Weise der bestehende Erwartungsdruck abgewehrt wird. "Sie sollten mal in meine Klasse kommen", "Sie kennen unsere Schule und unser Kollegium nicht", "Gruppenarbeit wird doch nur zum 'Labern' benutzt", "Planspiele? Da gehen die bei uns über Tische und Bänke" - so oder ähnlich lauten die bekannten Abwehrreaktionen gegenüber innovativen Vorschlägen. Wie gesagt: Verständlich sind diese Reaktionen durchaus. Nur kann sich die Lehrerfortbildung nicht damit zufriedengeben, muß ihrerseits nach neuen und wirksameren Wegen suchen, um ihrer Innovationsfunktion gerecht zu werden. Die Wirksamkeit der zurückliegenden Innovationsbemühungen ist gewiß ernüchternd: Was ist aus dem demokratischen Erziehungsstil, aus den schülerorientierten Methoden, aus der Forderung nach aktivem, forschendem und entdeckendem Lernen geworden? Die Palette der innovativen Ansätze und Ansprüche ließe sich erweitern. Vieles ist auf halbem Wege steckengeblieben. Manches ist erst gar nicht in Angriff genommen worden, obwohl der pädagogische Wert dieser Ansprüche bis heute nicht in Frage steht.

Daran ist natürlich nicht nur die Lehrerfortbildung schuld; aber eine gewisse Mitverantwortung trägt sie schon. Innovative Methoden sind zu häufig nur propagiert bzw. referiert und zu selten erfahren, erprobt, simuliert und erlebt worden. Hinzu kommt, daß sich die Lehrerfortbildung in der Vergangenheit doch sehr stark auf die Transmission administrativer, curricularer und fachwissenschaftlicher Vorgaben ver-

legt hat. Da genügte es oft zu informieren, zu instruieren, Anregungen und Rezepte auszugeben. Vieles davon ist an der organisatorischen Oberfläche geblieben, hat vielleicht noch die fachwissenschaftliche und administrative Kompetenz der Lehrkräfte gesteigert. Die pädagogische Tiefenwirkung dieser Interventionen ist häufig ausgeblieben. Das gilt auch und insbesondere für die diversen innovativen Methoden und sozialtherapeutischen Verfahren. Es genügt eben nicht, über derartige innovative Verfahren und Ansprüche nur zu informieren und zu diskutieren. Vieles wird erst klar und übernommen, wenn entsprechende Erfahrungen und Erlebnisse vorliegen, die sich zu einer tragfähigen Überzeugung verdichten.

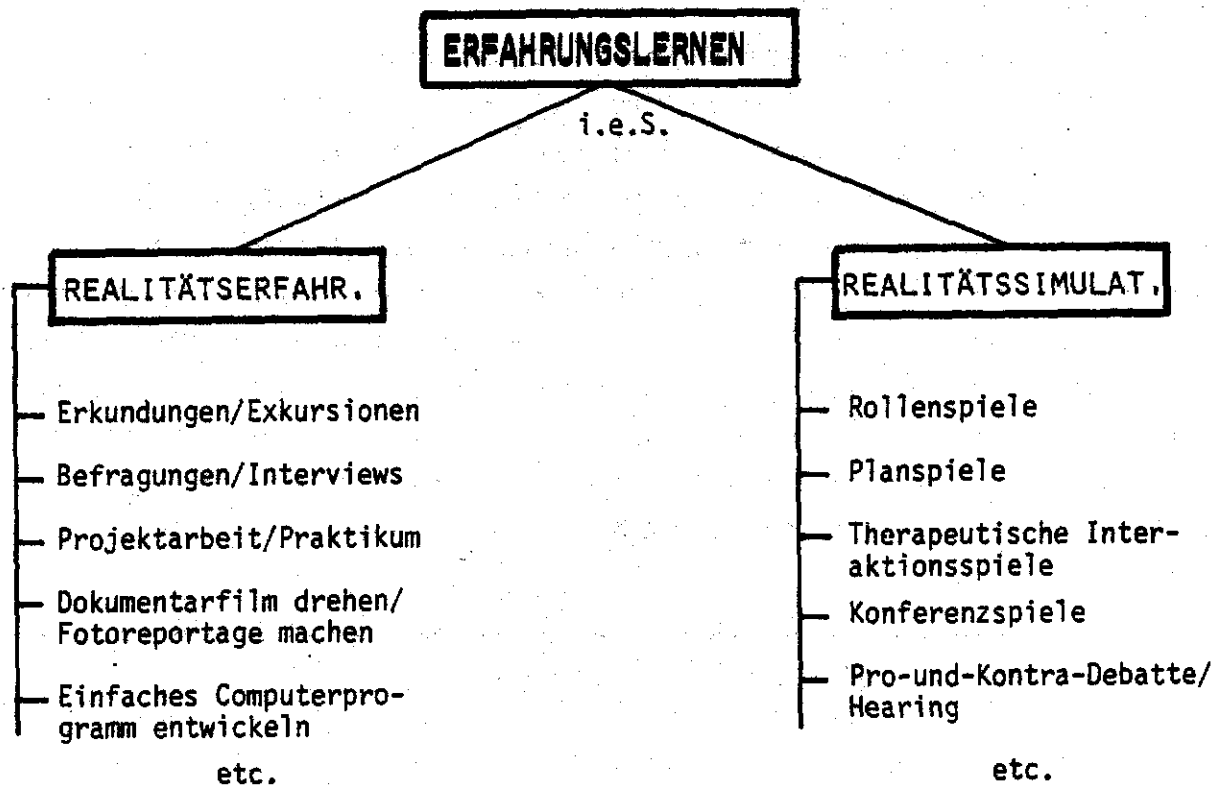
**"WAS MAN ERFAHREN HAT, DAS MACHT MAN AUCH IHER"**  
(einige Lehrerstimmen)

- "Was man einmal selber gemacht hat, vergißt man so schnell nicht wieder. Ich kann mich heute noch ziemlich genau an das Planspiel zur 'Stahl-AG' im Saargebiet erinnern, obwohl das mittlerweile schon drei Jahre zurückliegt."
- "Ich war seit 20 Jahren in keinem größeren Betrieb mehr. Ich muß sagen, durch das Betriebspraktikum habe ich mal wieder gemerkt, welchen Belastungen unsere Schüler ausgesetzt sind. Auch sonst habe ich viele wichtige Eindrücke gesammelt: zur Praktikumsorganisation, aber auch, daß man 'Arbeit' erlebt und erlitten haben muß, um die Arbeitswelt im Unterricht sinnvoll behandeln zu können"
- "Ich bin zur Tagung gekommen, um mal praktisch zu üben, wie man Märchen erzählt und was man kreativ so alles damit machen kann. Und ich muß sagen: Ich war ganz schön überrascht, meine Mimik und Gestik und mein ganzes Sprachverhalten auf Video zu sehen. Man kriegt ja sonst nie eine Rückkoppelung. Ich fand das Üben und Trainieren gut und werde nach meinen Erfahrungen hier bestimmt einiges zu ändern versuchen."
- "Natürlich habe ich vorher schon einiges über Planspiele gehört. Ich habe auch mal ein Planspiel von ... in der Hand gehabt, aber das war ein ganzes Buch. Ich wäre wohl nie auf die Idee gekommen, im Unterricht sowas zu machen, wenn ich hier in der Tagung nicht gesehen hätte, daß es geht. Uns Erwachsenen hat's Spaß gemacht und wie wir heute morgen in der Schule gesehen haben, auch den Schülern. Also ich werde es mit meinen Schülern bestimmt mal ausprobieren."
- "Am Anfang des Tests (Einstellungstests - d.V.) war ich richtig nervös und gespannt. Manche Aufgaben haben mich ganz schön überrascht und ich fand sie zum Teil auch ziemlich schwierig. Einige Male bin ich einfach zu lange an bestimmten Aufgaben hingengeblieben. Den Schülern geht's wahrscheinlich ähnlich. Ich glaube, daß das eine gute Übung für die Schüler ist."
- "Als Sie gesagt haben, wir sollen zeichnen, wie wir uns die 'Zukunft der Arbeitswelt' vorstellen, habe ich mich zuerst doch mal ziemlich gewundert. Aber ich muß sagen, daß mir nach einigem Nachdenken eine ganze Menge eingefallen ist. Auch das Zeichnen ging überraschend gut. Ich fand's schon ziemlich erstaunlich, was die einzelnen Teilnehmer so alles zu Papier gebracht haben. Jeder hat sich über das Thema Gedanken gemacht, und wir sind dadurch gut ins Gespräch gekommen. Bei den Schülern wird's wahrscheinlich sogar so sein, daß sie weniger Hemmungen haben als wir Erwachsene. Allerdings glaube ich, daß das mit den fertigen Fotos zum Thema (Assoziationsfotos - d.V.) für den Anfang etwas leichter ist. Da haben die Schüler schon was in der Hand und müssen nicht erst selbst zeichnen. Schade ist nur, daß wir's nicht auch selbst gemacht haben!"



### 3. DIE MÖGLICHKEITEN DES ERFAHRUNGSLERNENS SIND VIELFALTIG

Wie aus den bisherigen Ausführungen schon hervorgeht, meint Erfahrungslernen i.w.S. all das, was mit aktivem Erleben, Erkunden, Gestalten und Konzipieren zu tun hat. Sieht man einmal von der zweifellos wichtigen "Produktionsarbeit" in der Lehrerfortbildung ab (Entwicklung von Arbeitsmaterialien, Unterrichtsstunden und -einheiten etc.), so verbindet sich Erfahrungslernen in erster Linie mit der Realitätserkundung und Realitätssimulation (s. Abb.).



"Realität" kann hierbei vieles sein: Es kann ein Konflikt im Kollegium, in der Klasse oder aus der Elternarbeit sein, der im Simulationsspiel aufgearbeitet wird. Es können aber auch die verschiedensten Methoden und Handlungsfelder sein, zu denen die Tagungsteilnehmer eindruckliche Erfahrungen sammeln sollen. Festzuhalten ist deshalb, daß Erfahrungslernen im Sinne dieses Beitrags in erster Linie auf das Erfahren und Erleben "innovativer" pädagogischer und unterrichtlicher **Methoden** eingegrenzt wird (Erfahrungslernen i.e.S.). Dazu gehören: Erkundungen, Projektarbeit, kreative Medienarbeit, Rollenspiele, Planspiele, therapeutische Interaktionsspiele u.a.m. Worum es in der Fortbildung auch immer gehen mag: Stets machen die Lehrkräfte selbst etwas, erleben und erfahren sich in verschiedenen Rollen, Situationen und methodischen Zusammenhängen. Planspiele werden exemplarisch durchgeführt, Konflikte im Rollenspiel rekonstruiert und thematisiert, Betriebserkundungen und -praktika durchgeführt, Filme gedreht, Dia-Reihen erstellt, Einstellungstests bearbeitet, Märchen und historische Ereignisse erzählt (mit Video), therapeutische

Gespräche simuliert und analysiert, assoziative Lernmethoden erprobt u.a.m. Die Tagungsteilnehmer erleben und erfahren sich selbst, die Gruppe, die Methoden, den außerschulischen Lernort (z.B. Betrieb) und versetzen sich immer wieder auch in die Perspektive der Schüler. "Wir Lehrer müssen gelegentlich mal wie die Schüler werden, uns in ihre Lage hineinversetzen, dann werden wir vielleicht auch bessere und sensiblere Pädagogen". Dieser Satz eines Lehrers am Ende einer Tagung sagt eigentlich alles. Die Lehrerfortbildung hat diesbezüglich ihre Chancen und sollte sie nutzen!

#### 4. BEISPIELE UND PROGRAMME AUS DER FORTBILDUNGSPRAXIS

Damit keine Mißverständnisse entstehen: Die "Selbsterfahrung" der Teilnehmer wird in der Regel natürlich nicht eine ganze Tagung einnehmen. Wie für die Schule, so gilt auch für die Lehrerfortbildung die Forderung nach Methodenvielfalt. Vorträge, Diskussionen, Unterrichtsbesuche, themenzentrierte Filme, Produktions- und Präsentationsphasen, Fallbesprechungen u.a.m. haben neben den verschiedenen Methoden des Erfahrungslernens ihren Platz! Wie ausgeprägt der Stellenwert des Erfahrungslernens im Einzelfall ist, hängt vom Fach, vom Thema und von der Tagungszielsetzung ab. Die im folgenden vorgestellten Tagungsbeispiele kommen vorwiegend aus dem gesellschaftswissenschaftlich-pädagogischen Aufgabenfeld. Realisiert wurden sie im Rahmen der Fortbildungsarbeit des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts (EFWI) in Landau/Pfalz, an dem der Verfasser tätig ist.

#### **AUTOMATION IM BETRIEB** (Tagungsbeispiel)

1. Phase: Gezielte Vorbefragung mit kleinen 'Impulskärtchen' (nach der Aussprache werden die ausgefüllten Kärtchen nach Fragestellungen geordnet an der Protokollwand des Tagungsraums ausgehängt)
2. Phase: "Die Arbeitswelt im Umbruch" (Vortrag mit Aussprache) --- anschließend Film zum Thema
3. Phase: Unterrichtsbesuch: Die Schüler einer Landauer Hauptschule führen ein Planspiel durch (Thema: "Konflikt in der Gießerei SOMMER-AG") --- Nachbesprechung im Beisein der Schüler
4. Phase: Die Lehrer spielen: Durchführung des Planspiels: "Die RATIO-KG plant den Einsatz von Robotern" --- anschließend: Auswertung und Besprechung des Planspiels
4. Phase: Gezielte Betriebserkundung unter dem Aspekt "Automation und Rationalisierung im Betrieb" bei der Firma GUMMI-MAYER --- anschließend: Gespräch mit Vertretern der Unternehmensleitung und des Betriebsrats über die ökonomischen und sozialen Aspekte der Rationalisierung.

*Die Planspiele dienen zum einen der Vertiefung des Sachaspekts, zum anderen dem Kennenlernen und Erproben der Planspielmethodik!*

Natürlich werden in der Tagungsarbeit des Verfassers nicht nur fertige (vorliegende) Planspiele und sonstige Methoden ausprobiert. Es werden auch Lernspiele, Unterrichtssequenzen u.a. methodische Bausteine selbst entwickelt (produktive LFB). Oberdies sollen die vorgestellten Tagungsprogramme keineswegs Rezepte oder allgemeingültige Muster sein. Sie geben lediglich einige Hinweise darauf, wann und wie aktives Methodenlernen mit Lehrern im Rahmen der Lehrerfortbildung praktiziert werden kann.

Prinzipiell sind in allen Anfangsphasen der skizzierten Tagungen teilnehmerzentrierte (assoziative/kreative) Einstiegsmethoden gewählt worden - ein Ansatz, der sich in den meisten Fortbildungstagungen realisieren läßt. Diese Methoden lockern auf, helfen den Teilnehmern, sich in das Tagungsthema hineinzudenken und miteinander ins Gespräch zu kommen. Zugleich aber sind diese Methoden stets auch Beispiele dafür, wie man mit Schülern entsprechende Einstiegsverfahren gestalten kann. Das gilt ähnlich für die übrigen Bausteine des Erfahrungslernens in den skizzierten Tagungen. Was mit Schülern gemacht werden soll/kann, wird zunächst einmal von den Lehrern selbst praktiziert. Hinzu kommen Unterrichtsbesuche, Erfahrungsaustausch, Planungsgespräche, aber auch Vortrags- und Präsentationsphasen. Wichtig dabei ist, daß die Tagungsteilnehmer immer wieder auch Zeit und Gelegenheit finden, ihre Erfahrungen und Eindrücke auszuwerten, zu diskutieren und Konsequenzen für die eigene Unterrichtsarbeit daraus zu ziehen. Das sollte keinesfalls nur am Ende einer Tagung geschehen, sondern auch in anderen Abschnitten. Je intensiver nämlich die Selbstvergewisserung der einzelnen Teilnehmer und je breiter der Konsens und die Überzeugung in der Gruppe, um so größer sind in der Regel auch die Sicherheit und Innovationsbereitschaft, mit denen die Tagungsteilnehmer nach Hause fahren.

### MÄRCHEN IM UNTERRICHT (Tagungsbeispiel)

1. Phase: "Mein Märchenbild": Einstieg mit Hilfe von Assoziationszeichnungen und/oder Fragekärtchen
2. Phase: Vortrag: "Literarische und unterrichtliche Aspekte des Märchens" (insbesondere des Kunstmärchens)
3. Phase: Märchenfilme der Bildstellen: Ansehen und Besprechen ausgewählter Märchenfilme
4. Phase: Praxis I: Märchen malen und gestalten - Anregungen und eigene Versuche (Marionetten basteln usw.)
5. Phase: Praxis II: Märchen lesen und erzählen - Übungen mit Video- und Tonbandunterstützung
6. Phase: Praxis III: Märchen spielen (Beispiele und Erfahrungsaustausch)

## **WIR MACHEN EINE BETRIEBSERKUNDUNG**

*(Tagungsbeispiel)*

1. Phase: "Mein Betriebsbild": Einstieg mit Hilfe von Assoziationsfotos, die den Teilnehmern in größerer Zahl zur Auswahl stehen --- Vorstellung und Erläuterung der Assoziationen
2. Phase: Planspiel: "Wie eine Schuhfabrik funktioniert" (Schwerpunkt: Das Zusammenwirken der Betriebsabteilungen) --- Auswertung und Nachbesprechung
3. Phase: Gezielte Erkundung einer Schuhfabrik in der Nähe von Landau (REMONTE)
4. Phase: Auswertung und Nachbesprechung der Betriebserkundung (incl. Erprobung eines Rollenspiels zur Betriebsratsarbeit)
5. Phase: Vorstellung und Diskussion weiterer methodischer und organisatorischer Anregungen zu den einzelnen Phasen einer Betriebserkundung (Vorbereitung, Durchführung, Auswertung)
6. Phase: Erfahrungsaustausch und Planung von Erkundungen zu unterschiedlichen Betriebstypen (Konzeptionsbildung)

## **KREATIVE MEDIENARBEIT**

*(Tagungsbeispiel)*

1. Phase: "Gefilmt": Jeder Teilnehmer wird bei der Vorstellungsrunde mit Video aufgenommen --- anschließend: Erfahrungsaustausch
2. Phase: Möglichkeiten und Chancen einer kreativen Medienarbeit (Vortrag mit Aussprache)
3. Phase: Arbeitsgruppen: Planung und Herstellung ausgewählter Medienproduktionen zu alternativen Sachthemen (Dia-Reihen, Videoproduktionen, Hörspiel, Fotoreportage)
4. Phase: Vorstellung und Besprechung der einzelnen Medienproduktionen im Plenum
5. Phase: Was Schüler schon produziert haben und Lehrer selbst herstellen können (Beispiele und praktische Anregungen)

## 5. EINIGE METHODISCHE ARBEITSHILFEN (des Verfassers)

Die im Text und in den Programmen angesprochenen Planspiele sind größtenteils publiziert. Wer sich dafür interessiert, findet im angeführten Buch 10 komplette Planspiele (s. Kasten), die sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung erprobt worden sind. Zu den dokumentierten Spielunterlagen gehören: Fallstudien, Informationszeitungen, Rollenkarten, Arbeitskarten, Ereigniskarten und z.T. spezielle Arbeitsvordrucke. Hinzu kommen gezielte Handhabungshinweise für den Lehrer. Einsetzbar sind die Planspiele in den Lernbereichen Politik und Wirtschaft sowie - partiell - in Fächern wie Erdkunde, Religion, Biologie und Deutsch. Im Deutschunterricht dienen sie dabei vor allem als Kommunikations- und Interaktionsspiele mit entsprechenden Übungs- und Trainingsmöglichkeiten. Die Zeitdauer der Planspiele beträgt durchschnittlich 3 - 4 Stunden (Zeitstunden!).

### **WIRTSCHAFT UND POLITIK ERLEBEN**

- **Planspiele** für Schule und Lehrerbildung, Beltz 1984, 240 S., 28 DM -

#### PLANSPIELTHEMEN

- *Wie eine Schuhfabrik funktioniert*
- *Börsen- und Unternehmensspiel*
- *Arbeitsschutz im Betrieb*
- *Ein Betriebsrat wird gewählt*
- *Wirtschaftsförderung in der Gemeinde*
- *Arbeitslose und ihr Arbeitsamt*
- *Umweltverschmutzung in Talstadt*
- *Kohlekraftwerk kontra Waldsterben*
- *Agrarentwicklung in Brasilien*
- *Entwicklungspolitik in Tansania*



Weitere Konkretionen und Beispiele zum "Erfahrungslernen" sind in verschiedenen Aufsätzen des Verfassers dargelegt. Dazu einige Literaturhinweise:

*Klippert, H.: Die RATIO-KG will Roboter einführen. Planspiel für den Lernbereich "Betrieb - Arbeitswelt - Mitbestimmung", in: Schulpraxis 5-6/1984, S. 42 - 49.*

*Derselbe: Wie Schüler die Arbeitswelt von Morgen sehen. Beispiel für eine schülerzentrierte Einstiegsphase, in: arbeiten + lernen, 38/1985, S.*

*Derselbe: Ein Projekt für Lehrer. Praktika im Rahmen der Lehrerfortbildung, in: arbeiten + lernen, 33/1984, S. 46 - 50.*

*Derselbe: Simulationsspiele im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung. Zum Aufbau fachlicher und lernorganisatorischer Qualifikationen durch Simulationsspiele, in: D. Fischer (Hrsg.): Lernen am Fall, Konstanz 1983, S. 244 - 260.*

*Derselbe: Handlungs- und Erfahrungslernen, in: Klippert, H. u.a.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung, Stuttgart und Bonn 1983, S. 326 - 336.*



Dietlind Fischer

### Erfahrungsoffenes Lernen in der Lehrerfortbildung

Meine Erfahrungen mit Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung sind keineswegs besonders langjährig oder einzigartig. Sie beruhen auf einigen wenigen Tagungen für Lehrer, an denen ich referierend und/oder leitend beteiligt war. Was ich dabei entdeckt habe, halte ich für berichtenswert und diskussionswürdig. Mein Wunsch ist, die Erinnerung an vergleichbare Erfahrungen bei anderen auszulösen und in gemeinsames Reflektieren darüber einzutreten, um vielleicht einmal mehr über die Wirksamkeit veranstalteter Lehrerfortbildung zu wissen.

Im folgenden nehme ich Stellung zur Lehr-Lern-Struktur hierarchischer Fortbildungsveranstaltungen (1) und den Problemen der Übertragung auf das Lernen von Schülern (2), versuche dann eine Beschreibung von "erfahrungsoffenem" Lernen und den Chancen, die für die Aneignung pädagogischer Grundhaltungen darin liegen (3), und illustriere an ausgewählten Fortbildungssituationen einige Elemente, die ich für die Weiterentwicklung einer Fortbildungsdidaktik für bedeutsam halte (4).

#### 1. Zur Lehr-Lern-Situation hierarchischer Fortbildungsveranstaltungen

Die Fortbildung gehört nach dem Beamtenrecht zu den dienstlichen Verpflichtungen der Lehrer, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ist jedoch freiwillig. Zentrale Kurse von ein-, drei- oder fünftägiger Dauer, die von staatlichen, kirchlichen oder kommunalen Trägern angeboten werden, werden in der Regel zu einem fachspezifischen Thema und schulformbezogen ausgeschrieben, z. B.

"Englische Lieder im Anfangsunterricht der 5. Klasse",

"Mathematik in der Grundschule",

"Zeitgenössische Autoren der DDR im Deutschunterricht des Gymnasiums".

Die häufigste Verlaufsform eines Kurses ergibt sich aus einem informierenden Einführungsreferat am Anfang und anschließend dessen diskursiver Verarbeitung in Gruppen oder im Plenum.

Eine Übertragung in die eigene Praxis, in den Unterricht oder die Zeitplanung der eigenen Schule wird erwartet, ohne daß dafür instrumentelle Hilfen eingesetzt werden. Die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Kursthema überwiegt; die Qualität der Referate bestimmt im wesentlichen die Wirksamkeit des Lehrgangs.

---

Vortrag anlässlich der 9. Konferenz der ATEE (Association of Teacher Education in Europe) 3. - 7.9.1984 in Linz/Österreich

Der linearen Abfolge von Information, Verarbeitung, Aneignung, Übertragung entspricht ein Lehr-Lern-Konzept, das hierarchisch orientiert ist: Es gibt Menschen, die Wissen besitzen und an andere weitergeben mit dem Ziel, daß sie es für die Belange ihres Unterrichts umsetzen werden. Wie sie das konkret machen können, müssen sie entsprechend ihren besonderen Schul- und Unterrichtsbedingungen selbst ausprobieren.

Diese Form einer Fortbildungsveranstaltung eignet sich dann besonders gut, wenn ein fachlicher Modernitätsrückstand aufgeholt oder eine vorhandene Qualifikation stabilisiert werden soll.

Wenn es darum geht, eine umfassende pädagogische Grundeinstellung zu gewinnen, die nicht auf Wissen und Kenntnisse beschränkt ist, sondern Werthaltungen, Interessen, Wahrnehmungen, Attitüden, kurz den Habitus eines Lehrers umfaßt, dann sind solche linearen Lehr-Lern-Konzepte ungeeignet.

## 2. Wie lernen Lehrer und wie lernen Schüler?

Wenn es richtig ist, daß beim Lernen nicht nur ein Inhalt angeeignet, sondern auch die Erlebnisqualität bzw. das Gefühl mitgelernt wird, das man dabei gehabt hat, dann hat die Art, wie Lehrer lernen, erheblich mit dem zu tun, wie sie Lernarrangements für Schüler treffen.

Im Unterschied zu den freiwilligen und in der Regel selbst ausgewählten Angeboten der Lehrerfortbildung ist Unterricht nicht freiwillig, thematisch nicht von Schülern ausgewählt. Die Lerngruppen von Schülern sind deshalb wesentlich heterogener als Lerngruppen von Lehrern. Was folgt daraus für die Lehr-Lernsituation der Schüler?

Der Unterricht muß berücksichtigen, daß jedes Kind auf seine Weise lernt. Die Form darbietenden Lehrens ist nur eine von vielen. Daneben müssen vielfältige Organisationsformen das Erproben, Entdecken, Erkunden, Ausprobieren und vieles andere zulassen, um den Schülern unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen. Konzepten des "offenen Unterrichts" liegen solche Überlegungen zugrunde.

Es geht beim schulischen Lernen auch nicht nur darum, zu einer vorhandenen, komplexen Kompetenz jeweils weitere Wissenpartikel hinzuzufügen, sondern die Schüler sollen zugleich vorhandene Neugier differenzieren, Interesse zum Weiterlernen entfalten, eigene Lernfähigkeiten entdecken und selbstbestimmte Lernstrategien entwickeln.



Um der Frage nachgehen zu können, ob sich diese Art von Lernen auch in veranstalteter Lehrerfortbildung simulieren läßt, soll zunächst erörtert werden, was mit "erfahrungsoffenem" Lernen gemeint ist.

### 3. Erfahrungsoffenes Lernen

Mit "Erfahrung" meine ich alles das, was reflektierte und symbolisch verarbeitete Erlebnisse einer Person umfaßt; die Aneignung von Erfahrung bedeutet das Erinnern und Reflektieren von Erlebnissen im Medium der Sprache.<sup>1</sup>

"Erfahrungen (...) bezeichnen (...) eine spezifische Produktionsform der Verarbeitung von Realität - sie sind nicht bloß individuelle, obwohl klar ist, daß Erfahrung und Lernen durch die Köpfe der einzelnen Menschen hindurch muß. Sie sind in gewisser Weise kollektive Momente einer durch Begriffe und durch Sprache vermittelten Auseinandersetzung mit der Realität, mit der Gesellschaft."<sup>2</sup>

Durch den Rückbezug auf Erlebnis hat die Erfahrung auch stets ganzheitlich personbezogene Anteile, d. h. nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale, ästhetische und aktionale Momente.<sup>3</sup> Ein Unterrichtsangebot, das sich auf die Erfahrungen von Schülern beziehen will, muß dementsprechend sinnliche Erlebnisqualitäten enthalten und als variables Setting anregungsreicher Lerngelegenheiten konzipiert sein.<sup>4</sup> Wie kann aber ein Lehrer solche didaktische Offenheit lernen und wirksam in sein Handlungsrepertoire aufnehmen?

Voraussetzung dafür ist, daß ein Lehrer selbst derartige Erfahrungen macht, neue Aneignungs- und Verarbeitungsweisen für sich erprobt und sich in Situationen begibt, wo er grundlegende Gegebenheiten organisierten Lernens - die Entfaltung von Neugierde und Lerninteressen - am eigenen Leibe erfährt.<sup>5</sup>

Ein solches Vorgehen erscheint umständlich und unökonomisch: warum sollten alle Suchbewegungen, Irrwege, zirkulären Prozesse noch einmal individuell vollzogen werden, wenn das Ziel doch klar ist? Wohlgermerkt, es geht ja nicht um die Kenntnis von offenem Unterricht, sondern um den Erwerb einer Haltung/Einstellung zum erfahrungsoffenen Lernen einschließlich der professionellen Kompetenz. Die ist nicht durch Bücher, Appelle oder Demonstrationen zu erwerben, sondern muß unter einer doppelten Perspektive erarbeitet werden: die eigene Erfahrung in simulierten Lernsituationen ist zu aktivieren, um Schüler bei ihren Lernprozessen besser zu verstehen und darauf angemessen pädagogisch eingehen zu können unter Verzicht auf Belehrung zugunsten von Beratung und Anregung.

Bei der Verarbeitung von erlebten offenen Lernsituationen werden eigene Erfahrungen mit Schülern und Unterricht vergleichend/kontrastierend erinnert und in die neue Erfahrung integriert. So kann sich Stück für Stück eine pädagogische Konzeption entwickeln, ohne daß vorhandene Kompetenzen übersprungen werden. Die Auseinandersetzung mit und Aneignung von neuen Lernerfahrungen knüpft an vorhandene Konzepte an, modifiziert diese und führt zu neuen hin.

Im nächsten Abschnitt versuche ich an einigen Beispielen aus meiner Fortbildungspraxis diese Postulate zu illustrieren.

#### 4. Erfahrungsoffene Situationen von Fortbildungskursen

##### 4.1 Tagungsanfang "Stöbern" - und was dabei herauskommt

Zum Thema "Offener Unterricht und freie Arbeit in der Hauptschule" sind 35 Lehrer angereist. Einige kennen sich untereinander, sind sich schon mal auf einer Tagung begegnet oder haben sich miteinander bekanntgemacht, weil sie in einem Zimmer übernachten müssen. Beim gemeinsamen Kaffeetrinken hat man vielleicht schon mitbekommen, daß dieser Kollege aus Köln kommt und jener Musik im Hauptfach unterrichtet.<sup>6</sup>

Der Tagungsraum ist ein großer Saal, hohe Fenster, Kunststofftische, Teppichböden, Flügel, Kruzifix und Gummibäume, nicht unfreundlich, nutzbar für Feiern, Andachten, Konferenzen. Für unsere Zwecke sind die Tische in kleineren und größeren Gruppen im Raum verteilt und mit Materialien bedeckt: Setzkästen, Druckerpresse, Papier und Farben, Pinsel und Malzeug, Gasbetonsteine und Meißel (auf Packpapier auf dem Boden), Schülerarbeiten, Klassenzeitungen, Projektberichte, Wandzeitungen, Karteikästen mit Rechtschreibübungen, Sachunterrichtsthemen u. a., Bildersammlungen, Unterrichtseinheiten, Büchertisch, Lötkolben und Draht, optische Objektive vor einem Spiegel, optische Objekte zum Drehen an einen Stuhl festgeklemmt, viel Zeug, auch ein bißchen durcheinander, nicht wie auf einer Ausstellung. Die Teilnehmer bleiben etwas verlegen stehen, trauen sich nicht, sich zu setzen, nur einige gehen herum. Sie werden schließlich ermutigt, sich umzusehen, zu stöbern, sich zu unterhalten und dafür die nächsten zwei Stunden zu nutzen. Einer fragt, was das denn soll, aber er erwartet keine präzise Auskunft. Dann beginnen einige, hier und da etwas anzufassen, aufzunehmen; einer sucht sich Lötzinn, er will einen Kubus aus Draht anfertigen, zwei beginnen Spritztechniken mit den Farben auszuprobieren; an den Setzkästen sammelt sich eine größere Gruppe;

als einer versucht, mit dem Hammer die Holzlettern in eine Reihe zu zwingen, springt beherzt ein anderer dazu und rettet die wertvollen Lettern vor der Vernichtung. Die meisten sitzen an den Büchertischen, hier und da kommen Gespräche zustande, allmählich entsteht eine angespannte Arbeitsatmosphäre, die vom Ruf zum Abendessen abgebrochen wird.

Hinterher erzählen sie, was mit ihnen passiert ist:

- "Ich war erst ganz verunsichert, hatte einen Vortrag erwartet, war dann auch froh, daß ich Bücher gefunden habe, an denen ich mich orientieren konnte."
- "Ich fand eigentlich nicht das Material, mit dem ich mich länger beschäftigen mochte. Da lag zu wenig."
- "Ich habe mich mit meinem Zimmerpartner zusammengetan, wir hatten viel Spaß miteinander."
- "Bei anderen Tagungen reden gewöhnlich die "Großen" zuerst, der Tagungsleiter, der Referent und alle, die etwas Wichtiges zu sagen haben. Dabei werde ich immer kleiner und traue mich immer weniger, mich zu äußern. Heute konnte ich mich langsam an einige Leute herantasten, ihnen zuschauen (beim Drucken), mitmachen, und darum kann ich jetzt auch hier im Plenum ohne Hemmung reden."

Danach ging es weiter mit einem Diavortrag zum offenen Unterricht. Durch die rege Beteiligung während der Vorführung und anschließend dauerte dieser Tagungsteil drei Stunden. Alle hatten einen Zugang zum Thema gefunden.

#### 4.2 Tagungselement "Werkstatt" - fundamentale Lernerfahrungen

Es ging darum, in Gruppen "Objekte zur sinnlichen Wahrnehmung" zu bauen, was immer das sein konnte. Man mußte sich für eine Aufgabe entscheiden, an der man einen ganzen Tag arbeiten wollte; das Arbeitsvorhaben und auch die Kooperationspartner mußten gefunden werden. Niemand hatte konkrete Erfahrungen mit diesem Thema.

Die Sammlungs-, Such- und Findephase dauerte lange; einer wollte "Fußfühlfeldwege" bauen, ein anderer eine "Klangmaschine", "mit Ton" mochte einer gern arbeiten, aber sein Wunsch blieb einsam ohne Partner und ohne Material im Raum stehen; "Pantomime" wollten einige gern machen und sausten schon los, um Gipsbinden und Vaseline für den Bau von Masken einzukaufen. Plötzlich waren alle in verschiedenen Räumen, auf Fluren und in Kellern verschwunden. Wer bis dahin nicht sein Interesse für ein Thema gefunden oder sich für eine Gruppe hatte entscheiden können, der mußte nun den anderen nachsteigen; mancher blieb halb entschlossen, halb neugierig irgendwo hängen.

In meiner Gruppe sollten "Klangmaschinen" gebaut werden. Ich hatte ein paar Flaschen und Kronenkorken und die Vorstellung, daß sich an der Maschine etwas drehen und bewegen müßte und dabei rhythmisch klingen, surren, scharren, schrappen, bimmeln sollte.

Wir konnten den "Bastelkeller" benutzen. Die Inspektion des Raumes führte zu dem Ergebnis, daß wir nicht die Geräte und Materialien fanden, die wir gern gebraucht hätten. Einige Lehrer beendeten nach der vergeblichen Suche ihr Interesse an dieser Gruppe und verschwanden. Die Experimente mit den Flaschen - stehend, hängend, mit und ohne Wasser, in Verbindung mit Metall- oder Holzschlegeln -, führten zu der Einsicht, daß sie als Klangkörper zu klein waren. Allenfalls beim Anblasen gaben sie einen eindrucksvollen Ton. Nun war uns aber auch klarer geworden, daß wir geeignete Klangkörper brauchten, die Resonanz erzeugen konnten. Jemand entdeckte ein paar Holzschubladen, einer holte sich aus der Küche alte Dosen, ein Dritter stöberte Kunststoffeimer auf. Einer probierte die Dosen mit Metallkörben zu Klangelementen zu verbinden; nachdem seine Idee an fehlenden Ständermaterialien scheiterte, gab er auf und ward nicht mehr gesehen. Inzwischen war die Gruppe auf drei Mitglieder geschrumpft, die aber mit besonderer Beharrlichkeit "Schubladenklaviere", "Eimer-Trumscheite", "Kartonharfen" und "Flaschenorgeln" herstellten. Zwei neue Interessenten stießen dazu und fügten die Dosen und Kartons zu variablen Trommeln zusammen. Dann war die Zeit abgelaufen. Abends und bei der Vorführung am nächsten Tag wurden die "Instrumente" verteilt, einer gab einen Rhythmus vor und das Schrottorchester musizierte flotte Improvisationen. Ein Klavierspieler setzte sich noch dazu an den Flügel im Saal, und aus der mühsamen Klangmaschinen-Werkstatt entstand ein lebendiges, rhythmisches und ungeahnt heiteres Zusammenspiel von Leuten, die noch nie etwas zusammen gemacht hatten.

Was ist in solchen "Werkstätten" eigentlich zu erfahren?

Wenn man die Teilnehmer fragt, kommt eine Vielfalt unterschiedlicher und individueller Lernerfahrungen zum Ausdruck:

Man kann beim Urzustand von Neugier beginnen und diese in Auseinandersetzung mit den Dingen weiterentwickeln. Wer weder ein bißchen neugierig ist, sich für nichts interessieren mag, keinen Partner findet und sich auch kein Ziel vorstellen kann, der hat ganz offenkundig andere Probleme als Lernbedürfnisse.

Man kann sich von anderen mit Ideen und Vorstellungen anregen lassen, Pläne machen, sie verwerfen und ganz allmählich entdecken, was man am Thema lernen möchte. Während der eine entdeckte, daß es ein ganz legitimes Bedürfnis ist, allein etwas arbeiten zu wollen, ohne sich durch Ansprüche von anderen stören zu lassen, entdeckte der andere, daß er die qualitative Bereicherung durch eine phantasievolle Gruppe noch nie genutzt, oder daß er sich und die Gruppe durch überzogene Ansprüche ständig um kleine Erfolgserlebnisse betrog. Die notwendige Anpassung von Zielvorstellungen an raum-zeitliche und materiale Bedingungen sowie technische Fertigkeiten waren für jemanden eine fundamentale planerische Erfahrung. Daß man in der Werkstatt selbst bestimmt, was erreicht werden soll, war für einige eine ungewöhnliche Erfahrung.

Durch alle Selbstaussagen hindurch wurde jedoch immer wieder auf das Lernen von Schülern rekurriert: Man konnte plötzlich nacherleben, was es heißt, wenn Schüler nicht die Chance haben, sich durch anfängliches Planungs- und Koordinationschaos hindurchzuarbeiten, wenn man sie daran hindert, phasenweise "für sich" zu arbeiten, wenn sie an der Diskrepanz zwischen Anspruch und eigenen Fertigkeiten scheiterten oder wenn kein Raum für zufällige Ereignisse gegeben wurde.<sup>7</sup>

#### 4.3 Vorstellung von Arbeitsergebnissen im Plenum

Das obligatorische Plenum nach Gruppendiskussionen ist bei Tagungen häufig ein notwendiges Übel: der Informationsfluß soll zwischen den arbeitsteiligen Gruppen wieder hergestellt werden, aber meistens hätten die Gruppen lieber weitergemacht, sie sind nicht zu einem Ende gekommen, ein Résumé ist vor-schnell und nur individuell zu treffen, oder der Arbeitsstil im Plenum ist allzu hierarchisch.

Das sieht anders aus, wenn die Ergebnisse von Werkstattgruppen dem Plenum vorgeführt werden. Obgleich die Gruppenarbeit ihren Wert in sich hat, wird sie durch eine geplante Präsentation auf dies Ziel hin orientiert, erfährt eine Abrundung und einen Abschluß, und die gesamte Gruppe ist an der Vorführung beteiligt. Das Plenum ist gewissermaßen die Öffentlichkeit, die an Prozessen und Ergebnissen interessiert ist. Durch die Vorführung in vielfältigen Formen (z. B. Wandzeitung, Ausstellung, Pantomime, Rollenspiel, Ratespiel) wird zugleich die Reflexion über Beabsichtigtes und Geleistetes gefördert; die Fragen, Einwände, Assoziationen der Zuschauer, aber auch spontaner Applaus und Gelächter sind Anerkennung und eröffnen zugleich Perspektiven für die Fortsetzung, Intensivierung oder Korrektur.

Die Präsentation von Ergebnissen nützt letztlich weniger dem Plenum als vielmehr der Gruppe oder den einzelnen, die sich der Veröffentlichung stellen.

#### 5. Zusammenfassung

Um neue Erfahrungen machen zu können, muß ein Gefühl des Ungenügens vorhanden sein, das einen Aufbruch aus Gewohntem und Bekanntem stimuliert und zu Suchbewegungen führt.

Es erscheint besonders wichtig, in zentral veranstalteter Lehrerfortbildung erfahrungsoffene Lernangebote zu machen, die den teilnehmenden Lehrern

Möglichkeiten bereitstellen, grundlegende Prinzipien von offenem, selbstbestimmtem, handlungsorientiertem, kooperativem Unterricht am eigenen Leib zu erfahren. Für das Lernen von erwachsenen Menschen gelten die gleichen Grundsätze wie für das von Kindern und Jugendlichen: am Modell und durch eigenes Erleben wird wirksamer gelernt als aus Gesprächen oder Büchern.

Wir haben an drei Beispielen versucht, einige didaktische Aspekte erfahrungs-offenen Lernens in der Lehrerfortbildung zu demonstrieren: Der 'offene' Tagungsbeginn, die Werkstatt und die Präsentation von Ergebnissen.

Hier muß noch hinzugefügt werden, daß es von der Dauer einer Fortbildungstagung abhängt, ob über die ersten Verblüffungseffekte hinaus auch vertiefte Einsichten und Kompetenzen gewonnen werden, die für das unterrichtliche Handeln der Tagungsteilnehmer bedeutsam werden. Selbstverständlich kann auch nicht jeder Inhalt auf diese Weise in die Lehrerfortbildung gelangen. Erfahrungsoffenes Lernen schließt allerdings eine funktionale Zurichtung von Lehrern aus.

6. Anmerkungen

- <sup>1</sup>Vgl. SCHELLER, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Universität Oldenburg, Zentrum für päd. Berufspraxis 1980
- <sup>2</sup>NEGT, O.: Was ich unter Erfahrung verstehe. päd. extra 9/1979, S. 46
- <sup>3</sup>"Ganzheitliche Lehrerfortbildung" nennen die Autoren des EFWI Landau ihre Konzeption, um die Reichweite, Komplexität und variable Funktionalität institutionalisierter Lehrerfortbildung zu kennzeichnen. Vgl. KLIPPERT, H. u.a.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Stuttgart/Bonn 1983, S. 154 f.
- <sup>4</sup>Auf die Diskussion zum "offenen Unterricht" soll hier nicht weiter eingegangen werden. Die Begriffsverwendung ist keineswegs einheitlich. Inhaltliche, methodische, intentionale, interkommunikative und materiale Offenheit und Flexibilität wird nebeneinander, teilweise auch gleichzeitig für den Unterricht reklamiert, oft auch um raumzeitliche Öffnungen ergänzt. Generell wird dieser Begriff als eine Art Leitbild für Unterrichtsverbesserungen behandelt. Vgl. BÖNSCH, M./SCHITTKO, K. (Hrsg.): Offener Unterricht. Hannover u. a. 1979
- <sup>5</sup>Wenn Lehrerfortbildung in Form von längerfristigen Projekten organisiert ist, sind solche Einflüsse vermutlich stabiler. Vgl. dazu: Päd. Institut des Landes Tirol (Hrsg.): Werkstatt Schule: Projektarbeit als Lehrerfortbildung Innsbruck 1981, darin insbesondere: PLÖSSING, Franz/STOCK, Franz-Michael: Schulentwicklung und Lehrerfortbildung, S. 163 ff.
- <sup>6</sup>Über die Anfangssituation bei Tagungsbeginn und das, was ein Tagungsleiter dabei zu tun hat, gibt es inzwischen eine Reihe didaktischer Vorschläge und Anregungen, z. B. bei BROCKMANN, G.: Wege zu einer veränderten Wahrnehmungspraxis. In: D. FISCHER (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz 1983, S. 236 f.  
HEIMLICH, Rudi: Aspekte einer Methodik der Lehrerfortbildung. In: H. KLIPPERT u. a.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Stuttgart/Bonn 1983, S. 225 f.  
BRAUN, Willi u. a.: Hinweise zur Gestaltung von Lehrgängen in der Lehrerfortbildung. In: Leben und Lernen 10 (1984) Heft 2.
- <sup>7</sup>Diese skizzierte Wechselwirkung von eigenen Lernerfahrungen von Lehrern und den Lernchancen von Schülern sind im Zusammenhang mit Projektunterricht eindrucksvoll, z. B. HELLER, A./SEMMERLING, R. (Hrsg.): Das ProWo-Buch. Königstein/Ts. 1983, S. 180 f.





Dr. Sigrid ROTERING-STEINBERG

### Handlungs- und erfahrungsgeleitetes Lernen

Die meisten auf dem Markt befindlichen Lehrertrainingsprogramme implizieren den Anspruch, Lehrer zu handlungs- und erfahrungsgeleitetem Lernen anzuleiten. Allerdings weisen Ziele und Programmstruktur eher selten eine theoretische Orientierung auf, von Evaluationen ganz zu schweigen (SALMON 1981).

Zwei Beispiele von theoretisch fundierten und evaluierten Lehrertrainings seien im folgenden kurz skizziert:

- o Das handlungsorientierte Fernsehkolleg "Lehrerprobleme - Schülerprobleme" nimmt Bezug auf die subjektiven Verhaltenstheorien von Lehrern, die es dem einzelnen ermöglichen, in unterschiedlichen Unterrichtssituationen flexibel zu reagieren und Entscheidungen treffen, die zum anderen aber auch problematische Vorurteile, falsche Einschätzungen und Annahmen enthalten, so daß es zu unangemessenen Verhaltensweisen in Konfliktsituationen kommen kann.

Bei Fortbildungsprogrammen kann zwar die Vermittlung von Informationen zu gewissen Einsichten führen, die aber nicht notgedrungen zur Änderung der subjektiven Theorien und Handlungsweisen führen. Deshalb ist es notwendig, auch Elemente in ein Trainingsprogramm aufzunehmen, die zu einer verbesserten Situationseinschätzung führen, woraus wiederum eine effektivere Handlungsplanung und sachgerechtere Wahrnehmung der Ergebnisse bzw. Konsequenzen resultieren.

Auf die einzelnen Inhalte kann hier nicht eingegangen werden, sondern nur auf generalisierbare Erfahrungen bzw. Elemente, die sich im Fernsehkolleg bewährt haben - wie Evaluation und Abschlußbericht zeigen (ROTERING-STEINBERG 1981; ROTERING-STEINBERG/v.KÜGELGEN 1983; WEINERT/ROTERING-STEINBERG 1981): Fallbeispiele in den Fernsehsendungen und authentische schriftliche Situationsschilderungen im Studienbegleitmaterial nehmen Bezug auf das psychologische Alltagswissen der Lehrer/innen. Die Adressaten werden angeregt, schulische Problemsituationen zu analysieren und dabei möglichst oft die Perspektive zu wechseln, vielfältige Hypothesen über Ursachen von Konflikten und deren Lösung zu bilden, Informationen zur Hypothesenprüfung einzuholen, praktikable Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und auszuprobieren sowie die Konsequenzen selbstkritisch zu überprüfen. Es geht insgesamt nicht um eine Abwertung "fal-

scher" Reaktionsweisen von Lehrern, sondern darum die Sensibilität für Problemsituationen und eigene Verhaltensweisen zu erhöhen, Kompetenzen zur Diagnose und Bewältigung unterrichtlicher Problemsituationen zu vermitteln - auf der Basis wissenschaftlich gesicherter Informationen -, um das Handlungsrepertoire der Pädagogen zu erweitern.

Insgesamt geht es bei diesem Trainingsmodell nicht nur um Interventionsmöglichkeiten, sondern auch um präventive Aspekte zur Vermeidung von Schulschwierigkeiten, wobei "Unterrichtsrezepte" bewußt vermieden werden (DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN 1982).

- o Das folgende Selbsttrainingsprogramm für Lehrer basiert primär auf der sozial-kognitiven Lerntheorie (BANDURA 1979): Die Lehrer/innen werden angeleitet, in Distanz zum Schulalltag über Probleme und Schwierigkeiten konstruktiv zu kommunizieren, Erfahrungen auszutauschen, Handlungsmöglichkeiten zu respektieren und evtl. auch einzuüben. Die Programmstruktur, die die einzelnen Sitzungen zeitlich und inhaltlich durchgliedert, vermittelt den Teilnehmern eine gewisse Sicherheit, ist gleichzeitig aber so flexibel, daß gruppeneigene Varianten möglich sind. Der einzelne Lehrer gewinnt durch die systematische Fallbesprechung ein erweitertes Problembewußtsein, Hypothesenbildung und -prüfung werden durch die Gruppe unterstützt, der Erfahrungsaustausch und die Rückmeldungen können sowohl Verhaltenssicherheit als auch neue Ideen vermitteln und zu alternativen Handlungsmöglichkeiten anregen, wobei die Realisierung zwar dem einzelnen obliegt, aber durch die Gruppe unterstützt und "fremdkontrolliert" wird. Die Lehrergruppen, die mit dem Selbsttrainingsprogramm gearbeitet haben, verfügen über erhöhte kommunikative, praxisberaterische und Selbstmodifikationskompetenzen (ROTHERING-STEINBERG 1983).

In den beiden oben skizzierten Beispielen ist es gelungen, erfahrungs- und handlungsleitendes Lernen zu initiieren. Natürlich sollen diese Lehrertrainingsprogramme keinen Ersatz für die institutionalisierte Lehrerfortbildung darstellen, sondern vielmehr einen innovativen Akzent innerhalb einer praxisnahen Lehrerbildung setzen. Motivierte Lehrer erhalten durch diese erprobten und an dieser Adressatengruppe speziell evaluierten Programme eine Möglichkeit zur persönlichen, informellen Fortbildung, wobei das so-

ziale Lernen durch die Kooperation in Gruppen in konstruktiver Weise erleichtert werden kann.

BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett 1979.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): Fernsehkolleg "Lehrerprobleme - Schülerprobleme". 12 Studienbriefe. Weinheim usw.: Beltz 1982.

ROTERING-STEINBERG, S. (Hrsg.): Fernsehkolleg "Schülerprobleme - Lehrerprobleme". Bericht über die Pilotphase. Tübingen: Studien und Berichte zum Fernstudium im Medienverbund. Band 29. 1981.

ROTERING-STEINBERG, S.: Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Weinheim usw.: Beltz 1983.

ROTERING-STEINBERG, S./v.KÜGELGEN, T.: Abschlußbericht zum Fernsehkolleg "Lehrerprobleme - Schülerprobleme". Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1983.

SALMON, A.: The Evaluation of In-Service Education and Training of Teachers. Strasbourg: Swets & Zeitlinger-Lisse 1981.

WEINERT, F.E./ROTERING-STEINBERG, S.: Schülerprobleme - Lehrerprobleme: Ein Lehrertraining für schwierige Situationen in der Klasse. In: Unterrichtswissenschaft 1 (1981) S. 64-69.