

sebastian walzik
dr. oec., dipl.-hdl.

czarnikauer straÙe 10
10439 berlin
deutschland

fon: +49-30-44 30 80 42
mobil: +49-172 - 571 15 99
sebastian@walzik.de
www.walzik.de

positionspapier

lehren und lernen

Hinweis:

Dieses Thema umfassend zu behandeln benötigt mehr als die folgenden Seiten. Insofern handelt es sich bei diesen Ausführungen nur um einen kurzen Einblick meiner Position, der an vielen Stellen weiter vertieft werden kann.

Lehren und Lernen

Lernen verstehe ich „als zielgerichtete, relativ stabile Erweiterung von Handlungskompetenzen im Rahmen mittelbarer und unmittelbarer Kommunikationsbeziehungen“ (Euler 1994, S. 122; vgl. auch Reemtsma-Theis 1998, S. 350). Die einzelnen Teile dieser Definition werden bei Euler (1994, S. 122-124; siehe auch Dumpert 2001, S. 154 ff.) ausführlich erläutert und sollen hier nur kurz skizziert werden: *'Zielgerichtet'* betont das bewusste Handeln beim Lernen in Abgrenzung zu weniger bewussten Prozessen der Sozialisation. Mit *'Handlungskompetenzen'* werden Verhaltensmöglichkeiten bezeichnet, die auf mittlere Sicht stabil sind, die also weder kurzfristiges oder zufälliges Verhalten noch langfristig stabile Persönlichkeitsmerkmale darstellen. Die Formulierung *'Erweiterung'* wird gebraucht, um darauf zu verweisen, dass sich Lernen stets auf Grundlage bereits vorhandener Fähigkeiten und Erfahrungen vollzieht. In diesem Sinne geht jeder Lernprozess von Lernvoraussetzungen aus. Diese Zusammenhänge sind in Abbildung 1 dargestellt.



Abbildung 1: Zusammenhang von Lehren und Lernen (vgl. Euler/Hahn 2004, S. 154)

So werden Lernvoraussetzungen, Lernergebnisse, Lernerfolg und Lernziele unterschieden:

- *Lernvoraussetzungen* sind alle Handlungskompetenzen im weitesten Sinne, über die der Lernende bereits vor Beginn des Lernprozesses verfügt.
- *Lernergebnisse* sind alle Handlungskompetenzen, die der Lernende durch den Lernprozess aufbaut und sich aneignet.
- *Lernziele* sind angestrebte Verhaltensmöglichkeiten, über die der Lernende am Ende des Lernprozesses verfügen soll.
- Der *Lernerfolg* schließlich ist die Schnittmenge aus Lernergebnissen und Lernzielen, also alles, was angestrebt und auch gelernt wurde.

Bereits diese Auffassung des Lernerfolgs als Schnittmenge von Lernzielen und Lernergebnissen sowie das ausdrückliche Ausweisen von *Lernergebnissen* als Teil des Lehr-Lernverständnisses lässt die konstruktivistische Ausrichtung dieses Verständnisses von Lehren und Lernen erkennen. Pointiert gesprochen wird davon ausgegangen, dass Lernen in jedem Falle stattfindet¹ und die sich daraus ergebenden Lernergebnisse durchaus von den durch den Lehrenden angestrebten Lernzielen verschieden sein können. Über den Lernprozess können gewisse Überlegungen und Annahmen getroffen werden. Im Idealfalle lässt er sich in einer Art fördern, die dazu führt, dass der Lernerfolg möglichst groß ist, jedoch ist der Lernprozess nicht direkt beeinflussbar. Er kann lediglich durch das Lehrhandeln indirekt unterstützt werden. „Lehren wird in diesem Sinne als eine lernzielorientierte Gestaltung der Lernsituation verstanden.“ (Euler 1994, S. 160).

Eine ausführliche Grundlegung eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses kann in diesem Rahmen nicht gegeben werden. Die maßgeblichen Merkmale des von mir vertretenen Verständnisses lassen sich wie folgt zusammenfassen²:

- Da Lernen als Prozess aktiven Konstruierens von Wirklichkeiten verstanden wird, kann eine konstruktivistische Lernumgebung keine vorgefertigten 'Wahrheiten' liefern, sondern muss Möglichkeiten für die Lernenden schaffen, sich die Lerninhalte *selbständig und aktiv zu erschließen* und damit die geistige Auseinandersetzung des Lernenden mit den Lerninhalten hervorrufen. Lernende sollen ihr eigenes Vorwissen aktivieren und es in neue Zusammenhänge integrieren können.
- *Situertheit* und *Authentizität* der Lernumgebung können dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Konstruktivistische Lernumgebungen bieten daher keine beliebigen Aufgaben und Probleme, sondern solche, die sich auch in der Realität der Lernenden wiederfinden und diese zu intensiverer Auseinandersetzung anregen.
- Dies geschieht dann besonders effektiv, wenn ein Lernender mit einer Frage oder Schwierigkeit konfrontiert ist, für deren Lösung er nicht auf fertige Strategien seines Erfahrungsschatzes zurückgreifen kann. Dörner spricht in diesem Zusammenhang von „Problem“ in Abgrenzung zu einer „Aufgabe“ (1976, S. 10). *Problemhaltigkeit* erfordert vom Lernenden, Wissen zu aktivieren und neu zu kombinieren, um eine Herausforderung erfolgreich zu bewältigen. Welche Herausforderung für einen Lernenden nun genau ein Problem darstellt, hängt von seinen individuellen Lernvoraussetzungen ab. Dem einen fällt es leicht, im Rahmen einer Gruppenarbeit einen Vielredner anzusprechen und Regeln einzuführen, die weniger zielgerichtete und langatmige Beiträge unterbinden, der andere tut sich bereits schwer, Themen, die nicht das gemeinsam zu erstellende 'Produkt' betreffen, sondern die Umgangsformen überhaupt als neuralgischen Punkt der Kooperation zu erkennen³.

¹ Paul Mangel, Lehrer und Psychologe vom Schulpsychologischen Beratungszentrum Marzahn-Hellersdorf, wird in der taz vom 12.10.02 wie zitiert: "Man könnte sagen, viele deutsche Kinder lernen trotz Unterricht!" (Mörath 2002).

² Dem interessierten Leser seien zur Vertiefung exemplarisch Bransford et al. (2002, S. 131 ff.), Goetz et al. (1992, S. 302-325), Gage und Berliner (1998, S. 496-499), Siebert (1999, S. 16-25 sowie S. 140-176), Kaiser und Kaminski (1999, S. 71 ff.), Dubs (1996, S. 161 f.) oder Mandl und Gerstenmaier (2001) empfohlen.

³ „Es geht schließlich um die Sache und da haben persönliche Dinge nichts zu suchen“ ist eine Aussage, die in den Seminaren an der Universität in ähnlicher Form häufig von Studenten geäußert wurde.

- Es ist didaktisch durchaus sinnvoll, Lernende mit Inhalten zu konfrontieren, die zunächst ihren kognitiven Strukturen widersprechen. „By selecting critical tasks that embody known misconceptions, teachers can help students test their thinking and see how and why various ideas might need to change“ (Bransford et al. 2002, S. 134). Auf diese Weise werden sie - im Sinne einer *Akkomodation* nach dem Verständnis von Piaget (1973, S. 96) - zudem zu *Metakognition* angeregt, also dazu, ihre eigenen Denkprozesse zu reflektieren und ihre kognitiven Strukturen zu erweitern. Solche didaktischen kognitiven Anregungen werden auch Perturbationen genannt (vgl. Siebert 1999, S. 200; sowie Maturana/Varela 1987, S. 106). Sie können bei der Gestaltung einer Lernumgebung gezielt eingesetzt werden.
- Quelle sowie Unterstützung der Überwindung von Perturbationen können zudem andere Lernende sein. Der soziale Austausch kognitiver Konstrukte kann also einerseits zu neuen Perturbationen führen, aber auch die Problemlösung unterstützen. Zudem fördert sozialer Austausch im Lernprozess die Flexibilisierung des Wissens. Aus diesem Grunde wird häufig das „*Prinzip des kooperativen Lernens im sozialen Kontext*“ (Euler/Hahn 2004, S. 385, Hervorhebung im Original) betont.
- Weiterhin können *vielfältig gestaltete Kontexte* und Sichtweisen auf die Lerninhalte trägern Wissen, also Wissen, dem „der Transfer vom Lernen zur Anwendung nicht hinreichend gelingt“ (Gruber et al. 1999, S. 7), vorbeugen - oder wie Dubs es formuliert: „Es soll so unterrichtet werden, dass 'träges' Wissen zu anwendbarem Wissen wird und Transfereffekte geschaffen werden“ (1995, S. 920). Wird Gelerntes nicht nur in einer Situation angewendet, sondern bereits früh im Lernprozess auf verschiedene Situationen übertragen, trägt dies zur Anschlussfähigkeit und Flexibilisierung bei.

Literatur

- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hrsg.) (2002): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Expanded Edition). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Dörner, Dietrich (1976): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer-Standards Psychologie: Studententext: Teilgebiet Denkpsychologie, Stuttgart: Kohlhammer.
- Dubs, Rolf (1995): *Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. In: Zeitschrift für Pädagogik (Heft 6), S. 889-903.
- Dumpert, Michael (2001): *Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte*. Wirtschaftspädagogisches Forum (Band 14), Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Euler, Dieter (1994): *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Wirtschafts-, Berufs-, und Sozialpädagogische Texte (Band 22), Köln: Botermann & Botermann.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt-UTB.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: träges Wissen?* (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern und München: Goldmann.
- Piaget, Jean (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft (Band 6), Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1. Auflage.
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Pädagogik - Theorie und Praxis, Neuwied: Luchterhand.