



*Beruflichen Alltag* nützlich sein. Dasselbe gilt sinngemäss für *Lehrpersonen*, welche an einer Weiterbildung teilnehmen oder *Dozierende*, welche sich von *Forschenden* beraten lassen.

Dieses Hin und Her zwischen zwei Kontexten wird seit einiger Zeit unter dem Begriff des *boundary crossing* analysiert, gerade auch für die Berufsbildung (bspw. Akkerman & Bakker 2011; Engeström, Engeström & Karkkainen 1995; Tuomi-Grohn & Engeström 2003). Es sind jeweils die *Lernenden* (bzw. die *Lehrpersonen* oder die *Dozierenden*), die auf ihrer entsprechenden Ebene die Grenzen zwischen zwei Kontexten überschreiten. Im einen Kontext lernen sie (vielleicht) etwas dazu, im anderen machen sie (vielleicht) Gebrauch davon.

Am einfachsten kann man es sich als *Lehrperson* machen, indem man es den *Lernenden* überlässt, über die Grenze zu retten, was zu retten ist – frei nach dem Motto: „Ich erzähle euch etwas Interessantes. Macht das Beste daraus!“ Auf der obersten Ebene der Kaskade können Lehrveranstaltungen dieser Art durchaus vorkommen, bspw. wenn *Forschende* von neuen, interessanten Forschungsergebnissen berichten und es dann den zuhörenden *Dozierenden* überlassen, daraus ihre Schlüsse zu ziehen („arbitrary content choice by personal interest of facilitators“ nennen das Prediger et al. 2015).

Auf den unteren Ebenen machen es sich hingegen die meisten nicht so einfach. Mit Hilfe verschiedener Instrumente wird traditionell zumindest versucht sicherzustellen, dass die behandelten Inhalte auch jenseits der Grenze relevant sind. Bspw. machen *Lehrpersonen* sich mit Hilfe der *Didaktischen Analyse* (Klafki 1985) Gedanken über die *Gegenwartsbedeutung* und *Zukunftsbedeutung* einzelner Themen für die *Lernenden*. Oder in der *Curriculumsentwicklung* versuchen Bildungsplaner etwa für einen bestimmten Beruf zu eruieren und festzulegen, welche Inhalte zum Erlernen dieses Berufes relevant sind (bspw. Kaiser 2005). In neuerer Zeit – seit der Wende von der Input-Steuerung über Inhalte zur Output-Steuerung über Kompetenzen – versucht man neben den Inhalten auch festzulegen, welches Verhalten die *Lernenden* zeigen müssten. Allerdings bleibt dabei meist offen, zu welchem Zeitpunkt das Zielverhalten erwartet wird: Sollen sie es bereits zeigen, bevor sie die Grenze überschreiten, oder dann gleich nach Überschreiten der Grenze oder allenfalls erst nachdem sie schon einige Zeit jenseits der Grenze verbracht haben?

### 3 Probleme im Gebrauchskontext

Das Gelingen einer *Didaktischen Analyse*, einer *Curriculumsentwicklung* oder von ähnlichen Unternehmungen hängt stark davon ab, wie gut die *Lehrpersonen* (bzw. *Dozierende* oder *Forschende*) über den *Gebrauchskontext* ihrer *Lernenden* (bzw. *Lehrpersonen*, *Dozierende*) im Bild sind. Dass es für *Lehrpersonen* nicht einfach ist, die relevanten Details des *Gebrauchskontextes* der *Lernenden* im Fokus zu haben, zeigt bspw. ein neueres Projekt im Bereich Mathematikdidaktik (Prediger et al. 2015):

Bei diesem Projekt leiteten die *Forschenden* aus der Literatur die Forderung ab, dass *Lehrpersonen* bei den *Lernenden* die Fähigkeit fördern sollten, Berechnungen argumentativ zu begleiten. Laut Literatur können die *Lehrpersonen* dies am besten erreichen, indem sie einzelne *Lernende* in entsprechende Diskussionen verwickeln.

Im Rahmen solcher Projekte wäre es an diesem Punkt nicht unüblich, eine Weiterbildungseinheit zu entwerfen, wo *Lehrpersonen* üben können, entsprechende Dialoge mit *Lernenden* zu führen. Die *Forscher* in der Rolle als *Dozierende* beschlossen aber, sich zuerst mit *Lehrpersonen* zusammzusetzen und gemeinsam zu erarbeiten, wie solche Diskussionen in den Unterricht eingebaut werden könnten. Dabei zeigte sich, dass die *Lehrpersonen* grosse Bedenken haben, sich auf die Idee einzulassen – nicht weil ihnen die Bedeutung solcher Dialoge nicht einleuchten würde, sondern weil es ihrer Vorstellung von guter Klassenführung widerspricht, sich für eine gewisse Zeit nur einzelnen *Lernenden* zuzuwenden und den Rest der Klasse auszublenden.

Wie das Beispiel illustriert, sind meist nach dem Grenzübertritt vom *Schulungskontext* zum *Gebrauchskontext* verschiedenste Probleme zu lösen, will man das Gelernte wirklich

gebrauchen. Pointiert formuliert geht es dabei um die „Lücke zwischen Regel und Situation, die immer durch ein besonderes praktisches Vermögen überbrückt werden muss, das seit je das Interesse der Philosophen herausfordert (phronesis nennt Aristoteles, Urteilskraft nennt Kant diese Black Box im Niemandsland zwischen Praxis und Theorie).“ (Neuweg 2011, S. 127; unter *hrkll:IML2* steht das Situative System für dieses praktische Vermögen).

Auch hier kann man es sich wieder einfach machen und es den *Lernenden* überlassen, das Problem selbst zu lösen. Man hat ihnen ja nach bestem Wissen und Gewissen relevante Inhalte vermittelt und das Vermittelte sollten sie nun auch gebrauchen können. Es gibt aber auch Versuche, *Lehrpersonen* (bzw. *Dozierende* oder *Forschende*) über den *Gebrauchskontext* so ins Bild zu setzen, dass sie die *Lernenden* auch bei diesen Anwendungsversuchen unterstützen können. Das oben beschriebene Projekt ist ein Beispiel dafür und Prediger et al. (2015) schlagen ein fünfschrittiges Vorgehen zur Entwicklung von Weiterbildungseinheiten vor, dessen dritter Schritt die empirische Exploration der Sicht zukünftiger Weiterbildungsteilnehmender ist. Andere haben vorgeschlagen, dass sich die *Lehrpersonen* zumindest vorübergehend in den *Gebrauchskontext* ihrer *Lernenden* begeben und so entsprechende Erfahrungen sammeln (bspw. Bakker & Akkerman 2014). Und zumindest in der Schweiz ist es üblich, dass *Lehrpersonen* in der Berufsbildung erfahrene Berufsleute sind, welche den *Gebrauchskontext* bestens kennen.

## 4 Probleme im Gebrauchskontext sind individuell

Bei allen Ansätzen, bei der sich die *Lehrpersonen* selbst ein Bild vom *Gebrauchskontext* verschaffen, ist das gewonnene Bild allerdings ein Bild aus Sicht eben dieser *Lehrpersonen* und erfasst nicht zwingend die Probleme, mit denen die *Lernenden* im *Gebrauchskontext* konfrontiert sind. Es lassen sich in diesem Zusammenhang verschiedene Phänomene beobachten:

- **Die *Lehrpersonen* sehen nicht oder erinnern sich nicht, welche Probleme sich im *Gebrauchskontext* stellen:** Der Hauptgrund dafür ist, dass das im *Gebrauchskontext* wichtige „besondere praktische Vermögen“ (Neuweg 2011, s.o.) oft aus implizitem Wissen besteht. Kommt die *Lehrperson* als Beobachterin in den *Gebrauchskontext*, ist dieses implizite Wissen nicht einfach zu erkennen oder zu erfragen. Und ist die *Lehrperson* selbst im *Gebrauchskontext* zur Expertin geworden, dann sind auch bei ihr die dort gemachten Lernerfahrungen zum impliziten Wissen geronnen und ihr selbst nicht mehr so einfach zugänglich.

*Ein Beispiel:* Zumindest eine der Autorinnen der oben erwähnten Studie von Prediger et al. (2015) hat Erfahrungen als Mathematiklehrerin. Sie kennt also den *Gebrauchskontext* der *Lehrpersonen*. Im Artikel erhält man aber den Eindruck, dass es ihr nicht bewusst war, dass *Lehrpersonen* (also wohl auch sie selbst) in einem solchen Moment Bedenken haben, den Rest der Klasse aus den Augen zu verlieren.

- **Die *Lehrpersonen* reagieren „schulisch“ auf beobachtete Probleme:** Auch wenn die *Lehrpersonen* die typischen Probleme ihrer *Lernenden* kennen, ist damit die Frage noch nicht beantwortet, wie sie darauf eingehen sollen. Es lässt sich immer wieder beobachten, dass auch *Lehrpersonen*, welche den *Gebrauchskontext* sehr gut kennen, im *Schulungskontext* reflexartig in die Schubladen der Schulfächer greifen, ohne wirklich eine Verbindung zu ihren Erfahrungen aus dem *Gebrauchskontext* herzustellen.

*Ein Beispiel:* Ein Fachlehrer für Dachdecker möchte das Thema Rechnen/Mathematik in seinem Unterricht neu ausrichten und wirklich auf die Probleme beziehen, welche seine Lernenden auf der Baustelle real antreffen. Er überlegt sich lange, bis er eine Situation findet, in der tatsächlich gerechnet wird: Um ein Flachdach abzudichten, wird Dachpappe benötigt. Bevor man am Morgen zur Baustelle fährt, muss man kurz überschlagen, wie viele Rollen Dachpappe man für heute mitnehmen will. Der Lehrer analysiert die Situation für sich, kommt zum Schluss, dass es um

Flächenberechnungen geht und repetiert daher mit seinen Lernenden das Umrechnen von  $\text{mm}^2$  bis  $\text{km}^2$ . Dabei sind Dächer im  $\text{mm}^2$ - oder auch im  $\text{km}^2$ -Bereich eher selten.

- **Die Lernenden sind mit anderen Problemen beschäftigt:** Wollen *Lehrpersonen* die typischen Probleme ihrer *Lernenden* von sich aus angehen, ist die Gefahr gross, dass die *Lernenden* gerade mit einem anderen Problem beschäftigt sind als das, welches die *Lehrpersonen* angehen möchten. In solchen Fällen haben die *Lernenden* Mühe, auf das Angebot der *Lehrpersonen* einzugehen, auch wenn sie zu einem anderen Zeitpunkt sehr froh um die entsprechende Hilfestellung wären.

*Ein Beispiel:* Eine schulinterne Weiterbildung in einer Schule für Dentalhygiene. Der Fokus der Weiterbildung wären didaktische Fragen zur Verbindung von Theorie und Praxis. Die beteiligten *Lehrpersonen* sind aber völlig von den Schwierigkeiten absorbiert, die sich daraus ergeben, dass ausnahmsweise in dieser reinen Frauenwelt in einer Klasse ein einziger männlicher Lernender sitzt. Erst nachdem dieses Problem gemeinsam in mehreren Sitzungen ausführlich besprochen worden ist, wird der Weg frei für die eigentliche Thematik der Weiterbildung.

- **Die Probleme der Lernenden sind äusserst individuell:** Das „besondere praktische Vermögen“ wie es Neuweg (2011) nennt, das die Lücke zwischen Regel und Situation schliesst, ist nicht formalisierbar, denn sonst könnte man es ja in eine Regel fassen. Entsprechend können sich *Lehrpersonen* nur begrenzt auf die Schwierigkeiten vorbereiten, welche ihre *Lernenden* im *Gebrauchskontext* haben werden, und es werden immer wieder völlig überraschende, nie geahnte Probleme auftreten.

*Ein Beispiel:* Die Lehrperson stellt ein dreidimensionales Modell des Aufbaus eines Haares in die Mitte einer Gruppe Lernender, die in der Ausbildung zum Friseur sind. Sie fordert die Lernenden auf, auf einem Blatt Papier festzuhalten, was sie am Modell erkennen können. Ein Lernender scheint verwirrt und die Lehrperson fragt ihn, ob er verstanden habe, was sie von ihm erwartet. Der Lernende zeigt auf die junge Frau, die neben ihm sitzt: „Ich soll die Kollegin beschreiben?“. Die Lehrperson braucht einen Moment, bis sie begreift, dass der junge Mann daran gescheitert ist, dass für ihn ein „Modell“ eine Person ist, die sich von ihm zu Ausbildungszwecken die Haare schneiden lässt.

Zusammengefasst lässt sich also sagen:

- *Schulungskontext* und *Gebrauchskontext* sind zwei verschiedene Kontexte und es ist nicht ganz einfach vorherzusehen, was für Schwierigkeiten die *Lernende* im *Gebrauchskontext* antreffen werden, so dass man bereits im *Schulungskontext* darauf eingehen kann.
- Sorgfältige *Curriculumsentwicklung*, *Didaktische Analysen* und Besuche von *Lehrpersonen* im *Gebrauchskontext* sind sicher sinnvolle Massnahmen, um das Geschehen im *Schulungskontext* auf den *Gebrauchskontext* auszurichten.
- In letzter Konsequenz erfasst man damit aber nicht mit Sicherheit die Schwierigkeiten, mit denen die gerade jetzt im *Schulungskontext* anwesenden *Lernenden* gerade jetzt oder eine Woche später oder dann, wenn sie das Gelernte gebrauchen möchten, zu kämpfen haben.

Die Frage stellt sich daher, wie sich *Lehrpersonen* über diese aktuellen Schwierigkeiten ihrer *Lernenden* informieren können. Und die Antworten darauf ist allgemein gefasst recht einfach: Indem die *Lehrpersonen* die *Lernenden* danach fragen!

Hier ein paar Anregungen dazu, wie das auf den verschiedenen Ebenen aussehen könnte.

## 5 Lehrpersonen befragen Lernende zum Gebrauchskontext

### 5.1 Grundsätzlich: Die Lernenden müssen den Gebrauchskontext kennen

Egal auf welcher Ebene: Man kann die *Lernenden* (bzw. *Lehrpersonen*, bzw. *Dozierenden*) schlecht nach ihren Erfahrungen im *Gebrauchskontext* befragen, wenn sie noch keine solchen gemacht haben. Will man die *Lernenden* also wirklich auf den *Gebrauchskontext* vorbereiten, macht *Schule* nur Sinn, wenn die *Lernenden* die Situationen schon erlebt haben, zu deren Bewältigung man im *Schulungskontext* etwas beitragen will (Schritt 1 unter [hrkll:Acht Schritte](#)).

Ist dies nicht der Fall, d.h. versucht man *Lernende* auf etwas vorzubereiten, das sie noch gar nicht kennen, riskiert man nicht nur, dass man mit ihnen nicht an dem arbeitet, was sie wirklich brauchen. Man riskiert darüber hinaus auch, dass sie, wenn sie einmal im *Gebrauchskontext* sind, sich gar nicht mehr daran erinnern, was im *Schulungskontext* geschah. Und wenn sie sich doch daran erinnern sollten, riskiert man, dass sie das Gelernte schnell als unbrauchbar zur Seite legen, weil sie an den im *Gebrauchskontext* unweigerlich auftretenden Schwierigkeiten scheitern.

Bringen hingegen die *Lernenden* relevante Erfahrungen aus dem *Gebrauchskontext* mit, ist die Verzahnung zwischen *Schulungskontext* und *Gebrauchskontext* relativ einfach: Man umreisst als *Lehrperson* im *Schulungskontext* an geeigneter Stelle kurz, auf welchen Ausschnitt des *Gebrauchskontexts* der aktuelle Unterricht ausgerichtet ist, und lässt dann die *Lernenden* ihre Erfahrungen dazu schildern.

### 5.2 Schulungskontext Schule

#### **Szenario 1: Handlungsleitendes Wissen vermitteln**

(vgl. *Planung* unter [hrkll:Funktionen des deklarativen Wissens](#))

Möchte man den *Lernenden* eine Anleitung vermitteln, wie in einer bestimmten Situation vorzugehen ist, und kann man dieses Vorgehen modellhaft vormachen, dann eignen sich die [hrkll:Acht Schritte](#) als Unterrichtsszenario. Die Verbindung zum *Gebrauchskontext* geschieht dort zuerst in den Schritten 2 bis 4 und dann wieder in den Schritten 7 und 8. Prototypisch für Wissen, das sich auf diese Art vermitteln lässt, sind Berechnungsvorgänge wie bspw. das Umrechnen eines Kochrezeptes von 4 auf 15 Personen.

#### **Szenario 2: Reflexionsleitendes Wissen vermitteln**

(vgl. *Reflexion* unter [hrkll:Funktionen des deklarativen Wissens](#))

Eignet sich das Wissen, welches Lehrpersonen vermitteln möchten, nicht wirklich zur Planung von Handlungen, dafür aber umso mehr zur Reflexion von Erfahrungen, dann kann man als Szenario den [hrkll:Lernstopp](#) aus dem [hrkll:Schienenmodell](#) (auch Kaiser 2002) nutzen. Prototypisch wäre hier die Behandlung des Vier-Ohren-Modells von Schulz von Thun. Das Vier-Ohren-Modell eignet sich nicht, um ein Gespräch zu planen. Es kann aber sehr gut genutzt werden, um ein Gespräch auszuwerten.

#### **Szenario 3: Kleiner Wissensvorsprung der Lehrperson**

Aufgrund der schnellen technologischen Entwicklung geschieht es gerade in der Berufsbildung immer häufiger, dass die *Lehrperson* gegenüber den *Lernenden* praktisch keinen Wissensvorsprung mehr hat – oder sogar hinterherhinkt! Möglich sind dann nur noch gemeinsame Entwicklungen, bei denen *Lehrpersonen* und *Lernende* ihr Wissen kombinieren. Ich arbeite an einem passenden Szenario.

### 5.3 Schulungskontext Lehrerweiterbildung

Grundsätzlich lassen sich in diesem Kontext dieselben Unterscheidungen treffen wie für die *Schule*. Und entsprechend sind dieselben drei didaktischen Szenarien relevant. Alle Szenarien treten hier in doppelter Funktion auf: 1) Als Kursformate mit den *Lehrpersonen* in der Rolle der Lernenden und 2) als Kursinhalte, welche die *Lehrpersonen* in ihrem *Gebrauchskontext* in der Rolle als Lehrpersonen umsetzen können.

Da die meisten pädagogischen und didaktischen Theorien und Modelle eher *reflexionsleitender* denn *handlungsleitender* Natur sind, dürfte der *hrkll:Lernstopp* häufiger als die *hrkll:Acht Schritte* das Szenario der Wahl sein. Die *hrkll:Schiene* wurde auch explizit als Format der Lehrerweiterbildung entwickelt (Kaiser 2002).

### 5.4 Schulungskontext Dozentenberatung

Auch hier sind dieselben Unterscheidungen wie auf der Ebene *Schule* anwendbar, ausser dass die Szenarien hier nun sogar in dreifacher Funktion vorkommen können, nämlich zusätzlich zu den Funktionen 1) und 2) drittens noch 3) als Kursinhalte, welche die Dozierenden in Kursen den Lehrpersonen vermitteln können.

Da die Pyramide von den *Lernenden* über die *Lehrpersonen* zu den *Dozierenden* nach oben immer schlanker wird, gibt es auf dieser Ebene selten eigentliche Kurse, an denen mehrere *Dozierende* teilnehmen. Dies stellt aber kein Problem dar, denn sowohl die *hrkll:Acht Schritte* wie auch der *hrkll:Lernstopp* eignen sich auch für ein 1:1 Setting (als ein Beispiel für den Einsatz der *Acht Schritte* im Einzelsetting siehe *hrkll:Stützkurse*).

Auf dieser Ebene dürfte es oft vorkommen, dass die *Forschenden* gegenüber den *Dozierenden* nur einen kleinen, oft punktuellen Wissensvorsprung haben. Entsprechend kommt hier das dritte Szenario am häufigsten zum Einsatz.

## 6 Gebrauchorientierte Curriculumsentwicklung

Bei der klassischen *Curriculumsentwicklung* werden sowohl die zu behandelnden Inhalte wie auch die Reihenfolge, in der sie behandelt werden sollen, vor der Durchführung der Lernveranstaltung festgelegt. Lässt man sich aber als *Lehrperson* wirklich auf die Erlebnisse der *Lernenden* im *Gebrauchskontext* ein, ist dies kaum noch möglich.

### 6.1 Unerwartete Reihenfolge, unerwartete Themen

Bei der *Curriculumsentwicklung* am Schreibtisch besteht eine Tendenz, vom Einfachen zum Komplexen und vom Grundlegenden zum Speziellen zu gehen. Vor allem *Lehrer* und *Lehrerinnen* sind aber in ihrem *Gebrauchskontext* täglich mit komplexen und ganz speziellen Situationen konfrontiert. Fragt man sie daher in einer Weiterbildung, was sie im Moment beschäftigt, dann suchen sie typischerweise Hilfe für diese speziellen Situationen und verspüren wenig Lust, „Grundlagenfragen“ zu erörtern.

Welche Fragen die *Lernenden* wann beschäftigen werden, lässt sich daher schwer vorhersagen, eine Abfolge der Themen ist kaum planbar. Aber auch damit, welche Themen überhaupt angesprochen werden, kann man Überraschungen erleben. Denn stimmt, wie hier behauptet, dass *Dozierende* den *Gebrauchskontext* ihrer *Lehrpersonen* notwendigerweise nur begrenzt kennen, dann werden die *Lehrpersonen* früher oder später Themen und Fragen aufbringen, an welche die *Dozierenden* von sich aus nie gedacht hätten.

### 6.2 Improvisieren statt ab Blatt spielen

Die Gestaltung des *Schulungskontextes* verschiebt sich daher notwendigerweise von einer sauberen Planung hin zu einer offenen Improvisation. Arn (2016) spricht als

Hochschuldidaktiker in diesem Zusammenhang von einer *agilen Didaktik* im Vergleich zu einer *Plandidaktik*.

Yinger (1990) hat dafür eine hilfreiche Metapher gefunden, die auch Arn anspricht (Arn 2016, S. 56): Die Arbeit mit klassischen, vorstrukturierten Curricula gleicht der Aufführung eines klassischen Musikstücks ab Partitur; die Improvisation auf Grund der Bedürfnisse der *Lernenden* einer improvisierenden Jamsession von Jazzmusikern. Er stellt zwei Abläufe gegenüber:

- Planen, Implementieren, Auswerten  
(Planning, Implementation, Reflection)
- Improvisieren, Betrachten, Bereit-Werden  
(Improvisation, Contemplation, Preparation)

Der erste, zyklische Ablauf ist vertraut: Der Unterricht wird geplant (*Curriculumsentwicklung*, Unterrichtsvorbereitung), dann wird er nach Plan durchgeführt und schliesslich ausgewertet. Als Folge davon wird der Plan gegebenenfalls für die nächste Durchführung angepasst. Etc.

Der zweite, ebenfalls zyklische Ablauf beginnt mit einer improvisierenden, auf die Anliegen der *Lernenden* ausgerichteten Durchführung des Unterrichts (bspw. in Form eines *hrkll: Lernstopps*). Danach folgt eine Reflexion darüber, was während des Unterrichts geschehen ist, welche Fragen und Themen die *Lernenden* angesprochen haben, inwiefern es möglich war, auf diese Fragen befriedigende Antworten zu geben, welche Informationen man den *Lernenden* in Form einer Nachbereitung noch nachliefern könnte (vgl. das *hrkll: Schienenmodell*, Kaiser 2002) und wo man selbst das eine oder andere aufarbeiten sollte, um für zukünftige, ähnliche Fragen gewappnet zu sein.

Beide Abläufe sind zyklisch. Niemand plant Unterricht auf der grünen Wiese und niemand improvisiert Unterricht aus dem hohlen Bauch heraus. Der Unterschied liegt in der Interpunktion (Watzlawick et al., 1999, S. 65-70). Beim geplanten Unterricht haben die Aktivitäten neben der eigentlichen Durchführung den Charakter einer *Vorbereitung*; beim improvisierenden Unterricht finden sie als *Nachbereitung* statt. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass beim Nachbereiten kein Plan entsteht, sondern Bausteine verschiedenster Art, die bei der nächsten Improvisation flexibel eingesetzt werden können – *building blocks* bei Yinger(1990), *Bausteine* bei Arn (2016).

### 6.3 Schwerpunktverschiebung

Nicht nur die *Lernenden* sondern auch die *Lehrperson* hat Anliegen, welche sie in den *Schulungskontext* einbringen möchte (oder einbringen muss). Diese können auf zwei Arten einfließen:

**Zuerst die Nöte der *Lernenden*, dann die Anliegen der *Lehrperson*:** Oft ist gar keine spezielle Massnahme seitens der *Lehrperson* notwendig. Die *Lernenden* bringen häufig von sich aus alle vorgesehenen Themen zu Sprache – nur nicht in der Reihenfolge, in der die *Lehrperson* das geplant hätte. Ist dies nicht der Fall, kann die *Lehrperson* mit der Zeit, wenn die schlimmsten Nöte der *Lernenden* behandelt sind, auf weitere Themen hinweisen, indem sie die *Lernenden* fragt, ob diese Themen sie nicht auch beschäftigen, ob sie dazu nicht auch schon Erfahrungen gemacht haben. Sofern diese Themen nicht völlig an dem vorbeigehen, was im *Gebrauchskontext* der *Lernenden* geschieht, werden die *Lernenden* positiv darauf reagieren.

**Umdeutung der Nöte der *Lernenden* durch die *Lehrperson*:** Die *Lernenden* kommen mit Vorannahmen in die Weiterbildung, bringen eine gewisse Weltsicht mit. Und oft ist es eine der wichtigsten Aufgaben einer Weiterbildung, diese Weltsicht zu verändern, den *Lernenden* zu helfen, ihre Erfahrungen umzustrukturieren (*hrkll: Strukturierung*, Kaiser 2008). Fassen daher die *Lernenden* ihre Erfahrungen in ungünstige Begriffe, kann die *Lehrperson* alternative Konzepte zur Beschreibung der Erfahrungen anbieten und so Themen einführen, welche von den *Lernenden* vordergründig nicht direkt angesprochen werden.

## 6.4 Curriculumsentwicklung durch improvisierendes Unterrichten

Führt man eine Weiterbildung zur selben Thematik mehrmals durch, wird man feststellen, dass viele der Themen sich wiederholen. Bspw. werden Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn ihrer Berufskarriere alle von den ähnlichen Nöten geplagt. Und auch die Reihenfolge, in der die Themen zu Sprache kommen, wird nicht jedes Mal vollständig anders sein. D.h. es entwickelt sich mit der Zeit von selbst eine Art *Curriculum*, eine Art Erfahrungsschatz, der es möglich macht, *Lehrpersonen*, welche sich einen improvisierenden Unterricht (noch) nicht richtig zutrauen, auf das vorzubereiten, was sie erwartet.

Allerdings ist es auch dann noch wichtig, dass die *Lehrpersonen* für die wahren Anliegen der *Lernenden* offen bleiben, denn jede Erfahrung, welche die *Lernenden* aus dem *Gebrauchskontext* mitbringen, ist ein Einzelfall. Und manchmal entscheiden Nuancen, ob man diesem Einzelfall gerecht wird. Zudem kann sich der *Gebrauchskontext* der *Lernenden* unerwartet durch neue Entwicklungen so verändern, dass auch ein aus Erfahrung gewonnenes *Curriculum* nicht mehr passt.

Bei Curricula, welche aus improvisierendem Unterrichten entstehen, lassen sich zwei generelle Tendenzen beobachten:

**Grundlagen an den Schluss:** Typischerweise haben die *Lernenden* für Grundlegendes erst dann ein offenes Ohr, wenn ihre spezifischen Anliegen bearbeitet sind. Dann stossen Grundlagen allerdings als systematisierende Zusammenfassungen durchaus auf Interesse.

**Disziplin, Stoff, Didaktik:** Bei Lehrerinnen und Lehrern als *Lernende* lässt sich oft folgende Abfolge von Bedürfnissen beobachten:

- *Classroom-Management:* Die grösste Sorge angehender Lehrerinnen und Lehrer ist meist die Befürchtung, die Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer zu verlieren.
- *Stoffbeherrschung:* Haben die Lehrerinnen und Lehrer einmal ihr Überleben gesichert, sind sie als nächstes damit beschäftigt, selbst einmal die Inhalte richtig durchzudenken, welche sie mit ihren *Lernenden* bearbeiten sollten.
- *Didaktik:* Und erst ganz am Schluss sind sie offen für didaktische Feinheiten.

## 7 Kurz zusammengefasst

In der Begrifflichkeit der Lehrerbildungen mit *Dozierenden* und *Lehrpersonen* als Protagonisten:

- I. *Dozierende* wissen prinzipiell nur beschränkt Bescheid über den Anwendungskontext, auf den sie ihre *Lehrpersonen* vorbereiten wollen.
- II. Die einfachste und auch einzige zuverlässige Methode, mit diesem Problem umzugehen, besteht darin, die *Lehrpersonen* vom Anwendungskontext erzählen zu lassen und mit ihnen zusammen Lösungen zu entwickeln. Grob vereinfacht steuern dabei die *Dozierenden* die „Theorie“ bei und die *Lehrpersonen* den „Praxisbezug“.
- III. Da die Fragen, die auf diesem Weg auftauchen und gelöst werden müssen, für die *Dozierenden* prinzipiell nicht vorhersehbar sind, ist es nicht möglich, ein Curriculum am Reissbrett zu entwickeln. Es entsteht aus der Interaktion mit den *Lehrpersonen*.
- IV. Curricula, die auf diesem Weg entstanden sind, können als Anhaltspunkt für neue *Dozierende* dienen, solange sich diese noch nicht zutrauen, ganz flexibel auf die Anliegen der *Lehrpersonen* einzugehen. Wichtig ist aber, dass sie nicht erstarren, da die Schwierigkeiten der *Lehrpersonen* im Anwendungskontext prinzipiell nicht vorhersehbar bleiben.

Dasselbe gilt selbstverständlich sinngemäss auch für die Paarungen *Lehrpersonen/Lernende* und *Forschende/Dozierende*.



## 8 Erwähnte Literatur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Arn, C. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 223-237.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Kaiser, H. (2002). *Wirksame Weiterbildungen gestalten: Das Schienenmodell*. Aarau: Sauerländer.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen - Das Modell der Konkreten Kompetenzen*. Bern: h.e.p. verlag.
- Kaiser, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Winterthur: Edition Swissmem.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis/Theorie. In M. Maaser & G. Walther (Eds.), *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (pp. 126–129). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und C. E. Poeschel Verlag GmbH.
- Prediger, S., Quasthoff, U., Vogler, A.-M., & Heller, V. (2015). How to Elaborate What Teachers Should Learn? Five Steps for Content Specification of Professional Development Programs, Exemplified By "Moves Supporting Participation in Classroom Discussions". *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(2), 233-257. doi: 10.1007/s13138-015-0075-z
- Tuomi-Grohn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Elsevier.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. P. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern und Stuttgart: Huber.
- Yinger, R. J. (1990). The Conversation of Practice. In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs* (pp. 73-94). New York: Teachers College Press.