
1.0 Didaktik – dem Praktiker eine Hilfe?

Ausgewiesene Praktiker haben oft ein distanziertes Verhältnis zur Theorie. Sie begründen ihre Skepsis meist mit der Feststellung, dass diese spekulativ, ohne Erklärungswert, aufwendig in der Handhabung oder schlicht praxisfern seien. In der Tat sind viele didaktische Theorien eher beschreibende denn erklärende Systeme, schon gar nicht handlungsanleitende Systeme. Ihr Beitrag zur Bewältigung von praktischen Problemen ist daher in vielen Fällen nur gering. Andere Theorien sind zwar praxisorientiert und handlungsanleitend, kommen aber in ihren Aussagen meist nicht über das hinaus, was der erfahrene Praktiker ohnehin weiß und intuitiv richtig macht. Schließlich fällt auf, dass ausgearbeitete didaktische Systeme – z.B. die lerntheoretische Didaktik der so genannten Berliner Schule – offenbar bevorzugt bei Lehrproben Anwendung finden, im Schulalltag dagegen keine große Rolle spielen. Sogar Lehrveranstaltungen von Professoren für Pädagogik werden nicht selten wegen ihrer mangelhaften Didaktik kritisiert.

Sind also didaktische Theorien ohne praktischen Wert? Wie erklären sich andererseits die ungezählten erfolgreichen Lehr- und Trainingsveranstaltungen? Basierend übrigens – wenn überhaupt – auf sehr verschiedenen didaktischen Konzepten.

Wir sehen im wesentlichen zwei Gründe für die nur mäßige Inanspruchnahme von didaktischen Theorien durch den Praktiker.

Der eine Grund ist der oft übersehene Unterschied zwischen Wissen und Handeln. Es ist eine gutgläubige Auffassung von der Wirksamkeit von Theorien, dass die bloße Kenntnis einer Theorie schon ihre Anwendung in der Praxis bedeutet. Es kann der geringe Grad an Handlungsanleitung sein, der eine didaktische Theorie für die Praxis folgenlos macht. Es kann auch die immer wieder zu beobachtende Tatsache sein, dass eine als richtig und hilfreich erkannte Einsicht den Weg in die Praxis dennoch nicht findet, weil z.B. der damit verbundene Umlernprozess unbequem ist. Es ist dies ein Phänomen, das uns als Transferproblematik noch beschäftigen wird.

Der zweite Grund für die geringe Inanspruchnahme von didaktischen Theorien durch viele Praktiker ist grundsätzlicherer Natur. Aus dem Bestreben heraus, alle Faktoren, die Lehren und Lernen in irgendeiner Form beeinflussen könnten, zu erfassen, sind in den letzten Jahrzehnten immer komplexere Unterrichtstheorien entwickelt worden. Sie gehen von einer ganzheitlichen beziehungsweise systemischen Betrachtungsweise aus und führen zu einer Fülle von Einflussfaktoren und Parametern, deren Wirkung und gegenseitige

Didaktische Theorien – ohne praktische Folgen?

Beeinflussung nur noch durch aufwendige Strukturbilder verdeutlicht werden können. Die Umsetzung solcher Theorien in unterrichtliches Handeln wird daher immer aufwändiger und unterbleibt aus diesem Grund schließlich ganz.

Wir kritisieren nicht die Entwicklung solcher Theorien. Sie sind unverzichtbar, um unsere Einsichten in den Bedingungsrahmen und Ablauf erfolgreichen Lehrens und Lernens zu vertiefen. Und diese Theorien müssen notwendigerweise komplex sein, wenn sie eine adäquate Abbildung der Vielschichtigkeit des unterrichtlichen Geschehens darstellen sollen. Was wir in Frage stellen, das ist ihr Anspruch, in dieser Umfänglichkeit und Komplexität noch hilfreich für die Praxis zu sein. In den 70er Jahren war es z.B. die Theorie der Lernziele, die durch immer ausgefeiltere Techniken der Operationalisierung praktisch unhandhabbar wurde und u.a. deswegen aus dem Repertoire der unterrichtsvorbereitenden Instrumente verschwand.

Es scheint uns daher gerechtfertigt, an dieser Stelle die Frage zu stellen, ob es sinnvoll ist, die Unterrichtsplanung in Richtung Berücksichtigung einer immer größeren Zahl unterrichtsrelevanter Faktoren weiterzutreiben. Zum einen wird dadurch die Planung von Unterricht immer aufwändiger – unterbleibt dann also in der Praxis. Zum andern bleibt aufgrund einer Reihe kaum kalkulierbarer Effekte dennoch ein erhebliches Maß an Unsicherheit bestehen, ob der so vorbereitete Unterricht in dem ganz konkreten Fall die gewünschte Wirkung zeigt. Besser scheint uns eine Lösung zu sein, welche Unterrichtsplanung bis zu einer praktisch vertretbaren Aufwandsgrenze vorsieht, darüber hinaus aber konsequent die Möglichkeiten des Lernenden unterstützt, sich zielgemäß zu verhalten: z.B. durch klare Nennung der Lehrziele, durch Lern- und Arbeitsanleitungen, durch ein Interesse und Eigenaktivität auslösendes Unterrichtsklima.

Durch die aktive Mitwirkung des Lernenden soll – neben intensiverer Beschäftigung mit dem Lehrgegenstand und damit besseren Verstehens und Behaltens – erreicht werden, dass die Defizite des Lehrprozesses kompensiert werden können. Diese Defizite bestehen infolge der prinzipiell immer unzureichenden Planung und der in der Regel suboptimalen Ausführung. Diese Kompensation kann und soll der Lernende leisten, der am besten weiß, wo er noch Verständnislücken hat. Allerdings müssen ihm entsprechende Mittel und Methoden verfügbar sein, die ihm ein kooperatives Lernverhalten ermöglichen, vor allem muss sein Interesse geweckt werden, sich so verhalten zu wollen. Didaktik – so verstanden – ist dann wesentlich auch Hilfe zur Selbsthilfe. (Vgl. hierzu z.B. LEHNERT, 1976!)

Vom Nutzen didaktischer Theorien

Wir leiten für unser weiteres Vorgehen daraus ab, dass es nicht sinnvoll ist, weil nicht praktikabel, in der Unterrichtsplanung alle durch Forschung identifizierten oder aus der Theorie ableitbaren Einflussgrößen zu berücksichtigen, sondern nur jene wenigen, die den größten Anteil am Erfolg von Unterricht und Training haben. Darüberhinaus aber kommt es darauf an, Unterricht und Training so zu arrangieren, dass die Eigenkräfte des Lernenden weitestgehend mobilisiert werden. Analog dem Prinzip größtmöglicher Anpassung des Lehrenden an das Verhalten und Vermögen des Lernenden versuchen wir zu erreichen, auch den Lernenden mit den Mitteln und Methoden auszustatten, die ihm eine weitestgehende zweckgerichtete Anpassung an die Widrigkeiten der jeweiligen Lernsituation und an die immer nur bedingten Fähigkeiten des Lehrenden ermöglichen.

**Konzept
der
verteilten
Rollen**

Hinter diesem Ansatz steht die schon immer vorhandene Erfahrung, dass Lehr- beziehungsweise Lernerfolg das Ergebnis eines gutwilligen und angestregten Zusammenwirkens von Lehrendem und Lernendem ist. Man könnte es ein Konzept der verteilten Rollen nennen, bei dem auch der Lernende bewusst Verantwortung für Ablauf und Erfolg des Unterrichts übernimmt. Wir behaupten, dass erfolgreiche – auch theorieskeptische – Dozenten und Trainer intuitiv diesem Konzept folgen. Sie wissen aus Erfahrung, welche Faktoren maßgeblich am Erfolg beteiligt sind. Diese berücksichtigen sie bei ihrer Planung; den nicht sinnvoll planbaren »Rest« arbeiten sie zusammen mit den Lernenden auf, deren Mitwirkung sie durch ein motivierendes Unterrichtsklima sicherstellen.

1.0.1 Komponenten erfolgreichen Dozenten-Verhaltens

Wir plaudern gewiss kein Geheimnis aus, wenn wir hier einleitend feststellen, dass »Pädagogik« und »Didaktik« Begriffe sind, die in den Ohren der meisten von uns keinen guten Klang haben. Zu eng sind diese Worte mit grauen Schulmauern, ungeliebten Lehrern und der Mühsal des Lernens assoziiert.

Vielleicht aber lässt der Blick zurück doch auch den einen oder anderen Lehrer in der Erinnerung auferstehen, der das Bild von Schule und Lernen in einem freundlicheren Licht erscheinen lässt. Wir erinnern uns dann in erster Linie an Lehrer oder Lehrerinnen, die wir zuallererst als Menschen schätzten, und zwar deswegen, weil sie uns verständnisvoll, motivierend und orientierend zur Seite standen. Wenn sie es darüberhinaus verstanden, uns auch schwierige Sachverhalte geschickt und geduldig beizubringen und auch in fachlicher Hinsicht mit ihrem fundierten Wissen in ganz unaufdringlicher Weise beeindruckten, dann waren es Lehrer, die uns irgendwie als vorbildlich in Erinnerung sind.

Tatsächlich weist der gute und erfolgreiche Lehrer Qualitäten in drei Dimensionen auf:

- der Lehrer als Fachmann, der sein Fach auch über den engeren Bereich des schulischen Lehrstoffs hinaus überblickt und mit Kompetenz vertreten kann, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden weiß, gelegentlich auch einmal Querverbindungen zu anderen Fächern zieht;
 Lehrer als:
– **Fachmann**
- der Lehrer als Lernorganisator, der den Lehrstoff verstehbar aufbereitet, interessante Beispiele bereithält, Sinnzusammenhänge aufzeigt, zum Mitmachen aktiviert, Medien zur Veranschaulichung einsetzt, Lehr- und Lerntempo in Übereinstimmung zu bringen sucht;
 – Lern-organisator
- der Lehrer als Person, die begeistert, ermuntert, gelegentlich auch über Schwierigkeiten nicht-fachlicher Art hinweghilft, der man vertraut, die Humor nicht zu kurz kommen lässt, die mit Interesse und Wohlwollen die Entwicklung der anvertrauten Schüler verfolgt.
 – Person

Dass der Lehrer oder Dozent als Fachmann für das Lehrgebiet ausgewiesen ist, das sieht jedermann als selbstverständliche Voraussetzung an. Bisher sind die meisten Dozenten und Dozentinnen im Bereich der EDV-Ausbildung in der Tat auch über die Datenverarbeitung zum Lehrberuf gekommen. Unausgesprochen gehen aber viele zunächst davon aus, dass dies ausreiche, und es eigentlich Sache des – meist ja erwachsenen – Lernenden sei, auf welche Wei-

se er sich das vom Dozenten verfügbar gemachte Wissen am besten aneigne. Dass der erfolgreiche Dozent aber über entscheidend mehr Qualitäten verfügt als nur über solides Fachwissen, das sollte uns der kurze Ausflug in unsere eigene Schulzeit andeuten. Der Versuch z.B., das Handbuch eines EDV-Anwendungssystems (im Sinne einer Dokumentation der Programmfunktionen) als Lehrbuch zu benutzen, macht uns schnell klar, dass Sach-Logik, in diesem Fall Programm-Logik, nicht identisch ist mit Lehr-Logik, und lässt uns ahnen, dass ein guter Fachmann nicht automatisch auch ein guter Lehrer sein muss.

Wir fragen uns daher: Was macht den erfolgreichen Dozenten beziehungsweise Trainer aus? Lassen sich dessen Qualifikationen im Einzelnen benennen? Und wenn ja, sind diese auch lehrbar beziehungsweise gezielt erlernbar?

**Erfolgreiches
Lehren
und
Trainieren
ist
erlernbar!**

Unsere Antwort lautet: Was den erfolgreichen Dozenten beziehungsweise Trainer ausmacht, ist im Einzelnen benennbar. Soweit es sich um die Qualifikationen des Dozenten als »Lernorganisator« handelt, sind diese genauso erlernbar wie der Umgang mit Computern oder z.B. das Kochen. Hinsichtlich der »personal-sozialen« Qualifikationen liegen die Dinge etwas anders. Jeder Mensch verfügt grundsätzlich über diese Fähigkeiten, sie müssen also nicht erst gelernt werden. Allerdings schlummern diese Fähigkeiten oft und müssen zunächst aktiviert werden. Engagement für andere Menschen ist dabei aber weniger eine Sache des Wissens als des Wollens. D.h. wir müssen zwar darüber informiert, aber vor allem davon überzeugt werden, dass die Art und Weise, wie die Dozentin oder der Dozent ihre beziehungsweise seine Persönlichkeit ins Spiel bringt, erheblichen Anteil am Lehrerfolg hat.

Ein erfolgreicher Lehrer, Dozent, Trainer weist sich also in allen drei Dimensionen aus. Man kennzeichnet diese Dimensionen auch als fachliche, didaktische und personal-soziale Kompetenz. Alle drei Kompetenzbereiche sind wichtig. Zwar werden sie im Einzelfall unterschiedlich stark ausgeprägt sein, Schwächen in einem Bereich lassen sich aber in Grenzen durch Stärken in einem anderen kompensieren. Ein personal-sozial kompetenter Trainer z.B. kann stärker als ein anderer die Eigenkräfte der Teilnehmer mobilisieren und damit eventuelle Defizite im Didaktischen ausgleichen.

1.0.2 Zur theoretischen und empirischen Grundlegung einer Didaktik des EDV-Trainings

Wenn es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Lehrer gibt, dann muss das Gründe haben. Der wissenschaftliche Zweig der Didaktik bemüht sich u.a., die Gründe hierfür zu finden und zu erklären. Der praktische Zweig der Didaktik sagt uns, wie wir diese Einsichten in praktisches Tun im Sinne erfolgreichen Unterrichtens umsetzen können.

Die folgenden Ausführungen haben zum Ziel, die wichtigsten Einflussgrößen erfolgreichen Lehrens und Trainierens näher zu bestimmen. Wir werden uns dazu drei verschiedener Arten von Informationsquellen bedienen:

- 1. Theoretische Konzepte.** Wir beziehen uns hier auf die so genannte Lerntheoretische Didaktik der Berliner Schule und auf das System der Kybernetischen Pädagogik beziehungsweise Bildungskybernetik.
- 2. Empirische Untersuchungen zum EDV-Training.** Hier stützen wir uns u.a. auf die arbeitswissenschaftlichen Studien von FRESE u.a. (1989, 1991), eine umfassende Evaluationsstudie von GÖTZ (1993) sowie eine ganze Reihe weiterer Veröffentlichungen der letzten Jahre zur Planung und Durchführung von EDV-Trainings und Unterricht allgemein (z.B. von MANDL und Mitarbeiter, SIEBERT, WEINERT u.a.).
- 3. Eigene Erfahrungen und Rückmeldungen** aus einer Vielzahl von selbst durchgeführten EDV-Trainings und EDV-Trainer-Ausbildungskursen.

Um zunächst einen begrifflichen Ausgangspunkt für unsere weiteren Überlegungen zu haben, greifen wir auf das Didaktik-Modell von Paul Heimann zurück. Heimann, der geistige Vater der so genannten Berliner Schule, formulierte in einer Schrift, die als Basis der lerntheoretischen Didaktik angesehen werden kann: »aller Unterricht ist so gebaut, dass in ihm immer folgende *formal* konstant bleibenden, *inhaltlich* variablen Elementar-Strukturen gegeben sind: solche intentionaler, inhaltlicher, methodischer, medienbedingter, anthropologisch-psychologischer und situativ-soziokultureller Art«. Und er spricht von der »*Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit* und *anthropologischen und sozial-kulturellen Determination* aller Unterrichtsverläufe«. (HEIMANN, 1962, S. 416)

Die Bildungskybernetik (z.B. in FRANK/MEDER, 1971, S. 35f. oder FRANK, 1996, S. 16f.) griff diese Strukturbegriffe auf, modi-

fizierte sie aber in ihrer Bedeutung, indem sie die Abgrenzung der Begriffe logisch konsistenter formulierte, und spricht von den sechs Variablen des pädagogischen Raums: Lehrziel, Lehrstoff, Lehralgorithmus, Medium, Psychostruktur und Soziostruktur. Das Lehrsystem wird in diesem Didaktik-Modell durch die Variablen Lehralgorithmus und Medium gebildet. Übersetzt in die außerhalb der Bildungskybernetik gängige Terminologie würde man sprechen von: Lehrbeziehungsweise Lernziel – Lehrstoff, Lehrinhalt oder Unterrichtsgegenstand – Unterrichtsstruktur, Lehrkonzept beziehungsweise Lehrmethodik – Unterrichtsmedien – Adressat oder Lerner – Lernumgebung beziehungsweise lernökologische Umfeldbedingungen – Lehrer, Dozent oder Trainer.

Der theoretische Anspruch lautet, dass allein mit diesen Größen Unterricht vollständig beschreibbar ist, mehr seien nicht nötig, weniger reichten nicht aus. D.h. jede dieser je eine unterrichtliche Determinante repräsentierenden Größen scheint notwendig, müsste also in einer Didaktik, auch einer speziellen zum Unterricht über EDV-Anwendungssysteme, grundsätzlich berücksichtigt werden.

Theoretische Konstruktionen streben nach logischer Stimmigkeit, Vollständigkeit, begrifflicher Präzision. Sie entgehen dennoch der Gefahr nicht, Wirklichkeit nur partiell zu erfassen. Ihre Konfrontation mit der Praxis zeigt nicht selten, dass bestimmte theoretisch abgeleitete Größen in dieser Praxis weniger bedeutsam sind, andere, die im Modell eine untergeordnete Rolle spielen, ausschlaggebenden Einfluss gewinnen. Die Praxis als Wahrheitskriterium und Korrektiv ist also unverzichtbar.

Empirische Untersuchungen zum Unterricht über EDV-Anwendungssysteme von GÖTZ (1993) zeigen, dass u.a. die folgenden von ihm so genannten Bildungsmaßnahmen Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen bei EDV-Schulungen haben, insbesondere auf den vom Teilnehmer vermuteten Nutzen der Schulung: Lerninhalte und Schulungsunterlagen, ferner Trainerverhalten, Lernklima, Einfluss des Teilnehmers auf den Unterricht, Unterrichtsmethodik. Götz betont die Besonderheit des EDV-Trainings gegenüber herkömmlichen Weiterbildungsmaßnahmen. Diese läge in der relativ großen Ähnlichkeit zwischen Lern- und Arbeitssituation, was z.B. den Schulungsunterlagen einen besonderen Stellenwert einräume.

SIEPMANN (1993) betont die beruflichen Kompetenzen des Trainers, also dessen fachliche, didaktische, soziale und organisatorischen Qualitäten, für den Lernerfolg. Aufgegliedert bedeutet berufliche Kompetenz bei ihm im Wesentlichen das, was auch GOETZ als erfolgsrelevant auflistet.

BANNERT (1996) kommt zu dem – auch logisch ableitbaren – Ergebnis, dass eine detaillierte Bedarfs-, Zielgruppen- und Aufgaben-

**Zum
Verhältnis
von
Theorie
und
Praxis**

analyse im Vorfeld des Trainings den Grundstein für dessen Erfolg bildet. KALLMEYER (1996) stellt in ihrer Untersuchung ganz ähnlich die Aufgabenorientierung als den wesentlichen Erfolgsfaktor heraus.

STARK und MANDL (2001 und 2002) haben in mehreren Untersuchungen die Wirksamkeit des so genannten beispielbasierten Instruktionsansatzes bei der Vermittlung empirisch-statistischer Methoden nachgewiesen. (Wir kommen darauf noch ausführlicher zurück!)

So unterschiedlich die Ergebnisse empirischer Untersuchungen erscheinen mögen, bei näherer Analyse thematisieren sie alle die gleichen wesentlichen Variablen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung.

FRESE und Mitarbeiter (1989, 1991) erkennen in ihren Untersuchungen u.a. die Notwendigkeit eines gezielten Fehlertrainings. Bedenkt man – so ihre Feststellung – den zu beobachtenden enormen Zeitverlust als Folge von Fehlhandlungen oder spezifischen Schwierigkeiten mit dem Anwendungssystem, so sei es unverständlich, dass der Behandlung solcher Problemsituationen in der Schulung so wenig Aufmerksamkeit geschenkt werde. Um den Nutzen einer EDV-Schulung zu steigern und damit den Transfer in die Alltagspraxis zu unterstützen, sei es erforderlich, das Umgehen mit Fehlern und das Verhalten in problematischen Situationen gezielt zu üben.

Eine informelle Befragung (ohne Antwort-Vorgaben!), die wir – verteilt über mehrere Jahre – an über 1000 Teilnehmern von EDV-Schulungskursen durchführten, erbrachte die folgende

Liste von Kritikpunkten an der Art der Durchführung von EDV-Schulungskursen (in Klammern die Zahl der Nennungen):

Mangelhafte Strukturierung des Unterrichts, kein Konzept, »der rote Faden fehlt« (235) – Zu viel Stoff, keine Stoffreduktion, zu hohes Lehrtempo (227) – Kritik am Trainer-Verhalten: monoton, nicht-motivierend, desinteressiert, humorlos (220) – Fehlender Praxisbezug, zu viel Theorie, keine oder zu wenig (Übungs-)Beispiele (182) – Fehlende Rückkopplung zu den Teilnehmern, kein Eingehen auf Fragen, Wünsche, Bedürfnisse der Teilnehmer, Orientierung nur an den besten Teilnehmern (156) – Keine Berücksichtigung der (unterschiedlichen) Vorkenntnisse, Interessen, Qualifikationsbedürfnisse (145) – Kritik am Sprachverhalten: »Fachchinesisch«, Fachbegriffe werden nicht erklärt, komplizierte Ausdrucksweise (129) – Keine oder ungeeignete Schulungsunterlagen (84) – Missachtung des Biorhythmus, zu wenig Pausen, zu wenig Bewegung (72) – Fehlender oder mangelhafter Einsatz von Medien (70)

**Unterrichts-
Defizite
aus der
Sicht der
Teilnehmer**

- Zu viel Frontalunterricht, kein Wechsel in den Vermittlungsmethoden, zu wenig Aktivierung der Teilnehmer (60) – Fehlende oder nicht erkennbare Zielorientierung (58).

Diese Mängelliste ist empirisch zustande gekommen, folgt also keiner lerntheoretischen oder didaktischen Logik, auch ist sie hinsichtlich der angesprochenen Merkmale nicht überschneidungsfrei. Wir entnehmen ihr weniger, welche Faktoren maßgeblichen Einfluss auf Lehr- und Trainingserfolg haben. Ihre Bedeutung ist mehr pragmatischer Natur; sie lenkt den Blick auf besonders zu beachtende Punkte bei der Durchführung von EDV-Schulung und Training.

Aufgrund einer großen Zahl von Hospitationen in EDV-Trainings kommerzieller Anbieter sind wir zu folgender

Auflistung typischer Fehler von EDV-Trainern gelangt:

Typische Fehler von EDV-Trainern

- **Die Schulung ist nicht am Qualifikationsbedarf der Teilnehmer ausgerichtet.** Es wird das Anwendungssystem in seiner ganzen Breite und Vielfalt geschult und nicht in erster Linie die Lösung von Arbeitsplatz-spezifischen Problemstellungen mit Hilfe dieses Anwendungssystems. Die Folge ist, dass der Kursteilnehmer mit Detailinformationen überflutet wird, aber zu wenig Lösungsmuster für seinen konkreten beruflichen Alltag erlernt.
- **Das Fehlen notwendiger Vorkenntnisse zum Verständnis eines Sachverhaltes wird ignoriert.** Aufgrund seiner jahrelangen Beschäftigung mit der Thematik ist der Trainer »betriebsblind« geworden und hat den Blick für die Voraussetzungen zum Verständnis eines Themas verloren. Die Folge ist, dass der Teilnehmer nur »mechanisch« lernt, d.h. er weiß im günstigsten Fall zwar anschließend, was er tun muss, weiß aber nicht warum. Beispiel: Der Trainer erläutert die Befehlsfolge zur Einrichtung von Verzeichnissen, erklärt aber nicht, was ein Verzeichnis ist und welche Rolle sie bei der Verwaltung von Datenträgern spielen.
- **Der Trainer monologisiert zu viel und bindet die Teilnehmer zu wenig ein.** Der Trainer verfällt in einen monologisierenden Vortragsstil und erzählt alles, was ihm zum jeweiligen Thema einfällt, anstatt durch immer wieder eingeschobene kurze Fragen an die Teilnehmer, diese in einen Dialog und damit stärker in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Durch diese Rückkopplung würde der Trainer auch erfahren, was an Vorwissen bereits vorhanden ist und was tatsächlich verstanden wurde.
- **Die Bedeutung von Teilnehmeraktivitäten für das Verstehen und Behalten wird verkannt.** Der Trainer führt zuviel selbst vor und gibt dem Teilnehmer zu wenig Gelegenheit zu eigener Aktivität, oder die gestellten Aufgaben sind unklar formuliert und unstrukturiert, so dass der Teilnehmer nicht recht weiß, was

er tun soll oder den Sinn seiner Aktivität nicht versteht. Die Folge von unklaren Aufgabenstellungen ist eher »blinder Aktionismus« auf seiten des Teilnehmers als Verständnis vertiefendes Anwenden von Funktionen bei der Bearbeitung von Aufgaben.

- **Die inhomogene Zusammensetzung des Kurses wird ignoriert.** Die Probleme unterschiedlicher Vorkenntnisse und divergierender Teilnehmerinteressen werden vom Trainer als nicht vermeidbar hingenommen, statt sie durch entsprechende Maßnahmen aufzufangen oder wenigstens zu relativieren. Die Folge ist, dass nur wenige Teilnehmer des Kurses ihren tatsächlichen Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten entsprechend geschult werden.
- **Die vorhandenen Kursunterlagen werden vom Trainer nicht kursbegleitend eingesetzt.** Obwohl die Kursunterlagen den Kursinhalt vollständig und in einer didaktisch sinnvollen Reihenfolge beschreiben, stellt der Trainer bei seinen Ausführungen keinen Bezug zu den Unterlagen her. Der Teilnehmer kann daher die Unterlagen nicht kursbegleitend nutzen, z.B. zum kontextbezogenen Eintragen von ergänzenden Informationen oder zum schnellen Nachlesen eines momentan nicht verstandenen Sachverhalts. Da der Teilnehmer nicht weiß, was in den Unterlagen tatsächlich steht, sieht er sich unnötigerweise veranlasst, viel mitzuschreiben und wird dadurch in seiner Aufmerksamkeit unnötig gebunden.
- **Der Einführungskurs beginnt statt mit einem Überblick über die Software mit einer Fülle von Programm-Details.** Bei einem für den Teilnehmer völlig neuen Programm ist es wichtig, anhand eines einfachen, aber typischen Beispiels zunächst eine Orientierungsgrundlage zu schaffen, was Idee und Leistung des neuen Programms ist. Stattdessen ist oft zu beobachten, dass der Dozent gleich zu Beginn sehr ausführlich Bildschirmaufbau, Menüs und Bearbeitungs-Werkzeuge vorstellt. Der Teilnehmer kann aber zu diesem Zeitpunkt die Vielzahl der Informationen noch nicht richtig einordnen, geschweige denn sich merken, so dass er schnell Anschluss und Überblick verliert.

Schließlich kann immer wieder beobachtet werden:

- **Das kommunikative Verhalten des Trainers verhindert eine lernwirksame Lernatmosphäre.** Der Trainer verschwindet sitzend hinter seinem Bildschirm und doziert akustisch unverständlich vor sich hin. Der Augenkontakt mit den Teilnehmern kommt eher zufällig zustande und trifft zudem nur die vorne Sitzenden. Weder durch Rückfragen noch durch Beobachten der Arbeit der Teilnehmer an ihren Bildschirmen verschafft er sich einen Überblick über den Lernfortschritt. Sprache und Mimik werden nicht

dazu eingesetzt, ein freundliches und lebendiges Lernklima zu erzeugen, das den Teilnehmer zum Mitmachen motiviert. Obwohl bemüht und fachlich kompetent – die negative Wirkung seines kommunikativen Verhaltens ist dem Trainer offenbar nicht bewusst.

1.0.3 Angeleitetes oder entdeckendes Lernen?

In der pädagogisch-psychologischen Literatur wird unter dem Einfluss des so genannten Konstruktivismus (siehe z.B. HOOPS, 1998 oder MANDL u.a., 2002) seit Jahren ein heftiger Streit geführt über die Frage, ob und wie weit der Lehrende den Unterricht vorstrukturieren soll, oder ob es nicht eigentlich Sache des Lernenden sei, wie er sich die zu lernenden Sachverhalte am besten aneigne.

Das Konzept des angeleiteten beziehungsweise **instruktionalen Lernens** geht vom Bild des »besserwissenden« Lehrenden auf der einen und des »geleiteten« Lernenden auf der anderen Seite aus. Aufgrund seiner fachlichen und lernorganisatorischen Überlegenheit ist der Lehrende in der Lage, relevanten Stoff auszuwählen, diesen in fassbare Einheiten zu gliedern und in eine lernerleichternde Reihenfolge zu bringen. Der Lernende vertraut sich hier der durch Profession und Erfahrung legitimierten Führung an. Der Beitrag des Lernenden besteht im aufmerksamen Zuhören, aktivem Üben und Anwenden sowie im ergänzenden Nach- und Rückfragen. Der Lehrende stellt am Ende des Lernprozesses schließlich fest, ob das angestrebte Lehrziel tatsächlich erreicht wurde.

**Der Streit
um das
richtige
Lehr-Lern-
Konzept**

Das Konzept des **entdeckenden Lernens**, von einigen Vertretern auch **situierendes Lernen** genannt, lehnt die führende Rolle des Lehrenden ab. Aufgabe des Lehrenden sei es nicht, den Lehrstoff zu »vermitteln« (was theoretisch gar nicht möglich sei!), sondern lediglich das Lehrziel zu formulieren und die dazu erforderlichen Lernmaterialien bereitzustellen, innerhalb derer sich der Lernende aktiv und selbstständig das für ihn Wichtige herausucht und sich »konstruierend« aneignet. Auf welchem Weg der Lernende sich das Wissen dazu erarbeitet, welche der vorgeschlagenen Lehrziele zu Lernzielen werden, ist ihm selbst überlassen, da eigentlich nur er genau wisse, was er benötige. Der Lehrende ist in diesem Konzept allenfalls noch Berater. Die Folge ist, dass vorgeschlagenes Lehrziel und tatsächlich erreichtes Lernziel oft nicht deckungsgleich sind. Als entscheidender Vorzug dieses Konzepts wird angesehen, dass der Lernende dabei lernt, Lernwege zu entwickeln, sich Zwischenziele zu setzen, Lernergebnisse selbstkritisch auf Stimmigkeit zu überprüfen, also auf diese Weise auch das Lernen lernen, somit immer unabhängiger von einem Lehrer werde.

Unterrichtsplanung, Klassenraumunterricht, angeleitetes Lernen, Lernerfolgskontrolle sind Merkmale des üblichen traditionellen Lehr-Lern-Konzepts, also des instruktionalen Ansatzes. Diese Form von Unterricht ist nach wie vor Standard in Schule, Hochschule und Weiterbildung, ganz speziell auch in EDV-Anwen-

derungsschulungen. Auch das so genannte E-Learning realisiert in der überwiegenden Anzahl der Fälle das instruktionale Konzept. Entdeckendes Lernen ist Gegenstand vieler pädagogisch-psychologischer Untersuchungen, wird vor allem diskutiert und präferiert in der pädagogisch-psychologischen und bildungspolitischen Literatur als die eigentlich zeitgemäße, weil selbstbestimmte Form der Bildung, wird tatsächlich praktiziert nur gelegentlich in schulischen und außerschulischen Lernsituationen. Es handelt sich um ein den Lernenden sehr forderndes, schnell überforderndes und zugleich zeitintensives Konzept, auf dessen Grundlage im Idealfall allerdings sehr anspruchsvolle Ziele erreichbar sind.

Die Begriffe »traditionell« einerseits und »selbstbestimmt« andererseits suggerieren unterschwellig eine bildungspolitisch gewünschte Wertung – hier der moderne Ansatz, dort das althergebrachte, also überholte pädagogische Denken. Wir werden dieser schlichten Zuordnung nicht folgen, sondern uns fragen, was für die betriebliche und außerbetriebliche EDV-Anwenderschulung unter Würdigung aller in Betracht kommender Aspekte das zweckmäßigere Konzept ist. Das ist für uns – wie wir noch begründen werden – der beispielbasierte instruktionale Ansatz. Uns ist bewusst, dass wir hier dem in bildungspolitischen Festtagsreden und Grundsatzartikeln verkündeten »mainstream« widersprechen. Wir nehmen das unbeirrt in Kauf, wissen wir doch die seriöse Forschung und die praktische Erfahrung Hunderter erfolgreicher EDV-Trainer auf unserer Seite.

Zwei Kriterien muss u.E. ein Schulungs- und Trainingskonzept in unserer auf Effizienz hin orientierten Weiterbildungslandschaft offensichtlich unbedingt erfüllen: 1. Das Bildungsergebnis muss in möglichst kurzer Zeit erreicht werden. 2. Das Bildungsergebnis muss übereinstimmen mit dem durch die Bildungsbedarfsanalyse vorgegebenen Bildungsziel. Man kann es auch so formulieren: Das Lehr-Lernkonzept muss effizient sein und sicherstellen, dass tatsächlich das gelernt wird, was objektiv gebraucht wird und nicht, was subjektiv bedeutsam erscheint.

Die Kriterien sind nachweislich nur erfüllbar mit dem Konzept des instruktionalen Lernens, wie wir es oben in idealtypischer Form beschrieben haben. Die Lehr-Lernforschung hat mit großer Eindeutigkeit belegt (siehe ausführlich z.B. WEINERT, 1996a und 1996b), dass unter den eben dargelegten Rahmenbedingungen die instruktionale Methode allen anderen Methoden überlegen ist.

»Zum Entsetzen vieler Reformpädagogen erwies sich in den meisten Studien eine Lehrform als überdurchschnittlich effektiv, die gelegentlich als 'direkte Instruktion' bezeichnet wird. ... Der Lehrer sorgt in diesem Fall dafür, dass sich die Schüler auf die wichtigen Lerninhalte konzentrieren, dass sie genügend Lernzeit auf deren Aneignung verwenden, dass sie die neuen Informationen aktiv und konstruktiv verarbeiten, dass sie auftretende Lernschwierigkeiten

Forderungen an ein Schulungs- und Trainings- Konzept

schnell und undramatisch überwinden können und dass genügend Übung und Anwendung des Gelernten stattfindet. ... Direkte Instruktion verbessert die Leistungen fast aller Schüler, erhöht deren Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit und reduziert ihre Leistungsängstlichkeit.« (WEINERT, 1996b, S. 147)

Die von Weinert (ehemals Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung in München) zusammengestellten und teilweise auch von ihm selbst durchgeführten Studien beziehen sich auf die Schule. Es kann aber leicht gezeigt werden, dass die Ergebnisse in noch stärkerem Maße für die Erwachsenenbildung zutreffen – zumindest jedenfalls für kognitive Fertigkeiten und klar strukturierte Gebiete wie sie für EDV-Anwendungswissen typisch sind.

STARK und MANDL (2001 und 2002) konnten in mehreren Studien nachweisen, dass der Erwerb von EDV-unterstützter Handlungskompetenz im Bereich Empirie und Statistik mittels eines beispielbasierten Instruktionsansatzes in hohem Maße gefördert wird. (Mandl war interessanterweise früher ein beredter Vertreter vor allem konstruktivistischer Ansätze!) Unter einem beispielbasierten Instruktionsansatz verstehen sie einen Instruktionsansatz, in den typische Anwendungsbeispiele mit detailliert ausgearbeiteten Lösungsmustern integriert und die mit zusätzlichen instruktionalen Maßnahmen angereichert sind, die eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff durch den Lernenden sicherstellen.

Wir sehen uns in unserem seit etwa 1980(!) praktizierten Vorgehen durch die Studie von Stark und Mandl voll bestätigt. Unserem EDV-Schulungs- und Trainingskonzept lag stets ein **beispielbasierter Instruktionsansatz** zu Grunde, der EDV-Anwendungswissen über typische, detailliert beschriebene und vom Lernenden selbstständig nachzuvollziehende und zu erweiternde Anwendungen vermittelte. (Ausführlich beschrieben z.B. bei LEHNERT 1983 oder 1996. Nähere Ausführungen dazu auch in Kapitel 2!)

Auch SIEBERT (2001, S. 76), einer der Protagonisten des selbstgesteuerten Lernens, bestätigt uns, dass »seminaristische Lernformen« (auf der Basis instruktionaler Konzepte) bei der Vermittlung von EDV-Wissen dem selbstgesteuerten Lernen überlegen sein können. KERRES (2003, S. 132) bezeichnet im Zusammenhang mit E-Learning den Konstruktivismus gar als eine »abklingende Modeströmung«. Überzeugen konnten jedenfalls konstruktivistische Ansätze in der Praxis, das heisst dort, wo unter Zeitdruck schnell und ökonomisch spezifisches Wissen zu vermitteln ist und ganz bestimmte, für alle verbindliche(!) Kompetenzen aufzubauen sind, bisher nicht. Diese Feststellung gilt unbeschadet der Tatsache, dass der Konstruktivismus mit seiner Grundannahme Recht hat, dass jeder Mensch sich sein Bild von der Welt selbst »konstruieren« muss.

Unrealistisch sind u.E. jedoch die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für das Lernen in einer Industriegesellschaft.

Es ist u.E. auch Ausfluss ideologisch fixierten und erfahrungslosen Denkens, zu unterstellen, dass ein instruktional vorgehender Lehrer oder Dozent seine Schüler beziehungsweise Seminarteilnehmer zwangsläufig passiv mache, im Grundsatz autoritär sei und damit demotivierend wirke. Die Erfahrung zeigt, dass mehr Freiraum beim Lernen nicht zwangsläufig zu mehr Lernmotivation führt. Es ist vielmehr immer wieder zu beobachten, dass ein zu hohes Maß eingeräumter Freiheit beim Aneignen anspruchsvoller Inhalte schnell zu Desorientierung und damit zu Misserfolgen führen kann. Misserfolge demotivieren und führen auf Dauer zu Lernängsten und Selbstwertdefiziten. Dies um so mehr als in der beruflichen Weiterbildung der Zeitdruck ein alles überlagernder Faktor ist.

**Wo liegen
die Grenzen
des
instruktio-
nalen
Ansatzes?**

Die Annahme wäre jedoch falsch, dass wir hier ausschließlich dem beispielbasierten instruktionalen Ansatz im EDV-Training das Wort redeten. Wir sind zwar überzeugt, dass dieser Ansatz mit großem Erfolg bei der Vermittlung von typischen EDV-Anwendungs- beziehungsweise Handhabungswissen eingesetzt werden kann und praktisch ohne vernünftige Alternative ist. Die Vermittlung von Programmiersprachen und Programmiertechniken sowie das Einarbeiten in komplexe Entwicklungssysteme jedoch bedarf mit Sicherheit der Ergänzung nicht-instruktionaler Lehr-Lernmethoden. Die Grundlagenkenntnisse von Programmiersprachen und Entwicklungswerkzeugen sind erfahrungsgemäß mit dem instruktionalen Konzept effektiv zu vermitteln. Darüberhinaus gehende Kompetenzen, die schließlich in der Fähigkeit münden sollen, dieses Instrumentarium kreativ nutzen zu können, bedürfen spezifischer Lernarrangements, die dem entsprechen, was oben als entdeckendes oder situiertes Lernen gekennzeichnet wurde. Die Kompetenz, sich in diesem Bereich souverän und schöpferisch bewegen zu können, erfordert Lern- und Einarbeitungsmethoden, die in weitem Maße Erfahrungen, auch negative, zulassen und die helfen, einen ganz persönlichen Stil im Entwerfen und Gestalten von Programmen zu entwickeln. Das ist sicher mit vorstrukturierten und vorgedachten Lernwegen allein nicht sinnvoll realisierbar. (In Kapitel 2 machen wir dazu nähere Ausführungen!)

Es ist immer wieder zu beobachten, dass bei Studenten, aber genau so bei Teilnehmern in Seminaren der Erwachsenenbildung, erhebliche Defizite in der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen vorliegen. Ein Beitrag zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz besteht in einer sukzessiven Rücknahme von unterstützenden Informationen und Maßnahmen im Verlauf eines instruktional konzipierten Kurses. Insofern sind die Konzepte des instruktionalen und des

entdeckenden Lernens weniger Gegensätze als vielmehr sich komplementär ergänzende Ansätze für unterschiedliche Zielsetzungen. (Ausführungen hierzu in Kapitel 1.2!) Man beachte dabei aber, auch wenn man es bedauern mag, dass die Entwicklung von Selbstlernkompetenz nicht zu den zentralen Zielen eines durchschnittlichen EDV-Trainings gehört!

Die Problematik des angeleiteten oder entdeckenden Lernens zeigt sich heute in besonders auffälligerweise Weise beim Lernen mit so genannten Hypertexten. Mit Hypertext meint man bekanntlich ein System von Texten und weiteren Dokumenten wie Tabellen, Grafiken, Videosequenzen u.v.m., die über ein System von gegenseitigen Verweisen ohne eine für den Interessenten verbindliche Reihenfolge miteinander verbunden sind. (Ein Beispiel eines vergleichsweise einfachen Hypertextsystems sind die Hilfesysteme, bei denen das Anklicken eines markierten Begriffs zu verwandten Themen führt, von dort wiederum zu weiteren Textstellen und so fort.)

Untersuchungen zeigen, dass Lernende mit wenig oder keinem Vorwissen bei vorgegebener Struktur eindeutig mehr und qualitativ besser lernen (siehe z.B. GERDES, 1997). Für sie ist es schwierig, sich in der für sie(!) chaotischen Struktur eines Hypertextsystems zurecht zu finden. Dies gilt besonders bei stark gegliederten Sachverhalten, deren Elemente aufeinander aufbauen, wie es beispielsweise bei mathematischen oder EDV-Inhalten der Fall ist. Ein Vorteil zugunsten von Hypertextsystemen kann allerdings dann eintreten, wenn die Lernenden bereits über Vorwissen verfügen. Sie wissen, was sie bereits beherrschen, folglich nicht mehr zur Kenntnis nehmen müssen. Sie verfügen über Auswahlkriterien, konzentrieren sich auf das für sie noch Unbekannte, sparen dadurch Lernzeit und haben die Möglichkeit, gegenüber dem Anfänger zusätzliche Einsichten zu gewinnen. (Siehe hierzu z.B. KERRES, 1999)

1.0.4 Prinzipien erfolgreichen Lehrens und Trainierens

Wir wollen nun in einer Art Zusammenschau, die oben skizzierten theoretischen Überlegungen zur verantwortlichen Rolle des Lernenden (Konzept der verteilten Rollen), zur grundsätzlichen Struktur von erfolgreichem Unterricht, die Ergebnisse aus den zitierten empirischen Untersuchungen sowie die von uns erhobene Mängelliste werten und ordnen. Ziel ist, eine überschaubare und praktikable Anzahl von Einflussgrößen herauszukristallisieren, die im Sinne

unserer einleitenden Ausführungen als ausschlaggebend für den Erfolg von Schulung und Training im EDV-Bereich anzusehen sind. Dazu können wir allerdings nicht auf eine wissenschaftliche Methode zurückgreifen, die uns jene Liste gesuchter Größen quasi automatisch zu finden gestattete. Stattdessen haben wir in einer – durchaus nicht unproblematischen – Kombination aus Orientierung an anerkannten didaktischen Theorien, Auswertung von einschlägigen empirischen Studien, Berücksichtigung der eigenen vielfältigen Lehrerfahrung und nicht zuletzt Intuition – ohne die auch wissenschaftliche Arbeit nicht auskommt – den Versuch unternommen, Leitprinzipien als Basis einer Didaktik der Schulung von EDV-Anwendungssystemen zu formulieren.

Zu diesem Zweck haben wir jene wesentlichen Einflussfaktoren aufgelistet, die sowohl theoretisch gefordert als auch in ihrer Bedeutung empirisch bestätigt werden. Das ist einmal der positive Einfluss auf den Lernerfolg insbesondere von Anfängern, der von einem sozial kompetenten Dozenten beziehungsweise Trainer ausgeht; das ist zum andern die geforderte aktive und verantwortliche Rolle des Lernenden im Lernprozess. Weitere ausschlaggebende Gesichtspunkte sind die Notwendigkeit einer klaren Anwendungsbeziehungsweise Praxisorientierung des Unterrichts und die Frage, wie der Transfer des Gelernten in die Praxis unterstützt werden kann. Da EDV-Anwendungssysteme und deren Handhabung in der Regel komplexe Lehrstoffe darstellen, spielt die Frage eine entscheidende Rolle, wie der Unterrichtsgegenstand lernerleichternd zu gliedern und der Unterricht zu strukturieren ist. Im Wesentlichen, wenn auch nicht ausschließlich, liegt unseren Überlegungen also der Instruktionsansatz zu Grunde. Nicht zuletzt hat die Tatsache einen bedeutsamen Einfluss, dass die Lernenden Erwachsene mit je eigenen Erfahrungen sind, die zudem oft lernungewohnt sind und Vorbehalte gegenüber neuer Technik und veränderten Arbeitsweisen haben können.

Die Einteilung und Formulierung der folgenden Prinzipien folgt dabei weniger theoretischen Strukturierungsgesichtspunkten als vielmehr der Absicht, empirisch als bedeutsam erkannte Einflussgrößen in möglichst wenigen und allgemeinverständlichen, zugleich handlungsauffordernden Begriffen zu bündeln. Dabei erfolgt durchaus auch ein Rückgriff auf die bewährten und anerkannten Prinzipien der allgemeinen (Unterrichts-)Didaktik.

Das Ergebnis unserer Überlegungen haben wir schließlich in den folgenden sechs Grundsätzen zusammengefasst:

- Prinzip der positiven Einstellung des Dozenten zu Thema und Teilnehmer.
- Prinzip der Ziel- und Anwendungsorientierung des Unterrichts.
- Prinzip der Anpassung an die Lernsituation der Teilnehmer.
- Prinzip der Strukturierung des Unterrichtsablaufs.
- Prinzip der umfassenden Aktivierung der Teilnehmer.
- Prinzip der Ergebnis- und Transfersicherung.

**Sechs
zentrale
Prinzipien
erfolgreichen
Lehrens
und
Trainierens**

Diese sechs didaktischen Grundsätze bilden die Basis unserer Didaktik des EDV-Trainings. Diese Grundsätze sollen den Blick auf die Frage lenken, **was** Inhalt und Ziel von Schulung und Training sein sollte und **wie** sichergestellt werden kann, dass die Vermittlung und Einübung unter Berücksichtigung grundlegender lernpsychologischer und lehrstoff-logischer Bedingungen erfolgt. Die sechs Grundsätze sprechen – wie wir noch ausführen werden – direkt und indirekt alle pädagogischen Grundgrößen an, die sowohl die Lerntheoretische Didaktik wie die Bildungskybernetik als notwendig, aber auch ausreichend zur Beschreibung und Erklärung von unterrichtlichen Prozessen ansehen.

Diese Grundsätze werden in den nächsten Unterkapiteln mit Blick auf die Besonderheiten des Unterrichtens von EDV-Lehrinhalten konkretisiert. Es wird sich zeigen, dass die Schulung von EDV-Anwendungs- und Entwicklungssystemen sich in wichtigen Punkten von anderen Themen der Weiterbildung unterscheidet. Die darauffolgenden Kapitel 2 bis 8 beschäftigen sich mit der Frage, wie die mehr grundlegenden Ausführungen des Kapitels 1 in die praktische Form der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen und deren Durchführung umgesetzt werden können.

Unser Ziel ist also – entsprechend den Möglichkeiten geisteswissenschaftlicher Theoriebildung – eher bescheiden. Unterrichtswissenschaftliche Theorie enthält keine Gesetzmäßigkeiten nach Art der Naturwissenschaften, allenfalls Muster für idealtypische Fälle und schematische Regelmäßigkeiten, die mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit Gültigkeit haben. Die aus den oben genannten didaktischen Prinzipien abgeleiteten Aussagen liefern – anders als es die Einsichten in den Naturwissenschaften oder der Informatik ermöglichen – keine verlässlichen Informationen im konkreten Einzelfall. Sie stellen lediglich Forderungen dar, die zu Wahrscheinlichkeitsaussagen über erfolgversprechendes Verhalten beziehungsweise erfolgreiche Maßnahmen in bekannten und untersuchten unterrichtlichen Konstellationen führen, und sie liefern in

ihrer Negation allgemein gehaltene Erklärungen über die möglichen Gründe des Scheiterns von unterrichtlichen Handlungen.

Bei der Ausarbeitung obiger Grundsätze werden wir uns bemühen, nicht der Versuchung zu erliegen, Theorie »anzuhäufen«. Wir werden uns stets fragen, welchen Erklärungswert und welchen Anwendungsbezug die Aussagen für die Arbeit des Dozenten und Trainers tatsächlich haben. Und wir werden versuchen, das, was wir sagen wollen, einfach, klar und deutlich zu formulieren, wohl wissend, dass das Einfache und Leichtverständliche immer in der Gefahr steht, nicht als »richtige Wissenschaft« angesehen zu werden.