

Hermann J. Forneck
Steffi Robak
Daniel Wrana

'Neues' Lernen und Professionalisierung

Der Text:

Der Text ist erschienen im *Quem-Bulletin (2001) 1, S. 9-13*

Der Text „Neues Lernen und Professionalisierung“ ist eine Darstellung des Projektkonzeptes von „NIL - Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens“ und des Weiterbildungsstudienganges „Qineb“ an der JLU Gießen. Das Projekt findet in Kooperation mit dem Hessischen Volkshochschulverband statt.



„Nil“ und „Qineb“ werden im Rahmen des Projektverbundes „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sowie mit Mitteln des europäischen Sozialfonds gefördert.



Die Autor/-innen:

Prof. Dr. Hermann J. Forneck hat die Professur für Erwachsenenbildung an der JLU Gießen. Steffi Robak und Daniel Wrana sind wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der eb.giessen.

Kontakt:

Justus-Liebig-Universität Gießen
FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften
Fachgebiet Erwachsenenbildung
Karl-Glöckner-Str. 21B
35394 Gießen
<http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb>

'Neues' Lernen und Professionalisierung

Hermann J. Forneck

Steffi Robak

Daniel Wrana

Im Projektteil QINEB (Qualifizierung für innovatives Lernen in der Erwachsenenbildung) wird eine Fortbildung für freiberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter im Rahmen eines Weiterbildungsstudiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) entwickelt, die nicht mehr an der Optimierung kursorischen Lernens, sondern an der Befähigung zur Entwicklung innovativer Elemente selbstgesteuerten Lernens orientiert ist. Damit wird auf die sich verändernden Anforderungen an die Profession auf dem unter Modernisierungsimperativen stehenden Markt reagiert. In der Fortbildung wechseln Präsenz- mit Projektphasen und Coaching sowie Selbststudienphasen ab. Für letztere wurde eine eigene internetbasierte Lernumgebung entwickelt. Es nehmen zur Hälfte Studierende der Erwachsenenbildung an der JLU Gießen teil, so dass das Projekt zugleich ein innovatives Element der Verzahnung von Studium und Praxis, also eine Berufseinführung, bietet. QINEB wird im Projekt NIL (Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung) aufgehen, in dem ein webbasiertes Netzwerk von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aufgebaut wird, um Projektideen sowie erstelltes Selbstlernmaterial auszutauschen. Die Projekte werden von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gefördert.

In Abgrenzung zum selbstgesteuerten Lernen wird im Rahmen des Gesamtprojektes die Theorieposition selbstsorgenden Lernens sowie Ansätze einer Didaktik methodischen Handelns entwickelt. Es liefert somit auch einen Beitrag zur theoretischen und

didaktischen Weiterentwicklung des selbstgesteuerten Lernens.

Integriert ist eine Begleitforschung, die zum einen auf eine prozessorientierte Modifikation und Weiterentwicklung der QINEB-Fortbildung zielt und zum anderen die Veränderungen des Professionsverständnisses bzw. die Herausbildung eines solchen untersucht.

1. Problemlage

Im Kontext lebenslangen Lernens kommt den Selbstlernfähigkeiten eine umfassende Rolle zu: In einer durch Modernisierungsprozesse sich ständig verändernden Gesellschaft sind sie die Voraussetzung, um auf neue Problemlagen zu reagieren und selbständig neue kognitive Konzepte zu entwickeln, also selbständig zu lernen (Dohmen 1996, Delors 1997). Das bedeutet aber nicht, nur noch auf formale Kompetenzen zu fokussieren. Empirische Ergebnisse zeigen, dass neben bereichsunspezifischen Kompetenzen auch bereichsspezifisches Wissen und Strategien notwendig sind (Weinert 1994, S. 196; Guldemann 1996, S. 20ff). Die neuere Kognitionsforschung der „Situational Kognition“ (Law 1998, Resnick et. al. 1997) geht davon aus, dass formale und spezifische Komponenten, also Kognitionen und Metakognitionen immer verknüpft und auf die konkrete Situation und die in ihr agierende „community of practise“ rückbezogen sind (Lave & Wenger 1991). Individualisiertes Lernen ist dann nur ein Aspekt des selbstgesteuerten Lernens, welches gleichzeitig in ein Netz vielschichtiger sozialer Bedingungen, Ressourcen und Interaktionen eingebettet sein muss: erfolgreiche Lernende beziehen ein großes Netz an Lehrern,

Freunden, Helfern und Ressourcen ein (Reischmann 1997, S. 128, S. 134, Resnick et al. 1991). Reflexivität ist dabei mehr als das Umschlagen der Aufmerksamkeit von den Gegenständen und Sachverhalten auf die eigenen Kognitionen. Im Rückbezug auf sich selbst entsteht eine Differenz zu den eigenen Deutungsmustern, zum Selbst und damit zur eigenen Biographie, eine Bewusstheit, die zur größeren Verantwortung für die eigenen Handlungsweisen führt (Duffy & Cunningham 1999, S. 182).

Versteht man es als Aufgabe von Weiterbildungsinstitutionen, Selbstlernaktivitäten zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür das professionelle Handeln der in der Weiterbildung Tätigen gerade nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Selbstlernarchitekturen, von komplexen Lernarrangements, die individuelle Lernberatung, die Förderung metakognitiver und reflexiver Prozesse (Simons 1992, Reusser & Reusser 1994, Guldemann 1996) erfordert umfassende, sowohl inhaltliche als auch didaktische und diagnostische, Kompetenzen. Dozierende müssen in viel stärkerem Maße als bisher individuelle Lernwege erkennen und entsprechend fördern.

Neben diesen mikrodidaktischen Fragestellungen, die sich mit der Implementation selbstgesteuerten Lernens ergeben, sind weitere Dimensionen, wie die Ausbildungs- (Studium), die Vermittlungs- (Kursleiter/-innen) als auch die Angebotsperspektive der Hauptberuflich Pädagogischen Mitarbeiter/-innen (HPM) auf der Ebene der Träger, also professionstheoretische Fragen mit einzubeziehen. Die Entwicklung selbststrukturierter, eigenaktiver und metakognitiver Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildung, also die unterstützte Befähigung zum lebenslangen Lernen, fordert auf seiten der in der Bildungspraxis tätigen

eine Weiterentwicklung ihres Professionsverständnisses; das bedeutet über die Vermittlungsfunktion hinausgehende Fähigkeiten und Qualifikationen für die Entwicklung selbstgesteuerter Lernarchitekturen sowie die Strukturierung und Bereitstellung von Wissensplattformen (hierunter verstehen wir eine didaktische Kategorie zur Strukturierung von Wissen). Lernberatungstechniken, Lerndiagnostik und Wissen über individualisierte Lernwege Erwachsener werden für die Kursleiterinnen und Kursleiter genauso zu zentralen Elementen ihres professionellen Handelns wie die konzeptionstransformierende Angebotserstellung in der Zusammenarbeit mit den HPM, welche letztendlich die programmatische Forderung in den Institutionen konzeptionell verankern müssen, wenn eine breite Tragfähigkeit erreicht werden soll (Gieseke 1999a).

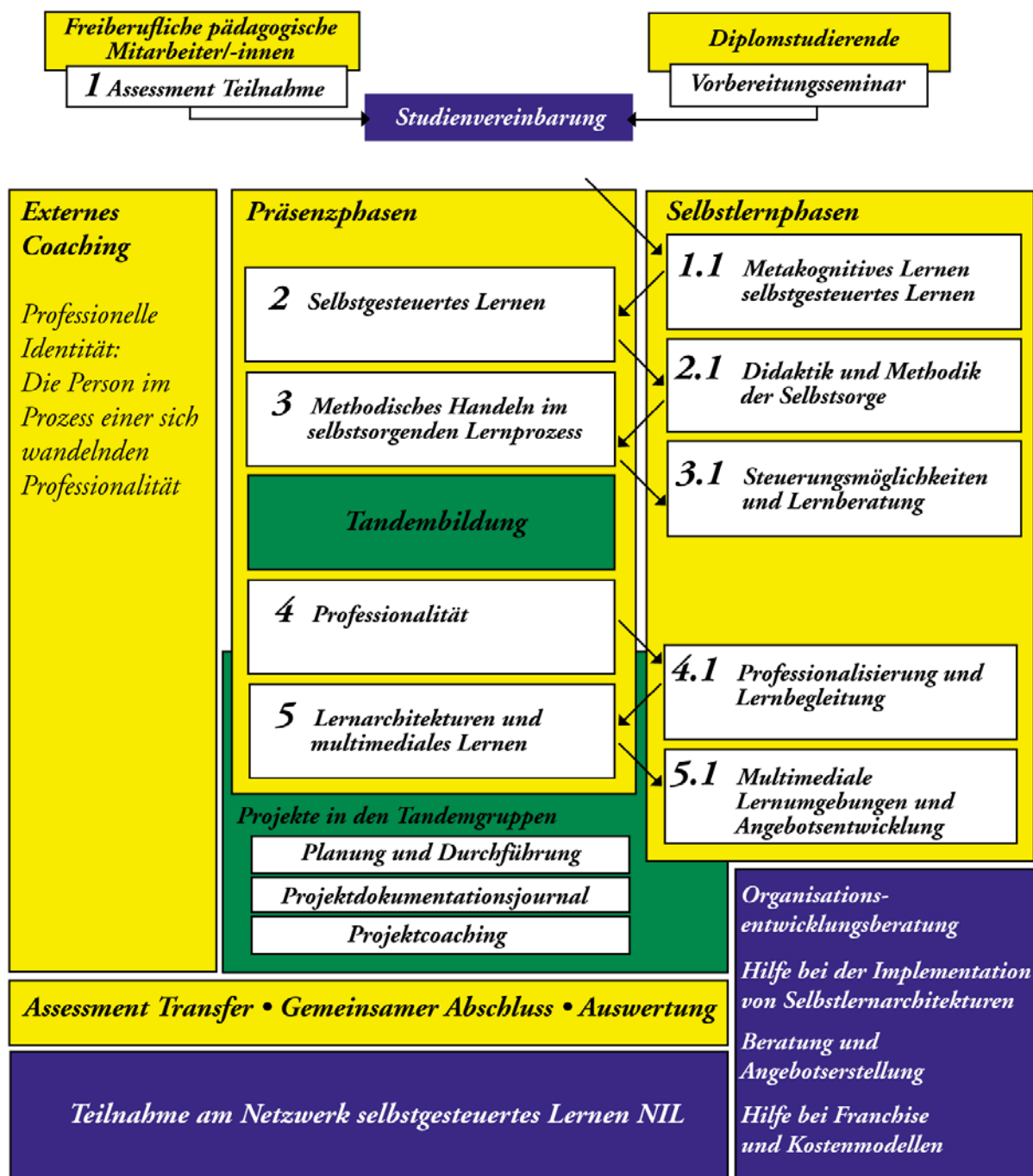
Selbstgesteuertes Lernen, wie es in QINEB verstanden wird, bedeutet daher nicht, personale durch apersonale Steuerungsmedien zu ersetzen, was die Konsequenz der Umstellung von klassischen Präsenz- auf Fernstudienangebote wäre. Es geht vielmehr darum, Selbstlernaktivitäten in situieren Settings zu fördern, wobei einerseits auf die soziale Einbettung der Lernprozesse und andererseits auf die reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Lernens und der eigenen Strategien Wert gelegt wird.

2. Konzeptionelle Entwicklung

Das Projekt NIL „Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung“ zielt darauf, ein Netzwerk zur Unterstützung von neben-, frei- und hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu etablieren, welches selbstgesteuerte Formen des Lernens in bestehende Institutionen und Träger implementiert. Grundlage für dieses Netzwerk ist das Qualifizierungskonzept QINEB.

NIL ist in zwei Phasen gegliedert: In der ersten Phase QINEB nehmen frei- und nebenberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Diplompädagoginnen und Diplompädagogen (entweder mit gerade erworbenem Diplom oder unmittelbar vor dem Abschluss) an einer

Qualifizierung teil, die aus Eingangs-, Schlussassessment und aus einer Verschränkung von Präsenz- und netzbasierten Selbststudienphasen besteht. Kursleiter/-innen und Diplomstudierende bilden Praxistandems, die gemeinsam projektorientiert an



der Verschränkung der beruflichen Praxis mit selbstgesteuerten Lernumgebungen arbeiten und diese in die Praxis transferieren. Dieser Transformationsprozess wird für die

Kursleiterinnen und Kursleiter reflexiv und problembearbeitend durch ein Coaching begleitet. Die Qualifizierung der Phase 1 endet

mit einem Weiterbildungsdiplom für die Kursleiter/-innen und die Diplomstudierenden.

Phase 2 bildet die auf Grundlage der Phase 1 modifizierte Multiplikator/-innen-Ausbildung (diese Teilnehmer/-innen sollen sich möglichst aus Absolventen der Phase 1 rekrutieren), die das Konzept in Hessen landesweit umsetzen sollen. Ein projektübergreifendes Organisationsentwicklungskonzept soll beratend die Implementation der selbstgesteuerten Angebote in die Institutionen begleiten und die Angebotsentwicklung wirkungsreflektierend flankieren. Parallel entsteht ein Netzwerk, das die von den Projektteilnehmer/-innen entwickelten selbstgesteuerten Angebote als Datenbank zur Verfügung stellt. Diese Angebote bilden gleichzeitig eine trägerübergreifende Option für die eigene „Vermarktung“ und damit eine Erweiterung der beruflichen Perspektive.

2.1 Präsenz- und Selbststudienphasen

In den Präsenzstudienphasen von QINEB werden anhand komplexer Lernarchitekturen eigene Lernerfahrungen gemacht und professionell aufgearbeitet. Die Teilnehmenden lernen dabei Gestaltungselemente von Selbstlernarchitekturen wie Inszenierung, Lernberatung und metakognitive Praktiken kennen.

Die Erfahrungen werden in den netzbasierten Selbststudienphasen auf einer weiteren Ebene reflektiert, indem sie in den Selbststudienmaterialien anhand theoretischer Positionen und Analysen nochmals aufgegriffen werden. In den Online-Diskussionsforen werden diese Themen von der Kursgruppe problematisiert.

Auf diese Weise werden multimediale und netzbasierte Studienelemente nicht als Ersatz für herkömmliche Lernformen eingesetzt, sondern genau dort, wo das Medium überlegen ist: beim Selbststudium von Texten und deren Diskussion über einen längeren

Zeitraum. Das gewählte Arrangement verknüpft und verankert die kognitiven Online-Lernaktivitäten in konkreten, situierten und bereits verbalisierten Erfahrungen (vgl. CTGV 1992, Duffy & Cunningham S. 179).

2.2 Externes Coaching

Wenn die Weiterbildung von Kursleiterinnen und Kursleitern zu einer innovativen Entwicklung des Systems führen soll, dann könnten die Teilnehmenden auf Widerstände von seiten ihrer Auftraggeber oder ihres Klientels stoßen. Sie begeben sich zudem in einen Prozess der Transformation ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses und Handlungsrepertoires und verändern unter Umständen ihre berufliche Ausrichtung. Damit sind personale Lernprozesse, Suchbewegungen und Prozesse der Identitätsbildung verbunden, die in einem die QINEB-Fortbildung begleitenden Coaching mit externen Coaches thematisierbar sind. Coaching ist hier zu verstehen als unterstützendes Problemlöseinstrumentarium, aber auch als Reflexionsangebot. Ein Indiz für die Bedeutung dieser Dimension stellt die Untersuchung von Thöne dar. Die Autorin untersucht Weiterbildungsmotive in gesellschaftlichen Umbruchsituationen und kommt zu dem Ergebnis, dass den personalen Kompetenzaspekten „Selbstbewusstsein“ und „Selbstvertrauen“ eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss (Thöne 1999, S. 245).

2.3 Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens (NIL)

Mit den in den Tandemprojekten entwickelten Selbstlernarchitekturen und den Erfahrungen der Absolvent/-innen der QINEB-Fortbildungen wird ein Potential entstehen, das im „Netzwerk selbstgesteuertes Lernen NIL“ zur Verfügung gestellt und gemeinsam genutzt werden kann. Dieses praktisch bedeutsame und für die Implementation notwendige know-how soll ständig weiterentwickelt werden. Eine netzgestützte Anwendung für NIL mit

Projektbörsen, Diskussionsbrettern, Materialsammlungen etc. macht solche Prozesse möglich.

3. Professionalisierungsstrategie

Als Reaktion auf die faktische Hauptberuflichkeit der freiberuflichen Kursleiter/-innen in der Erwachsenenbildung (Otto 1997, S.5) soll der Professionalisierungsbegriff für diese Gruppe der frei- bzw. nebenberuflichen Kursleiterinnen und Kursleiter und die Gruppe der Diplom-Studierenden¹, die in Teilen bereits während des Studiums als Kursleiter/-innen tätig sind, eingeführt werden. Neben- und Freiberuflichkeit kann nicht mehr als ergänzendes Angebot zur Hauptberuflichkeit charakterisiert werden. Eine zunehmende Fokussierung auf die Kursleiter/-innen ist Ergebnis der seit Anfang der 80er Jahre mit zunehmender Tendenz verlangsamten Einstellung von HPM und damit der Konsequenz, dass pädagogische Professionalität im Kontext des Lehr- und Lerngeschehens zunehmend selbständiger von dieser Gruppe abgesichert werden muss. Dies hat auch Konsequenzen für den Bereich der Angebotserstellung (vgl. Schiersmann 1997).

Die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen, verbunden mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten als professionelle Zielperspektive bringt eine Veränderung des Professionsverständnisses mit sich, bzw. fordert ein Professionsverständnis, in dem Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sich mehr in der Entwicklungs- und Beratungsrolle definieren, ohne auf die Bereitstellung systematischen Wissens zu verzichten. Dieses wird vielmehr strukturierend und situationsspezifisch in

¹ Unter Professionalisierung verstehen wir den Prozess der Entwicklung einer Profession (vgl. Arabin 1997) sowie den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen (Gieseke 1999b).

Lernarchitekturen zur Verfügung gestellt. Die Professionalisierungsstrategie der Qualifizierung zielt darauf, dass die Teilnehmenden Lerntechniken, -methoden und Lernberatung selbst erleben, reflektieren, theoretisch verankern und in ihre Berufspraxis implementieren, wobei sie beratend begleitet werden. Die erlebten Lernarrangements, die Entwicklung selbstreflexiver Strategien und das theoretische Wissen sind so angelegt, dass eine breitere berufliche Orientierung, auch in andere Bereiche, die mit Erwachsenenbildung in engem Zusammenhang stehen, möglich wird. Potentieller Arbeitslosigkeit soll so entgegengewirkt werden.

Die Professionalisierung ist deshalb verschränkend auf mehreren Ebenen angelegt:

3.1 Die Verschränkung von Aus- und Weiterbildung

Die Professionalisierungsstrategie der Diplomstudiengänge ‚Erwachsenenbildung‘, aus den 70er Jahren stammend und an hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen ausgerichtet, sind durch die reale Entwicklung überholt worden. In den ersten Jahren besteht die Berufsperspektive der Diplomanden in der freiberuflichen Kursleiter/-innentätigkeit. Nun folgt ein akademisch ausgerichtetes Studium einer anderen Logik als ein Weiterbildungsstudium, das in erster Linie auf berufspraktische Qualifizierung ausgerichtet ist. Durch eine intensive Vorbereitung der Diplomanden/-innen verschränken wir diese beiden unterschiedlichen Kulturen miteinander. So nimmt diese Gruppe in QINEB immer wieder eine reflektierende und evaluierende Rolle ein, wird also angeregt, einen disziplinären Diskurs in QINEB einzubringen.

3.2 Die Verschränkung von Ausbildung und Berufseinführung

Besonders von den Trägern in der Erwachsenenbildung wird beklagt, dass die Absolvent/-innen der Erwachsenenbildung

nach dem Studium eine Berufseinführung benötigen. Den Studierenden wird es hier ermöglicht, sich ausbildungsbegleitend in das Feld zu sozialisieren und sich Professionswissen zu erarbeiten, das berufseinführenden Charakter im weiteren Sinne auf drei Ebenen hat: Sie erleben und erfahren die konzeptionelle Weiterbildungspraxis in den Präsenzphasen, sie partizipieren an den Praxisreflexionen der Kursleiter/-innen, sie erarbeiten gemeinsam ein Praxisprojekt und begleiten die Implementation in die Praxis. Es werden Praxiserfahrungen auf einer antizipierenden Ebene möglich, die durch die Forschungsperspektive gleichzeitig wissenssystematisch-analytisch rückbezogen werden. Diese Herangehensweise unterstützt die Herausbildung eines reflexiven Professionswissens.

3.3 Die Verschränkung von Praxis und Forschung

Die Studierenden und die Kursleiter/-innen bilden Projektteams, in denen sie gemeinsam ein Projekt entwickeln. Die Kursleiter/-innen wählen ein Element ihrer beruflichen Praxis aus, das gemeinsam zu einer Praxis selbstgesteuerten Lernens weiterentwickelt wird. Während die Kursleiter/-innen das Projekt implementieren, begleiten die Studierenden dieses in einer reflexiv-fragenden Haltung und evaluieren die Implementation, worauf sie im Vorfeld forschungsmethodisch vorbereitet wurden. Implementationserfahrungen und Schwierigkeiten werden für die Kursleiter/-innen reflexiv verfügbar, während es für die Studierenden einen qualifizierenden berufseinführenden Effekt hat, indem sie zum einen die Praxis erleben und zum anderen die Wirkungseffekte von Lernarrangements analysieren und in das in der Diplombildung erworbene theoretische Wissen einbetten.

4. Angeschlossene Begleitforschung

Die Evaluation ist mehrperspektivisch mit einem qualitativen Methodensetting angelegt. Sie flankiert zum einen entwicklungsbegleitend die Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzeptes QINEB und die damit verbundene Konzeption selbstorgender Lernens. Die Fragestellung ist hier, wie komplexe Lernsituationen und das Konzept des selbstorgenden Lernens in den QINEB-Fortbildungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommen werden, welche Lernstrategien in komplexen Lernarrangements angewandt und entwickelt werden und wie die erlebten Lernarrangements und dabei die eigenen Lernerfahrungen reflektiert und verarbeitet werden. Zum anderen zielt die Evaluation auf die Prozesse der Veränderung und Herausbildung des Professionsverständnisses, was auf den unterschiedlichen Ebenen des Projektes angestoßen wird: auf der Ebene der individuellen Lernerfahrungen und der Lernerfahrungen in der Gruppe in den Präsenz- und Selbststudienphasen, auf der Ebene der Transformation veränderter Lernarrangements in die eigene Berufspraxis und auf der Ebene der Implementation von Angeboten selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger. Die leitenden Fragen sind hier, wie die Kursleiter/-innen und die Studierenden ihre Erfahrungen strukturieren und reflektieren, wie die Kursleiter/-innen das Konzept des selbstorgenden Lernens in ihre Berufspraxis transferieren und diesen Prozess interpretieren, wie es ihre faktische Lehrpraxis verändert und vor welchem Deutungshorizont sie ihre Rolle wahrnehmen und interpretieren.

Literatur

- Arabin, L.:* Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: Otto, V. 1997.
- Cognition and Technologie Group at Vanderbilt 1992:* Technology and the design of generative learning environments. In: Duffy, T. & Jonasson, D. (eds): Constructivism and the technologie of instruction: a conversation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1992.
- Delors, J. & u.a.:* Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u.a. 1997.
- Dohmen, G.:* Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. BMBF: Bonn 1996.
- Dubs, R.:* Selbständiges (eigenständiges und selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1993, 89(2), S. 113-117.
- Duffy, T. & Cunningham, D.J.:* Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D. (ed.): Handbook of research for educational communications and technology. New York 1996.
- Gieseke, W.:* Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R.; Gieseke, W. & Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999a, S. 212-220.
- Gieseke, W.:* Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999b, S. 418-429.
- Guldimann, T.:* Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern 1996.
- Lave, J. & Wenger, E.:* Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge Univ. Press 1991.
- Law, L.C.:* Bridging the gap between knowledge und action: a situated cognition view. Forschungsbericht 92 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie der LMU München 1998.
- Otto, V.:* Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. In: Otto, V. (Hrsg.): Professionalität ohne Profession. Bonn 1997.
- Reischmann, J.:* Self- directed learning. Die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997) , S. 125-137.
- Resnick, L.B. & Levine J.M. & Teasley S.D. (eds.):* Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association 1991.
- Resnick, L.B.:* Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition. Berlin, New York 1997.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.):* Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994.
- Schiersmann, C.:* Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: report (Quem) 1997, Heft 47.
- Simons, P.R.J.:* Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, H. & Friedrich, H.F.: (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen 1992, S. 251 – 264.
- Thöne, B.:* Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel

Ostdeutschlands. Frankfurt a.M.: DIE
1999.

Veenmann, M.V.J. & Elshout J.J.: Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: Learning and Instruction (1991) 1, S. 303-317.

Weinert, F.E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994.