

# Weniger lehren und dennoch mehr lernen?

## Bedingungen und Chancen einer neuen Lernkultur

Von Prof. Dr. Hartmut Giest

Gegenwärtig befindet sich die moderne Industriegesellschaft in einer dramatischen Umbruchsituation, von der alle Bereiche der Gesellschaft betroffen sind. Ein wichtiges Kennzeichen dieses Umbruchs ist der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Die Verfügbarkeit von Wissen wird zu einem, betrachtet man die Sicherheitslage der Welt, lebensnotwendigen und, richtet man das Augenmerk auf die Wirtschaft, zu einer unverzichtbaren Bedingung der gesellschaftlichen Entwicklung. Flexibilisierung und Globalisierung sind kennzeichnende Tendenzen, die nicht ohne Auswirkungen auf Bildung bleiben. Mehr noch, Bildung (mit Blick auf die gesamte Bevölkerung) wird zu einem entscheidenden Standortfaktor im Wettbewerb der modernen Industrienationen. Dabei kommt es entscheidend darauf an, sich im Bildungsbereich auf neue Anforderungen einer dynamisch sich in immer kürzeren Zeiten verändernden Welt einzustellen. Das heißt vor allem, Bildungsprozesse als lebenslanges Lernen anzulegen und zu verstehen und darauf zu richten, jene Kompetenzen verfügbar zu machen, die für die Gestaltung einer sich derart dynamisch entwickelnden Welt erforderlich sind.

### Vom Umgang mit Wissen

Mit Blick auf das menschliche Wissen erscheint diese Dynamik als bislang einmalige Wissensexplosion, die wiederum die Frage nach einem effizienten Umgang mit diesem Wissen stellt. Wissensmanagement ist eine Antwort auf dieses Problem. Sie thematisiert die Anpassung lernender Systeme (Konzerne, Institutionen, Organisationen bis hin zu Individuen) an die explodierende „Wissensumwelt“. Die Wissensgesellschaft verlangt über diese Anpassung hinaus nach einer *neuen Lernkultur*. Nach Wolfgang Edelstein (2004, vgl. auch UNESCO- Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert) ist diese Lernkultur gekennzeichnet durch:

- *einsichtiges Lernen* - statt der Übernahme von „fertigem“ Wissen geht es nun vorrangig um die selbst vollzogene, auf Verstehen und Sinn gerichtete Wissenskonstruktion
- *kompetentes Handeln* - statt des Modelllernens/ der Übernahme tradierter Normen und Verhaltensweisen geht es heute darum, Handlungsfähigkeit in einer unübersichtlich werdenden Welt zu gewinnen
- Erwerb der Fähigkeit zum (sozialen) *Perspektivwechsel* - als Korrektiv zur Tendenz der Individualisierung und Entsolidarisierung sowie des Wertepluralismus und der schwindenden Bedeutung Gemeinschaft stiftender tradierter (z.B. christlich religiöser) Werte soll die Fähigkeit zum Perspektivwechsel dazu beitragen, soziale Verantwortung wahrzunehmen, Solidaritäts- und Handlungsfähigkeit im sozialen Kontext zu beweisen.

Die so verstandene Lernkultur zielt darauf, zur aktiven Teilnahme am Prozess der Gestaltung der menschlichen Gesellschaft zu befähigen, wodurch der humanistische Bildungsbegriff eine gewisse Renaissance erfährt: Eine neue Lernkultur muss sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf die gestalterischen Fähigkeiten, auf Tätigkeit und damit zusammenhängend auf Lerntätigkeit beziehen. Dies aber ist nur möglich, wenn es gelingt,

pädagogische Interaktion wirksamer als im üblichen Unterricht zu gestalten. Dafür gibt es verschiedene Zugänge. Lernarrangements im Rahmen des (radikalen) Konstruktivismus beachten vor allem das Moment der Konstruktion des Wissens als erforderliche Bedingung individuellen Lernens. Moderat konstruktivistische Ansätze sind bemüht, Konstruktion und Instruktion zu verbinden. Dagegen verfügt der Tätigkeitsansatz u. E. als einziger Ansatz über die theoretischen Mittel, die Einheit von Instruktion und Konstruktion konkret herzustellen, indem Lernen und Lehren als wechselwirkende Tätigkeiten ihrer Subjekte, die im Rahmen ihrer Wechselwirkung ein Gesamtsubjekt bilden, verstanden und gestaltet werden.

### **Ein altes Problem**

Die Forderungen, die sich mit dem Begriff „neue Lernkultur“ verbinden, sind nicht prinzipiell neu (Meyer, M.A. 2005). Beispielsweise findet man bei Humboldt und Diesterweg im Konzept der Selbsttätigkeit reiche Hinweise auf die oben genannten Forderungen. Das pädagogische Anregen bzw. Erzeugen der Selbsttätigkeit des Kindes kommt auch bei Comenius in seiner „Didactica Magna“ in dem Satz: „Der Lehrer soll weniger lehren, die Schüler dennoch mehr lernen“ zum Ausdruck. Diesterweg suchte nach einem pädagogischen Homöopathen, der bei kleiner Dosis an Einwirkung einen großen pädagogischen Effekt auf Seiten der Lernenden bewirkt. Damit ist das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen, pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit angesprochen, dessen optimale Gestaltung für das Erreichen einer neuen Lernkultur konstitutiv ist.

Über dieses Verhältnis wird seit 200 Jahren theoretisch reflektiert und geforscht, die praktische Lösung des Problems steht aber immer noch aus: Beispielsweise wissen wir inzwischen recht gut, was guter Unterricht ist (Meyer, H. 2003, 2004, Helmke 2003, Weinert & Helmke 1997, Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2004). Nur wie dieses Wissen praktisch nutzbar ist, wie Unterricht gut gemacht werden kann (Planung, Gestaltung, Auswertung), das wissen wir nicht (Meyer, M.A. 2005, Oelkers 2004).

In der Schulpraxis werden vor allem zwei gegensätzliche Modelle angetroffen: Direkte Instruktion (frontales, belehrendes Unterrichten, die Dominanz des Lehrers, der den Stoff den Schülern mehr oder weniger geschickt präsentiert, oft ohne deren Fragen, Interessen, deren Sinnkonstruktion und die Lernlogik zu beachten) und indirekte Instruktion (bei der der Lehrer den Lernprozess der Schüler lediglich begleitet, aber nicht lehrt). Zugespitzt formuliert ist Unterricht ~~ist~~ im ersten Fall Lehren ohne Lernen und im zweiten Fall Lernen ohne Lehren. Genau diese Alternative wird im *Pädagogischen Paradox* thematisiert.

### **Pädagogisches Paradox**

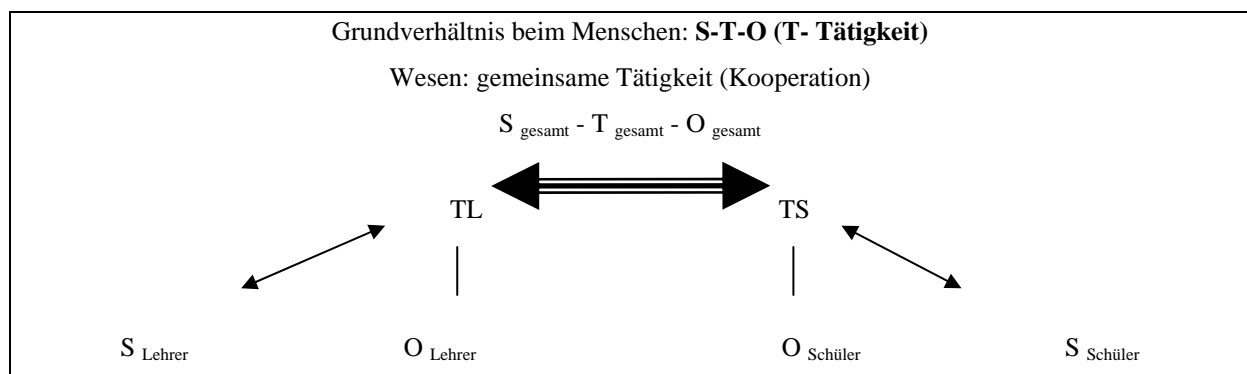
Das „Pädagogische Paradox“ ist nicht neu (Humboldt, Diesterweg, vgl. auch Luhmann & Schorr 1982). Eigentlich besagt es, dass Lernen nicht gelehrt werden kann: Der Schüler kann nur als Subjekt lernen, nie als Objekt, der Lehrer (als Subjekt) kann auf ihn aber nur als Objekt einwirken. Die Wechselwirkung zweier Subjekte ist nicht definiert, andererseits können Subjekte nicht gleichzeitig Objekt sein. Genau das geschieht aber im Rahmen von Unterricht: Der Schüler ist Objekt pädagogischer Einwirkungen (des Subjekts Lehrer), zugleich Subjekt seines eigenen Aneignungsprozesses im Unterricht. Damit agieren zwei Subjekte im Unterricht, aber sie agieren in gewisser Weise nebeneinander. Im Rahmen der Subjekt-Objekt-Relation ist die konkrete Interaktion zweier individueller Subjekte ausgeschlossen.

Grundverhältnis:	Subjekt <-> Objekt	
	S <-> O [~ (S <-> S)]	Unterricht:
		Lehren oder Lernen
	<b>S Lehrer &lt;-&gt; O Schüler</b> oder <b>S Schüler &lt;-&gt; O Lehrer</b>	
Entweder Lehrer = S, dann Schüler = O, oder umgekehrt.		
Lernen ist Funktion des Subjekts, daher ist Lernen lehren unmöglich!		

## **Beitrag der tätigkeitstheoretisch orientierten pädagogischen Psychologie zur Lösung des Widerspruchs**

In diesem Kontext steht die Theorie der Lerntätigkeit, um die sich Joachim Lompscher, Mitbegründer der pädagogischen Psychologie in der DDR, verdient gemacht hat. Im Rahmen der Tätigkeitstheorie wird das Subjekt-Objekt-Verhältnis auf die charakteristisch menschliche Form der Wechselwirkung mit der Umwelt konkretisiert. Diese wird als Tätigkeit (intentionale, aktive Veränderung der Umwelt) verstanden. Dadurch entsteht das Verhältnis: Subjekt-Tätigkeit-Objekt. Das Wesen menschlicher Tätigkeit besteht jedoch in der Kooperation, der gemeinsamen Tätigkeit von Menschen. Phylogenetisch, wie auch ontogenetisch geht die gemeinsame Tätigkeit, die Kooperation und Kommunikation der individuellen Tätigkeit voraus (Wygotski). Zuerst wird miteinander, gemeinsam gehandelt, bevor die Kooperation nach innen verlegt, interiorisiert als individuelle Tätigkeit (als Kooperation mit sich selbst - Selbsttätigkeit) verläuft.

Das Wesen gemeinsamer Tätigkeit besteht darin, dass Subjekte auf dem Hintergrund einer hinreichend großen Schnittmenge gemeinsamer Bedürfnisse, Ziele, Gegenstände und Mittel ein Gesamtsubjekt bilden. In gemeinsamer Tätigkeit (Kooperation) wird über Kommunikation die Tätigkeit des jeweils anderen Subjekts beeinflusst und darüber das Subjekt zur Selbstveränderung veranlasst.



Der Gegenstand / das Objekt der kommunikativen Komponente der kooperativen Tätigkeit ist die Tätigkeit des jeweiligen Kooperationspartners. Diese kann und muss oft verändert werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, zu kooperieren. Das Subjekt kann sich nur selbst verändern, tut dies jedoch vermöge seiner (vom Kooperationspartner und von sich selbst mit Blick auf das Erreichen eines gemeinsamen Ziels veränderten) Tätigkeit.

Diese Position gestattet, die Interaktion, die Einheit von Lehren und Lernen, Führung und Selbsttätigkeit herzustellen. In der Kooperation mit dem Schüler kann der Lehrer sogar

„belehren“, aber dem Wesen nach handelt es sich dann um eine „Lernhilfe“ und nicht um „Belehrung“.

## **Schritte einer tätigkeitstheoretisch begründeten didaktischen Analyse**

Sollen Lernprozesse pädagogisch vermittelt werden, ist eine didaktische Analyse erforderlich, die nicht nur für jegliches institutionalisiertes Lernen und Lehren relevant ist und u. E. eng mit einer neuen Lernkultur zusammen hängt. Dabei wird konsequent von der Lerntätigkeit, von deren Logik und nicht von der der Bezugswissenschaft bzw. der Sachlogik ausgegangen: Lehren hat die Sachlogik zu beachten, muss sich vor allem aber an der Lernlogik orientieren. Wir gehen zunächst grundsätzlich von der Situation aus, dass Lernende und Lehrende gemeinsam über Themenstellungen bzw. Inhalte verhandeln, wobei die Interessen und Wünsche der Lernenden konkret Berücksichtigung erfahren müssen. Wenigstens prinzipiell muss gegeben sein, dass ein Inhalt, der gelehrt werden soll, tatsächlich Lerngegenstand werden, d.h. von Lernenden als persönlich bedeutsam bewertet und in ihre Lerntätigkeit integriert werden kann. Wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist, kann nicht erwartet werden, dass ein Gesamtsubjekt mit auf den betreffenden Inhalt bezogenen gemeinsamen Zielen zustande kommt.

Um es konkreter zu fassen. Die Ausgangsposition unseres Ansatzes ist, dass ein bestimmtes Thema in der Lernumwelt der Lernenden (eigene Interessen, Lehrmaterial, Curriculum u. a.) auftaucht. Der Lehrende wird in einem ersten Schritt den *Bildungswert* dieses Themas, seine Erschließungskraft analysieren: Welchen konkreten Wirklichkeitsbereich können sich Lernende auf der Grundlage des im Thema steckenden Bildungswertes erschließen? (vgl. Klafki 1963, 1964, 1985). Sobald der Bildungswert gesichert ist, rückt die konkrete Lerntätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der Planung und Analyse von Unterricht und hier insbesondere das Lernhandeln der Lernenden. Dazu sind zunächst vom Lehrenden die *objektiven Lernanforderungen* zu analysieren, welche mit der Stoffaneignung verbunden sind: Was muss der Lernende wissen und können, vor allem welche Handlungen und Operationen muss er in welcher Qualität als Bestandteil welcher Kompetenz beherrschen? Wie kommt die entsprechende Kompetenz zustande? Beispielsweise müssen aus mehr oder weniger komplexen Lernhandlungen die diese konstituierenden Teilhandlungen und Operationen ausgegliedert werden. Dann sind die *subjektiven Lernvoraussetzungen* der Lernenden mit Blick auf die objektiven Lernanforderungen zu ermitteln. Erst jetzt kann die Passung von objektiver Lernanforderung und subjektiven Lernvoraussetzungen analysiert werden, und es können Lehrziele als hypothetische Lernziele abgeleitet werden. Die objektiven Lernanforderungen müssen dazu in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden liegen, was bedeutet, dass im Rahmen der Kooperation mit dem Lehrenden bzw. mit anderen Lernenden diese bewältigt werden können. Das pädagogische Herstellen der Passung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernvoraussetzungen über die konkrete pädagogische Interaktion (bis auf Handlungsebene) ist das Kerngeschäft der eigentlichen methodischen Analyse und Planung. Die methodische Analyse muss (neben allen bekannten Momenten - didaktische Funktionen, Sozialformen, Unterrichtsmittel usw.) vor allem die konkrete Wechselwirkung von Lernen und Lehren auf Handlungsebene erfassen. Das Ziel besteht dabei, Lernenden das Gewinnen größerer Autonomie ihres Lernens (Selbsttätigkeit) zu ermöglichen. Hierzu sind u. a. folgende Fragen zu beantworten: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Lehr- und Lernzielen, Lehr- und Lerninhalten, Lehr- und Lernmethoden? Wie kann den Lernenden konkret beim (handelnden) Lernen geholfen werden? Wie kann durch geeignete Motivation und Lernzielorientierung das Entstehen von Lernmotiven und

Lernzielen auf Seiten der Lernenden gefördert werden; wie können die Lernenden bei der Planung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung ihrer Lernhandlungen (z.B. durch geeignete Lernhilfen - Orientierungsgrundlagen) unterstützt werden?

### *Tiefenanalyse auf Handlungsebene*

	Schüler (Lerntätigkeit)	↔	Lehrer (Lehrtätigkeit)
Zielebene:	Lernziele		Lehrziele
Inhaltsebene:	Lerngegenstand	↔	Lehrgegenstand
Methodenebene:	Lernmethoden (-mittel)		Lehrmethoden (-mittel)
Tiefenanalyse des Unterrichts auf Handlungsebene:			
	Lernmotiv	↔	Motivierung
	Lernziele	↔	Lernzielorientierung
	Lernhandeln	↔	Handlungsunterstützung
	- Planung		-befähigung
	- Ausführung		
	- Kontrolle		Kontrolle
	- Bewertung		Bewertung

### **Schluss**

Das hier sehr knapp demonstrierte Herangehen an das Lehren und Lernen ist von prinzipieller Bedeutung nicht nur für den Unterricht in der Schule. Insofern als es das Wesen menschlichen sozialen Verkehrs, nämlich menschliche Tätigkeit, die Kooperation, gemeinsame Tätigkeit ist, enthält, kann die Herangehensweise auch auf andere pädagogische Zusammenhänge übertragen werden. Wichtig ist dabei das grundsätzliche Herangehen, bei dem ein pädagogisches Verhältnis, welches im Sinne des hier angedeuteten Überwindens des Pädagogischen Paradoxes zu verstehen ist, nur dann zustande kommt, wenn Lehrende und Lernende ein Gesamtsubjekt bilden, d. h. ausgehend von gemeinsamen Bedürfnissen, Motiven und Zielen kooperieren und interagieren, sich gegenseitig in ihrer Tätigkeit beeinflussen, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Als bedeutsam für selbständiges, eigenreguliertes Lernen ist das Erkennen und Erleben der Sinnhaftigkeit dieses Lernens. Pädagogische Psychologie in der DDR, solange sie sich konsequent auf der theoretischen Grundlage der kultur-historischen Schule und Tätigkeitstheorie bewegte, hat einen bedeutenden Beitrag für die Entwicklung einer neuen Lernkultur geleistet. Vor allem diese Teile dieser Wissenschaftsdisziplin gilt es zu bewahren, ihre Ergebnisse und Ansätze in die aktuellen Diskurse einzubringen und weiter wissenschaftshistorisch aufzuarbeiten.

### **Literatur**

- Edelstein, W. (2004): Verantwortungslernen als Kernbestand schulischer Bildung? Bedingungen und Chancen schulischer Transformation. In A. Sliwka; Ch. Petry & P.E. Kalb, Durch Verantwortung lernen: Service Learning. Etwas für andere tun, S. 58- 77. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Friedrich.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal, Didaktische Analyse. Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘, S. 5-34. Hannover: Schrödel.

- Klafki, W. (1985)<sup>1993</sup>. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. & Schorr K.E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Pädagogik 10, S. 36-43.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Meyer, M. A. (2005): Stichwort alte und neue Lernkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 5-27.
- Oelkers, J (2004): Reformpädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 783-806. Weinheim: Beltz.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO- Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission (1997): Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.)(1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.