

Lernkulturen

Zur Einführung und zum Weiterdenken

Christian Kraler
© 2023

Version 02.11.23
(Update von Version 16.11.21 und 4.10.09)

„Ich kannte mal einen kleinen Jungen in England, der seinen Vater fragte: „Wissen Väter immer mehr als Söhne?“, und der Vater sagte: „Ja“. Die nächste Frage war: „Papi, wer hat die Dampfmaschine erfunden?“, und der Vater sagte: „James Watt.“ Darauf der Sohn: „-aber warum hat sie dann nicht James Watts Vater erfunden?“ (Bateson, 1981, S. 53).

1. Lernen und Kultur

Die Beschäftigung mit dem Thema „Lernen“ beinhaltet in der Regel zwei zentrale Fragen:

- „Was genau ist mit dem Begriff „lernen“ gemeint?“
und
- wie (wann, wo unter welchen Umständen) kann festgestellt werden, dass das zur Diskussion stehende Phänomen „Lernen“ stattfindet bzw. wie und unter welchen Bedingungen ist es beobachtbar/identifizierbar?

Die Antworten auf diese beiden Fragen „was versteht man darunter?“ und „wie kann das Vorliegen des Phänomens festgestellt werden?“ können je nach wissenschaftlichem Blickwinkel (z.B. Pädagogik, Psychologie, Soziologie, ...) unterschiedlich ausfallen. Das gilt natürlich auch für den schulischen Kontext, wo bestimmte Arten von Lernen (fachliches, soziales, ...) in einem spezifischen Umfeld (Schulgebäude, Klassenzimmer, Lehrer:in, Schüler:innen, Fächer, ...) stattfindet („formales Lernen“). Lehrerinnen und Lehrer sind immer auch Experten für (fachspezifisches) Lernen. Aus schulischer Sicht könnte man die beiden Eingangsfragen folgendermaßen formulieren und konkretisieren.

- Was kann unter Lernen im schulischen Kontext verstanden werden?
- Wann lernen Schülerinnen und Schüler, d.h. welche Bedingungen behindern bzw. befördern Lernen?

Die Frage „was ist unter schulischem Lernen zu verstehen?“ scheint im ersten Moment einfach beantwortbar zu sein. Eine häufig gehörte Antwort ist sinngemäß: „wenn man etwas kann, was man vorher noch nicht konnte“. – Ein Beispiel: wenn von Montag bis Dienstag für den Englischunterricht 10 Vokabeln „zu lernen“ sind und Schüler:innen diese dann auch erfolgreich in einem kleinen Test reproduzieren können, haben sie dann gelernt? Lassen wir für einen Moment (sprach-)didaktische Überlegungen (Sinnhaftigkeit, Effizienz derartiger Überprüfungen) beiseite. Diejenigen, die das Wort nicht übersetzen können, haben es laut Vokabeltest nicht gelernt. Bedeutet die wiedergegebene Übersetzung von „issue“ im Test mit „Thema“, dass jemand „gelernt“ hat? Was ist, wenn niemand aus der Klasse drei Monate später das Wort in einem Text übersetzen kann?

Was zumindest einige Schüler:innen vermutlich gelernt haben, ist eine Strategie, wie man zu guten Mitarbeitsnoten kommt: sich schnell in der Pause vor dem Test die 10 Vokabeln der Hausaufgabe ins Kurzzeitgedächtnis einprägen. Holzkamp nennt so etwas „defensives Lernen“ (Holzkamp, 1995, S. 449ff.; vgl. Abschnitt 7); ein Lernen, das nicht auf den Lerninhalt, sondern auf die Bewältigung der aus der Lernanforderung entstehenden möglichen Bedrohung (schlechte Mitarbeitsnote) gerichtet ist.

Der Terminus „Lernkultur“ setzt sich aus zwei einfachen, auch im Alltag immer wieder verwendeten Wörtern zusammen:

„Lernen“ und „Kultur“

Gelernt wird vorrangig in der Schule („fürs Leben“), in Ausbildungen („für den Beruf“) oder um sich aus Interesse privat weiter zu bilden. Beide Begriffe sind uns demnach vertraut: „Lernen“ hat etwas mit „Neuem“ zu tun, „Kultur“ scheint den Schwerpunkt eher auf einen „spezifischen Zugang“ zu legen. Verschiedene Lernkulturen beschreiben vereinfacht formuliert „unterschiedliche Arten sich Neuem zu nähern“.

In der Lernforschung versteht man heute unter Lernkulturen

„the social practices through which tutors [gemeint sind Lehrer:innen] and students learn“
(Coffield, 2008, S. 16).

Soziale Praktiken meint hierbei ein abgrenzbares, spezifisches miteinander Denken und Handeln von Menschen (vgl. Reckwitz, 2003). Lernkulturen erlauben, befördern, verhindern und regeln spezifische Formen des Lernens. So gesehen ist etwa offenes Lernen im Montessori-Kontext eine andere Lernkultur wie ein klassischer Frontalunterricht.

Frank Coffield fasst das Konzept von Lernkulturen folgendermaßen zusammen:

In this approach, learning is understood as something that is done; learning is practical and embodied, that is, it involves our emotions and our bodies as well as our brains. Moreover, learning is (in the main) done with others which means that it is ‘a thoroughly social process’ (ibid). Learning is also the process through which the learner’s dispositions (eg attitudes to academic study) are confirmed, developed, challenged or changed. (Coffield, 2008, S. 16).

Der Lernkulturen-Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er a priori nicht wertend ist. Vielmehr geht es bei der Betrachtung unterschiedlicher Lernkulturen immer um die Frage:

Wie kann eine spezifische Lernkultur die einzelnen Lernenden in ihrem Lernen unterstützen bzw. behindern?

Grundannahme ist hierbei, dass es keine für alle Lernenden, Lehrenden und Lerninhalte gleich gut passende Lernkultur geben kann. Individuelle Lernstile, Inhalte und didaktische Stärken/Schwächen der jeweiligen Lehrenden sind dafür zu vielfältig.

Ausgehend von dieser Charakterisierung können die weiteren Kapitel dieses Skriptums jeweils als spezifische Lernkulturen bzw. als in verschiedenen Lernkulturen einsetzbare Elemente verstanden werden (vgl. Abschnitt 8).

Leider verkompliziert sich die Sachlage dann doch etwas, wenn man bedenkt, dass etwa Kroeber und Kluckhohn 1954 über 200 verschiedene Definitionen des Begriffs Kultur herausarbeiten konnten. Ein kurzer Blick in die Geschichte der Lernforschung des 20. Jahrhunderts zeigt zudem, dass auch „Lernen“ bei genauerem Hinschauen sehr unterschiedlich verwendet bzw. konzeptualisiert wurde und wird.

2. Lernen

Überlegung 1:

Bevor Sie weiter lesen schreiben Sie ohne Rückgriff auf ein Buch oder das Web in die nachfolgenden freien Zeilen ihre eigene Definition des Begriffs „Lernen“. Nehmen Sie sich dafür inklusive Überlegen bitte mindestens 5 und höchstens 10 Minuten Zeit.

Lernen ist

Vermutlich wird Ihre eigene Charakterisierung zumindest einen Verweis auf prozesshafte Aspekte (zeitliche Dauer) und einen Inhalt (Was) enthalten. Viele Definitionen beschränken sich zudem auf von außen beobachtbare „Veränderungen“. Im Web finden Sie etwa unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernen.shtml> leicht zugänglich unterschiedlichste Definitionen mit weiteren Links und Literaturangaben (vgl. auch Edelmann, 2000). Der Vergleich mit Charakterisierungen des Begriffs Lernen in einschlägiger etwa psychologischer, pädagogischer, fachdidaktischer oder biologischer Fachliteratur endet in einem Dschungel unterschiedlichster Definitionen mit ganz verschiedenen Schwerpunktsetzungen.

Psychologische Definitionen beinhalten schwerpunktmäßig Aspekte (beobachtbarer) überdauernder Verhaltensänderungen (Zimbardo, 2008; Edelmann, 2000), medizinische und hier insbesondere neurophysiologische Zugänge fokussieren gerne auf morphologische Veränderungen im Gehirn (Spitzer, 2002), während die pädagogische Perspektive häufig den Vollzug, die beobachtbare oder von außen nicht sichtbare innere Aktivität (Meyer-Drawe, 2008) im Blickfeld hat.

Überlegung 2:

Suchen Sie in einem Ihrer Bücher eine Definition des Begriffs Lernen, schreiben Sie diese in die folgenden Zeilen und vergleichen Sie sie dann mit Ihrer eigenen.

Lernen ist

Ein vermutlich kleinster gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Zugänge zum Phänomen Lernen ist die Betonung von Veränderungen. Bereits die Frage, wie diese qualitativ bzw. quantitativ festgestellt werden kann, wird von den unterschiedlichen Disziplinen methodisch verschieden beantwortet. Mediziner mögen magnetresonanztomographische Bilder spezifischer Hirnregionen zu verschiedenen Zeitpunkten vergleichen (z.B. höhere Neuronendichte in einer spezifischen Hirnregion). Psychologen eine Verhaltensveränderung beobachten (rascheres Lösen von standardisierten Aufgaben), Pädagogen über die Interaktion im Unterricht die Verwendung neue Lerninhalte in unterschiedlichen Kontexten erfassen.

Alle Fachrichtungen stellen letzten Endes fest, dass sich im Unterschied zu Vorher etwas verändert hat. Daraus schließen wir, dass gelernt wurde.

3. Lerntheorien im 20. Jahrhundert

Die unterschiedlichen möglichen Blickwinkel zeigen sich auch bei einem Blick auf die jüngere Geschichte zur Erforschung des Phänomens „Lernen“. Kernanliegen der Forschungszugänge war und ist hierbei der Versuch, zentrale Aspekte des Lernens aus der jeweiligen Position heraus zu verstehen. Die Beschränkung auf einzelne Aspekte, z.B. die „Laborsituation“ des Behaviorismus (beobachtbare Veränderung bei Darbietung eines kontrollierten Reizes) ist bei der Komplexität des Phänomens für eine detaillierte Untersuchung in einem ersten Schritt durchaus sinnvoll.

Im 20. Jahrhundert ist bei der Erforschung eine Verschiebung des Forschungsinteresses ausgehend von der Außen- (Behaviorismus) über die Sach- (Kybernetik, Informationstheorie) und Innenperspektive (Kognitivismus, Konstruktivismus) hin zu sozialen Aspekten (sozialer Konstruktivismus, Konstruktionismus) und dann wieder zum Individuum (Subjektorientierung) zu beobachten.

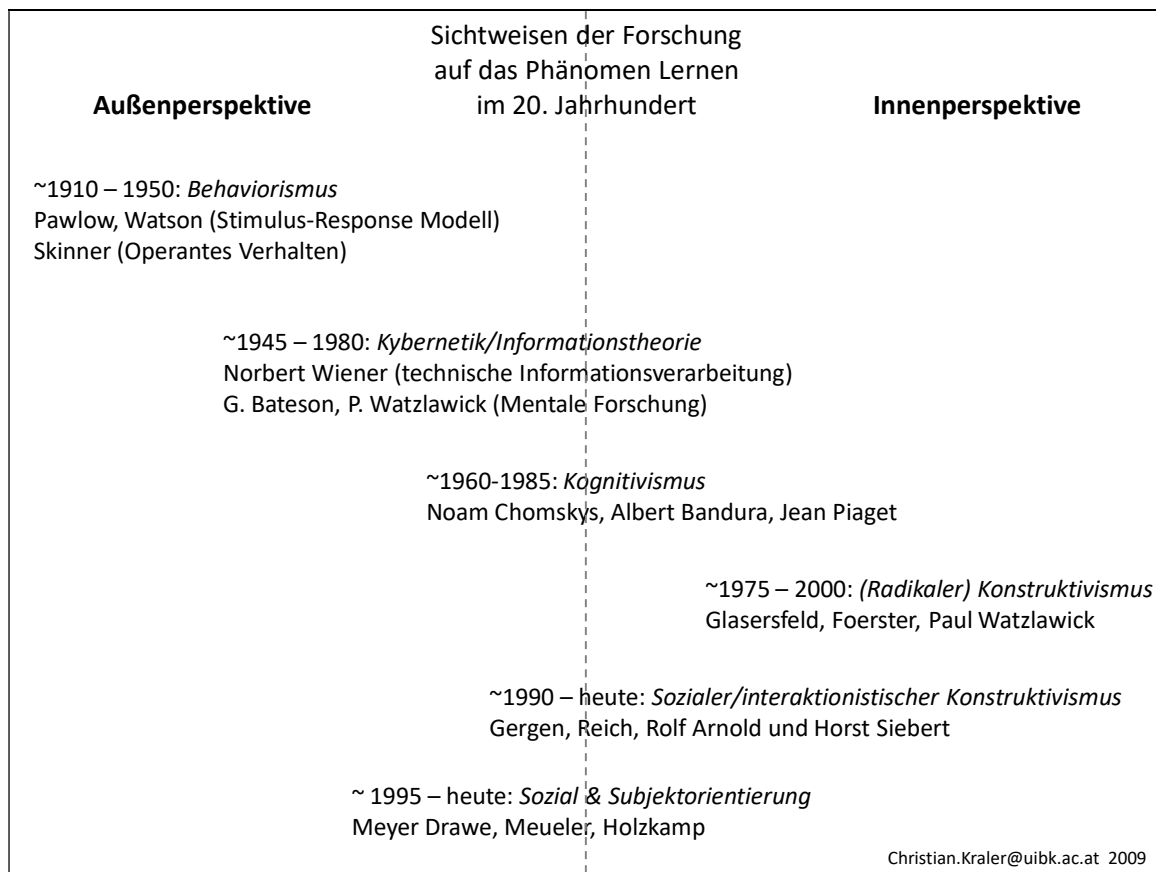


Abbildung 1: Wissenschaftliche Perspektiven zum Lernen im 20. Jahrhundert

In Abbildung 1 sind einige zentrale wissenschaftliche Zugänge zum Lernen aus dem letzten Jahrhundert mit wichtigen Vertretern dargestellt. Naturgemäß fehlen viele Namen. Die angegebenen Jahreszahlen sind orientierend zu verstehen. Alle genannten Richtungen werden bis heute (in adaptierter Form) weiterverfolgt. Im Internet sind vielfältige Informationen zu den einzelnen Richtungen und Personen zu finden.

Die Forschung bewegte sich wie angedeutet ausgehend vom Focus auf das äußere Verhalten hin zu inneren Prozessen des Denkens allgemein, dann über individuelle innere Sichtweisen hin zur Integration dieser Aspekte über sozial relevante Momente.

Der Behaviorismus legte den Schwerpunkt auf die Erforschung der Reaktion auf spezifische Reize, wie sich das Verhalten in Abhängigkeit eines zuvor gegebenen Reizes verändert. (z.B. Pausenglocke). Die Kybernetik versuchte die Struktur der Informationsverarbeitung zu beschreiben (auch bei Lerninhalten) und insbesondere ab den 1950er Jahren für die sich rasch entwickelnde Forschung zur künstlichen Intelligenz nutzbar zu machen. Der Kognitivismus versuchte u.a. innerpsychische Vorgänge beim Lernen zu modellieren und konzentrierte sich hierbei v.a. auf Denk- und Verstehensprozesse (Problemlösen). Die Wissensdimension des Lernens spielte eine zentrale Rolle. Innere Vorgänge im Menschen wurden hierbei z.B. mit Hilfe von Gedächtnismodellen erklärt (Kurzzeitgedächtnis usw.). Im auf kybernetischen Ansätzen, philosophischen und biologischen Überlegungen und dem Kognitivismus (Piaget) basierenden (radikalen) Konstruktivismus steht das Individuum und die individuelle Konstruktion der Welt (und Wissen) im Vordergrund. Die Pendelbewegung weg von einer primär individuumszentrierten Sicht hin zu Aspekten der Interaktion, Kommunikation und der Bedeutung des sozialen Umfelds geschah mit der Weiterentwicklung hin zum Sozialkonstruktivismus (zur Abgrenzung oft auch als Konstruktionismus bezeichnet). In den letzten Jahren wird auch unter Berücksichtigung reformpädagogischer Ansätze dem einzelnen lernenden Subjekt in seiner (Lern-)Entwicklung wieder vermehrt Beachtung geschenkt. Ziel ist hierbei u.a., das Lernen im Vollzug aus pädagogischer Sicht insbesondere unter Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs und Fragen der Personalisierung von Lernen besser zu verstehen.

| | Behaviorismus ab 1913 Watson, Pawlow, Skinner, Thorndike | Kybernetik ab 1948 Wiener, Frank, v. Cube, König und Riedel | Kognitivismus ab 1960 Bruner, Ausubel, Anderson | Konstruktivismus ab 1985 Dewey, Watzlawik | Entwicklungslogische Orientierung als ein Beispiel der Weiterentwicklung konstruktivistischer Ansätze |
|-------------------------|--|---|--|---|--|
| Lernen ist ... | Verhaltensänderung durch Reaktion auf Reize und Konsequenzen. | Informationsverarbeitung | aktive Informationsaufnahme und -verarbeitung | die Konstruktion von Wissen durch Erfahrungsbildung in komplexen und realen Lebenssituationen. | die Kompetenzentwicklung durch Bearbeiten konkreter Aufgaben und Lösen von Problemen in herausfordernden Realsituationen. |
| Lernerrolle | Black Box, dessen Verhalten von außen kontrolliert werden kann. | Informationsverarbeitendes System. | Aktives Lernen durch kognitive Prozesse auf der Basis vorhandenen Wissens. | Aktive kognitive Konstruktionsprozesse von Wissen und Bedeutung durch stetige Interaktion. | Aktives Lernen durch reales Handeln und reflektierter, kontinuierlicher Entwicklung der eigenen Kompetenzen. |
| Zentrale Aussage | Verhaltensänderung (Lernen) erfolgt nicht durch Vorgänge im Innern eines Menschen, sondern auf Grund von Konsequenzen (Belohnung, Bestrafung). | Lernen ist ein Austausch von Informationen zwischen Lehr- und Lernsystem. Die Darbietung der Informationen ist für die Qualität der Lernleistung ausschlaggebend. Um so besser die Information an den Lerner angepasst ist, desto höher ist der Lernerfolg. | Lernen wird durch komplexe mentale Prozesse geformt und erfordert die Gestaltung darauf abgestimmter Lernprozesse. | Wissen über Sinn und Bedeutung von aufgenommenen Informationen werden nicht aus dem Gedächtnis als statisch abgespeicherte Information abgerufen, sondern kontextspezifisch je neu konstruiert. | Implizite und explizite Wissensdefizite und mangelnde Kompetenzen werden während der Bewältigung der Aufgabe und/oder während der Problemlösung beseitigt. Handeln und Wissen bilden eine Einheit. |
| Medien-Funktion | Reize, Konsequenzen | Informationsträger | Wissensträger | Werkzeug der Wissenskonstruktion | Unterstützung von Arbeits- und Problemlöseprozessen. |
| Kritik | Ausblendung des Bewusstseins und Wahrnehmung des Menschen als Objekt. | Reduzierung des Lernens auf einen technischen Vermittlungsvorgang. | Verkürzung menschlichen Handelns auf die kognitive Dimension, Förderung tragen Wissens I | Entdidaktisierung des Lernens; Notwendigkeit hoher Selbstlernkompetenz | Erfordert eine hohe Selbstlernkompetenz. Kann nicht kontextfrei stattfinden. |
| Anwendung | Programmierte Unterweisung (ab1960), CBT, WBT | Systemtheoretische Didaktik, Programmierte Unterweisung, CBT, WBT | Entdeckendes Lernen, intelligente tutorielle Systeme (ab 1985) | Handlungsorientierung, Mikrowelten, Simulationen, Hypermedien (ab 1990) | Handlungs- und Arbeitsprozessorientierte Lernarrangements. situated learning |

Tabelle 1: Merkmale verschiedener lerntheoretischer Ansätze

Quelle: <http://www.lernen-am-arbeitsplatz.de/Publikation/ADAPT-Lernformen.pdf> (S. 37)

In Tabelle 1 sind wichtige Merkmale der genannten Lerntheorien des 20. Jahrhunderts stichwortartig zusammengefasst.

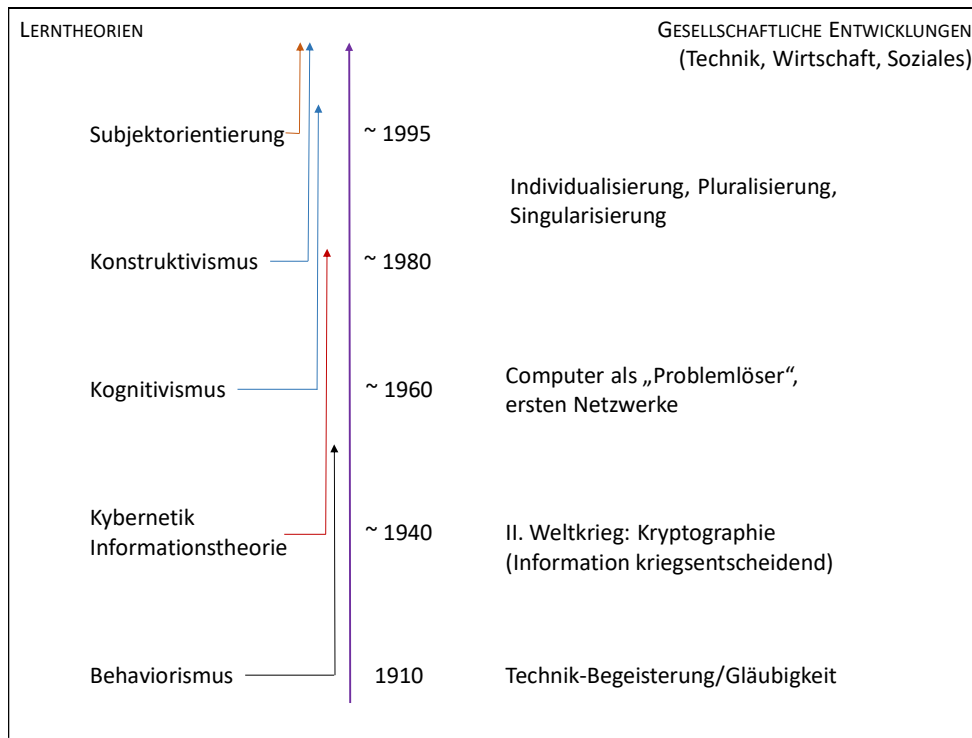


Abbildung 2: Synopsis von Lerntheorien und gesellschaftlichen Entwicklungen im 20. Jahrhundert

Lernen wie insbesondere auch wissenschaftliche Zugänge zum Phänomen des Lernens finden nicht im „luftleeren Raum“ statt. Sie sind wie Bildung und Schule insgesamt konstitutiver Teil der Gesellschaft und entwickeln sich in und mit dieser. Daher ist es nicht verwunderlich, dass theoretische Modellierungen des Lernens und gesellschaftliche Strömungen bzw. Entwicklungen einem gleichsam koevolutionären Prozess über die Zeit unterliegen (vgl. Abb. 2).

Um das Jahr 1900 etwa bis hinein in den ersten Weltkrieg herrschte in weiten Teilen der Bevölkerung eine Technikbegeisterung basierend auf den Alltag verändernden und zunehmend mitprägenden Erfindungen (Telefon, Auto, Grammophon, Staubsauger, Kino, Flugzeug, Röntgenstrahlung, Kleinbildkamera, ...). Grundlage hierfür war vielfach ein kontrollierter experimenteller Zugang, um die technischen Produkte marktreif zu entwickeln. Zeitgleich kam es zu umwälzenden Entdeckungen in den Naturwissenschaften (Relativitätstheorie, Quantentheorie, ...). Entsprechend entwickelten sich erste wissenschaftlich-empirische Modelle des Lernens, in denen über die kontrollierte Variation des Lern-Inputs und Beobachtung des nachfolgenden Outputs Rückschlüsse zum Lernprozess gezogen wurden.

Im Zweiten Weltkrieg war die Technik so weit fortgeschritten, zentrale Kriegsgegner so hochgerüstet, dass aufgrund der „Waffengleichheit“ häufig Information bzw. Informationsvorsprung entscheidend war. Zentral war eine rasche Übermittlung per Funk (leistungsstarke Sender/Empfänger) und, da der Feind damit prinzipiell mithören konnte, eine entsprechend sichere Verschlüsselung der Information. Parallel hierzu wurde das Sender-Kanal-Empfänger Modell auch im Lernkontext angewendet.

Der technische Entwicklungsschub der 1930iger/40iger Jahre lieferte die Basis für leistungsfähige Rechenanlagen. Dies gipfelte in der ersten großen KI (künstliche Intelligenz) Konferenz („Dartmouth Conference“) 1956. Computer standen als automatisierte Problemlöser im Mittelpunkt des Interesses. Konsequenterweise interpretiert der sich etwa zeitgleich entwickelnde kognitivistische Zugang Lernen als Problemlösen und fokussiert auf das Erschließen der kognitiv-intellektuellen Problemlösemechanismen.

Mit der 68iger Bewegung, der Internationalisierung des Handels im großen Stil (Containerschiffe, Mischkonzerne, multinationale Konzerne, ...) setzte ein gesellschaftlicher Individualisierungsschub ein. Dieser widerspiegelt sich in Lerntheorien in konstruktivistischen Zugängen, die die konstitutive Bedeutung des lernenden Subjekts für den Lernprozess theoretisch rahmen.

Dieser in seiner extremen Ausprägung relativistisch-solipsistische Zugang entwickelte sich in der Folge in eine Perspektive, wo das (lernende) Individuum in seinem demokratischen sozialen Kontext gesehen wird, basierend auf dem Zusammenbruch und Zerfall des Ostblocks.

Zu beachten ist, dass diese Kurzhinweise lediglich als erste Hinweise auf die Verflechtung von „Lerntheorien“ mit gesellschaftlichen Prozessen zu verstehen sind. Die grundlegenden Zusammenhänge und Entwicklungen sind auf beiden Seiten (Lerntheorien und Gesellschaft) wesentlich komplexer und von kontinuierlichen Übergängen bzw. Erweiterungen geprägt. Insbesondere sind die Jahreszahlen eher als Hinweise auf die Dominanz einer gewissen Strömung zu einer bestimmten Zeit zu lesen. Alle genannten Zugänge wurden stetig weiterentwickelt und erfuhren mehrfach eine Renaissance.

4. Lerntheorien und ihre Didaktik

Im Hinblick auf didaktische Aspekte wurden besonders behavioristische, kognitivistische und sozialkonstruktivistische Ansätze detailliert ausgearbeitet. In Tabelle 2 sind idealtypisch zentrale Umsetzungsmerkmale aufgelistet.

| Ansatz | didaktische Umsetzung |
|--------------------|--|
| Behavioristisch | Aufgaben abarbeiten („Drill und Praxis“) |
| kognitivistisch | (problemlöseorientierte) Aufgaben (metakognitive Aspekte) |
| Konstruktivistisch | Offene Lernumgebungen |

Tabelle 2: Didaktische Kategorisierung von Lehr- und Lernsystemen

In behavioristischen Ansätzen liegt das Primat beim Bearbeiten von Aufgaben; negativ formuliert beim Abarbeiten von Aufgabenplantagen, positiv hierbei ist die Betonung der Notwendigkeit von Übungsphasen. Kognitivistische Zugänge versuchen, die den Aufgaben zugrundeliegenden Probleme zum Lerngegenstand zu machen, nehmen so eine „behavioristische Metaebene“ ein. Beide Modelle unterstellen implizit, dass Lehrer:innen den Schüler:innen etwas beibringen können. Im Gegensatz dazu gehen (sozial)konstruktivistische Ansätze davon aus, dass es prinzipiell nicht möglich ist, jemandem etwas beizubringen (vgl. Kraler & Schratz, 2006). Die primäre Aufgabe von Lehrer:innen liegt bei diesem Modell in der Bereitstellung möglichst optimaler (situationsabhängiger) Lernumgebungen.

5. Menschenbilder

Die Annahme wie Menschen lernen ist immer auch mit Vermutungen über Menschen, d.h. einem bestimmten Bild vom Menschen / Menschenbild verbunden (anthropologische Grundannahmen).

Als Beispiel ist im Folgenden ein Zitat wiedergegeben, das die klassische, über Jahrhunderte hinweg tradierte Auffassung zum (schulischen) Lernen zusammenfasst:

„Zu Beginn des Prozesses verfügen nur die Lehrenden über 'objektives' Wissen. Durch den Unterricht vermitteln sie es an die Lernenden - und zwar möglichst vollständig und ohne Veränderung. Die Aufgabe der Lehrenden ist es dementsprechend, das Unterrichtsgeschehen systematisch zu planen, die Wissensinhalte quasi "in Scheiben zu schneiden", zu präsentieren, zu erklären und schließlich den Lernfortschritt dadurch sicherzustellen, dass alle dieselben Aufgaben mit demselben Lernerfolg bearbeiten. Die Lernenden bleiben in dieser Auffassung in einer passiven Position: ihre Aufgabe besteht lediglich darin, das Vorgegebene effizient zu verarbeiten.“ (Gräsel & Mandl, 1999)



In dieser Darstellung wird ein kumulatives Eimermodell beschrieben, das den Menschen im Prinzip als tabula rasa, als unbeschriebenes Blatt, sieht. Diesem werden von außen instruiert gut portioniert nach und nach die entsprechenden Inhalte mit elementaren einfachen Aspekten beginnend hin zu komplexeren Zusammenhängen kommend beigebracht. Georg Philipp Harsdörffer hat hierfür mit seinem „Poetischer Trichter“ (Nuremberg 1648-1653) das bis heute bekannte Bild vom nürnberg Trichter geprägt. Die im Zitat dargestellte Auffassung ist u.a. etwa auch in Skinners „programmiertem Lernen“ wieder zu finden (Neobehaviorismus der 1950er Jahre).

Grob werden für das 20. Jahrhundert gerne zwei Hauptrichtungen von Menschenbildern einander gegenübergestellt:

- mechanistische (technikorientiert, steuernde) und
- organismische (am Wachstum in der Natur, etwa Pflanzen, orientiert).

Für erstere wird als Metapher häufig die Dampfmaschine (z.B. „Druck ablassen“, „Energie tanken“) verwendet, für die Zweiten gerne eine Pflanze oder ein Baum (z.B. „wachsen und gedeihen lassen“, „sich entfalten“).

Mechanistische Bilder (z.B. Behaviorismus) betonen eine gute Steuerbarkeit des Menschen von außen. Die Motivierung erfolgt bei diesem Ansatz über extrinsische Verstärkung, Belohnung und Bestrafung durch eine äußere Kontrolle (die allerdings Rücksicht nehmen muss auf innere Zustände des Organismus und konkurrierende soziale Einflüsse).

Organismische Modelle (z.B. Konstruktivismus, Reformpädagogiken) betonen in der Tradition Kants das autonome Selbst (das gerade im Rahmen der Neurowissenschaften wieder in Frage gestellt wird). Ein Selbst-reflexives und autonomes Lernen ist demnach an individuellen Zielen ausgerichtet, durch rationale Entscheidungen und soziale Diskurse beeinflusst. Es lässt sich insbesondere durch eine Bildung der individuellen Rationalität und der sozialen Interaktionsweisen entwickeln. Die Motivierung erfolgt über intrinsische (eigenbestimmte) Momente, wobei Rücksichtnahme auf situative Gegebenheiten und die Wünsche und Ansprüche anderer Menschen vorausgesetzt wird. Parallel zu diesen Menschenbildern hat sich etwa auch die Vorstellung vom Menschen als Mängelwesen (Arnold Gehlen) als für die (Schul-)Pädagogik sehr nachhaltig wirksam erwiesen (vgl. etwa Schilling, 2000).

Überlegung 3:

In Aufgabe 2 haben Sie aus einem Werk nach Wahl eine Definition des Lernbegriffs herausgeschrieben. Welche ungenannten Vermutungen über den Menschen könnten diesem zugrunde liegen?

Unterschiedliche Lernkulturen legen wie verschiedene Forschungszugänge meist je eigene Schwerpunkte (Psychodrama: Rolle, Gestaltpädagogik: Abgeschlossenheit, Freiarbeit: Selbstbestimmung, ...). Sie können sich bei jeder der in diesem Skriptum dargestellten Lernkulturen fragen, wo diese Schwerpunkte setzen, welche Annahmen über das menschliche Lernen und Menschen ganz allgemein damit verbunden sind bzw. seien könnten.

6. Im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion

Die beiden Pole fremdgesteuerte und selbstgesteuerte Ansätze inklusive damit verbundener Annahmen über das Lernen von Menschen stellen in Alltagsgesprächen wohl der „Frontalunterricht“ (neudeutsch: „gelenktes Unterrichtsgespräch“) und „reformpädagogische“ Zugänge (diffus gerne mit offenem Unterricht oder Freiarbeit konnotiert) dar. Frontalunterricht steht hier für ein klassisch-traditionelle, tw. negativ konnotierte „unterrichtsmethodische Allzweckwaffe“, die sich über Jahrhunderte bewährt habe; als lehrerzentriert-dozierender und anleitender Unterricht. Seit den 1970er Jahren zunehmend in Verruf gekommen, scheint dieses Konzept wieder „modern“ zu werden (vgl. etwa Gudjons, 2011). Der Titel von Gudjons Buch „Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen“ zeigt jedoch eine neue Sichtweise auf. Es geht im aktuellen Diskurs weniger um polarisierende absolute Positionen, wo Machtfragen und Kontrolle eine zentrale Rolle spielen. Vielmehr beginnt man sich vor dem Hintergrund vielfacher Belege der Unterrichtsforschung der letzten 30 Jahre (vgl. etwa Helsper & Böhme, 2008; Krapp & Weidenmann, 2006) wieder neu zu fragen, in welchem Kontext mit welchem Unterrichtsformenmix möglichst gute Ergebnisse erzielt werden können. – Lernkulturen schließen einander nicht aus.

Geschichtlich lassen sich zwei Linien feststellen, die zum heutigen Status Quo – ca. 75% - 90% (je nach Studie) des Unterrichts v.a. in höheren Schulen finden in der Sozialform „Frontalunterricht“ statt – wesentlich beigetragen haben.

- das seit der Zeit Maria Theresias politisch präferierte von Militärakademien abgeleitete System von Jahrgangsklassen, in denen die schulstufengebundene Klasse mit ihrem zugeteilten Klassenraum als Zentrum des (=Lernens) gesehen wird,
- die insbesondere seit der Zeit der Aufklärung permanent geführte Diskussion, wie Kinder und Jugendliche zu mündigen erwachsenen Bürgern „erzogen“ werden können.

Das Schulsystem aus der Zeit Maria Theresias ist auch in der gegenwärtigen Schularchitektur nahezu omnipräsent. Im überwiegenden Teil höherer Schulen dominieren Jahrganggruppen zugeteilte Klassenräume die architektonische Struktur, übersichtlich und über Gänge gut kontrollierbar angeordnet. Mit dieser Gestaltung scheint vieles Wünschenswerte „nicht möglich“ zu sein; Gerne angeführte Argumente: Diebstahlgefahr, Feuerpolizei, Aufsichtspflicht. Ein Blick in Reformschulen oder neu errichtete (meist) Grundschulen zeigt, dass Lernorte auch anders gestaltet werden können.

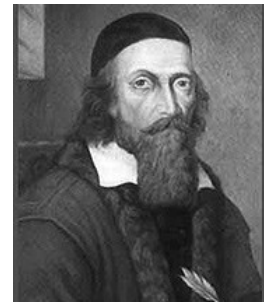
Überlegung 4:

Erinnern sie sich an Schulgebäude und deren architektonische Gestaltung (Raumaufteilung) ihrer eigenen Schulzeit. Mit welcher impliziten Vorstellung der Organisation von Lernen könnte die Konstruktion dieses Gebäudes verbunden sein?

Das dem Problem Konstruktion-Instruktion zugrundeliegende Phänomen ist allgemein bekannt: manchmal ist man aus den unterschiedlichsten Gründen (Interesse, emotionale Befindlichkeit, ...) sehr motiviert etwas zu lernen. Manchmal braucht man auch für eigentlich „spannende“ Aufgaben einen Motivationsschub von außen...

Comenius (1592-1670) hat dieses „Phänomen“ aus schulpädagogischer Sicht bereits 1632 in seiner *Didactica Magna* auf den Punkt gebracht:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler:innen dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“ (Comenius 1985 [1632], *Didactica magna*, S. 9).



Mit diesem Ansatz hat er als einer der Ersten die Kernfrage der modernen Unterrichtsforschung bzw. Lehr-Lernforschung formuliert und so manche pädagogischen Neuerungen der Aufklärung bereits vorweggenommen (obwohl sein Menschenbild und die daraus resultierende Handlungsmotivation noch primär theologisch geprägte war).

In der Aufklärung hat Kant (1724-1804) dann das Problem seiner Zeit entsprechend formuliert:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Kant: „Pädagogik“ (453:28-37)



Vieles von seinen Überlegungen findet sich (implizit) auch in modernen Bildungssystemen wieder. Demokratie braucht eine Ordnung, die mit Vorgaben/Zwängen verbunden ist. Entsprechend wird argumentiert, dass auch Schule und Unterricht in einem demokratischen Bildungssystem bestimmten Rahmenbedingungen unterliegen.

Im Gefolge von Kant, aufbauend auf den Ideen der Aufklärung, hat der Neuhumanist Wilhelm von Humboldt (1767-1835) seine bis heute nachwirkenden Überlegungen zu einer grundlegenden Bildungsreform entworfen (humboldtsche Bildungsreform). Ihm zufolge soll sich das Individuum über die geplante Auseinandersetzung mit der Welt (Aufgabenstellungen in einem Bildungsprozess) in derselben möglichst optimal entfaltet und somit auch (s)einen guten gesellschaftlichen Beitrag leisten (Weltbürgertum).



„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen

Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich alleine durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“
 W.v. Humboldt „Theorie der Bildung des Menschen“

Das Spannungsfeld zwischen instruktionsbedingtem Zwang, bedingt durch einen staatlich organisierten und über Curricula vorgegebenen Bildungsprozess und co-konstruktive, Kreativität und individuelles Lernen ermöglichende Freiheit in eben diesem Bildungsprozess war mitbestimmend für die Weiterentwicklung des formalen Bildungssystems im 19., 20. Und beginnenden 21. Jahrhundert.

Fend etwa definiert in einer Analyse unseres Bildungssystems für die Schule folgende Funktionen fest (Fend, 2008):

- **Qualifikationsfunktion:** Befähigung der heranwachsenden Generation für die Bewältigung der Aufgaben im Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem,
- **Selektionsfunktion:** Auswahl geeigneter Schüler:innen für die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse über Prüfungen, Zensuren, Abschlüsse und Berechtigungen, als Bedingung für die
- **Allokationsfunktion:** durch Zuweisung zu bestimmten Schularten und Ausbildungsgängen, mit denen bestimmte Berufschancen und ein entsprechender sozialer Status verbunden sind,
- **Integrations- bzw. Legitimationsfunktion:** Vermittlung gesellschaftlich erwünschter Grundwerte, Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen,
- **Sozialisations- und Reproduktionsfunktion:** Übermittlung und Weitertragen spezifischer sozialer Normen und Werte
- **kustodiale („aufbewahrende“) Funktion:** Schüler werden durch Beaufsichtigung bewahrt und behütet
- **Kulturtradierungs-Funktion:** das kulturelle Erbe wird an die nachfolgende Generation weitergereicht und so bewahrt und gesichert

Die Frage ist, wo bei so vielen Funktionen die insbesondere seit der Aufklärung eingeforderte Freiheit des Individuums bleibt. Und: Wie beeinflussen die von Fend diagnostizierten Funktionen etwa direkt oder indirekt die unterschiedlichen Lernkulturen?

Überlegung 5:

Lesen Sie sich die allgemeinen Bildungsziele des AHS – Lehrplans (Unter- bzw. Oberstufe oder BHS) durch (Internet!). Welche „Zwänge“ (vgl. Kant) fallen Ihnen hier besonders auf?

Das Pendeln zwischen instruiertem „Zwang“ (=Vorgaben) und selbstkonstruierenden selbstbestimmten „Freiheiten“ zeigt sich nicht nur in unterschiedlichen Lernkulturen, pädagogischen, didaktischen und anthropologischen Zugängen. Lehrer:innen stehen in unserem Bildungssystem tagtäglich vor der Herausforderung, sich im Spannungsfeld begleiten/unterstützen/coachen –

beurteilen/bewerten/benoten zu bewegen. Meinert Meyer beschreibt diese einander scheinbar widersprechenden Aufgaben folgendermaßen:

„Auf der einen Seite wollen wir, dass die Schüler:innen und Schüler im Erziehungs- und Unterrichtsprozess zunehmend selbständiger werden, auf der anderen Seite ist dies unsere Zielsetzung, die wir den Schüler:innen und Schülern aufzwingen.“ (Meinert Meyer, 2007, S. 14)

Aus Sicht der Erforschung von Unterrichtsprozessen besteht das Problem, dass beide Ansätze, sowohl stark fremdgesteuert-frontale als auch selbstgesteuerte durch ihren Erfolg scheinbar bestätigt werden. Instruktiv, fremdgesteuert, lehrerzentrierte Formen bringen „messbare“ Erfolge. Die Schüler:innen lernen offensichtlich, erwerben, reproduzieren und gebrauchen Wissen, Kompetenzen und Handlungsmuster. Konstruktiv, selbstgesteuerte, schülerzentrierte Formen bringen ebenfalls messbare Erfolge –man denke nur an Konzepte aus der Reformpädagogik. Für beide Zugänge gilt jedoch, dass es bisher nicht gelungen ist wissenschaftlich eindeutig oder klar nachzuweisen, dass mit einem der beiden Ansätze bessere nachhaltige Lernergebnisse erzielt werden können; was vermutlich zumindest zum Teil auch mit der multifaktoriellen Komplexität der Fragestellung („Nachhaltigkeit schulischen Lernens“) zusammenhängt. Eine durchgehend frontal gehaltene Geschichte-Stunde zu Ludwig XIV, in der mitreißend und spannend erzählt/vorgetragen wird, kann u.U. nachhaltiger wirken als eine Gruppenarbeit zu dem Thema. D.h. inhaltlich-didaktische Kontextualisierung und Rahmenbedingungen (Vorwissen etc.) spielen ganz im Sinn der Definition von Lernkulturen eine gewichtige Rolle.

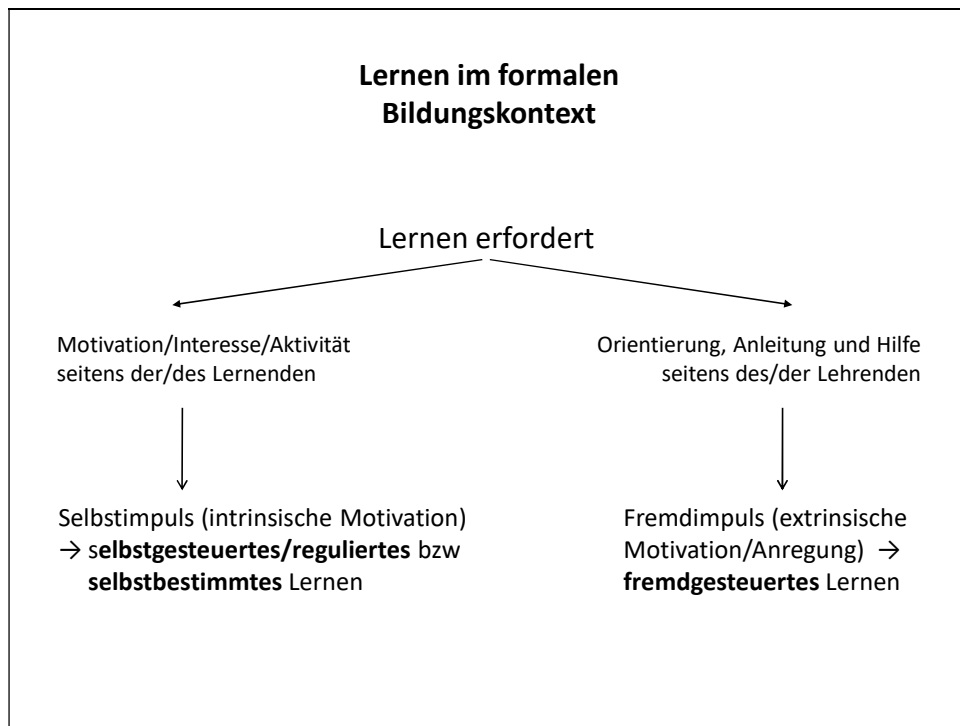


Abbildung 3: Selbst- und Fremdsteuerung im schulischen Lernen

Heute gehen nahezu alle Lernforscher (wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung) davon aus, dass sowohl instruierende als auch konstruierende Momente für erfolgreiche Lernprozesse notwendig sind. In Abbildung 3 sind die beiden Seiten der „Münze Lernen“ nochmals zusammengefasst.

Beim Bearbeiten der Lernkulturen können sie sich immer wieder fragen, wann und warum z.B. Fremdimpulse in einem spezifischen Konzept förderlich sein können. Lassen sich die beschriebenen Interventionen (=Fremdimpulse) der dargestellten Lernkulturen seitens der Lehrperson charakterisieren? Wie könnte eine Gegenüberstellung bei zwei ausgewählten Lernkulturen aussehen?

7. Überlegenswerte Befunde und Zugänge ...

Über spezifische Lernkulturen hinweg lassen sich aus der neueren Lernforschung ganz bestimmte Merkmale für „gelungene“ Lernprozesse charakterisieren (adaptiert nach Meyer, 2007, S. 29):

- man einfach etwas **ausprobieren** kann und auch **Fehler machen** darf,
- es interessant ist oder sogar begeistert,
- man über den Lernerfolg **Anschluss an andere**, die Älteren, die Peers, die Geschwister bekommt oder ihnen sogar imponieren kann,
- es eine **Notsituation** gibt, in der man einfach handeln muss („Druck“)
- das, was zu lernen ist, wirklich ein **Problem** trifft,
- man einen **Weg** und ein dazugehöriges **Ziel** sieht,
- man sieht, dass einen die zu bearbeitende Aufgabe voranbringt, diese erkennbar die **eigene Entwicklung** fördert,
- man sich mit dem, was man lernt, **identifizieren** kann
- man die Lernaufgabe (aus welchem Grund auch immer) als **sinnvoll** empfindet

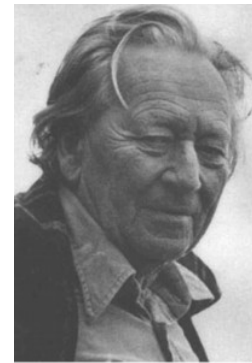
Wenn möglichst mehrere dieser Aspekte getroffen werden, kann das was Klaus Holzkamp (1927-1995) expansives Lernen nennt stattfinden. In einem lesenswerten im Internet zugänglichen Vortrag „Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ (1992, vgl. Literaturangaben) beschreibt er vom Subjektstandpunkt aus gesehen (=vom Standpunkt der individuellen Schüler:innen aus) unterschiedliche Orientierungen und Ablaufformen des defensiven und des expansiven Lernens (im Folgenden leicht gekürzt und zusammengefasst):



Defensives Lernen ist nicht auf den Lerninhalt, sondern auf die Bewältigung der aus der Lernanforderung entstehenden möglichen Bedrohung gerichtet. Es geht hierbei primär nicht darum, in den Lerngegenstand einzudringen, sondern eine Bedrohung (z.B. schlechte Benotung durch Lehrer:in) durch Demonstration eines Lernerfolgs abzuwehren. Schüler:innen sind hier weitgehend außengesteuert, passen sich durch die jeweilige aktuelle Situationsanforderung geprägt dem demonstrierten Lernprozess und den von anderen herangetragenen Erwartungen an (vgl. das Beispiel zum Vokabellernen). Hierbei kommt es zu „Lerndemonstrationen“ seitens der Schüler:innen, die konsequenterweise meist im Vortäuschen von Lernresultaten enden und ohne wirkliches/nachhaltiges Lernen auszukommen trachten. Defensives Lernen ist außengesteuert und sachentbunden.

Beim **expansiven Lernen** ist die Begründungskonstellation umgekehrt: Hier werden Lernaktivitäten nicht primär an äußeren Anforderungssituationen ausgerichtet, sondern an den sachlichen Notwendigkeiten, die sich für die Lernenden aus dem Prozess des Eindringens in den partiell noch unzugänglichen Lerngegenstand ergeben. Das erfordert Flexibilität und die Vermeidung von Einseitigkeit (z.B. Abarbeiten von Aufgabenplantagen) auf beiden Seiten, der der Schüler:innen und der Lehrer:innen und bedingt, dass z.B. Unterricht a priori nicht vollständig oder umfassend planbar sein kann, da jede/r anders lernt, unterschiedliches Vorwissen mitbringt, über je eigene Stärken und Schwächen verfügt.

Gregory Bateson (1904-1980), neben Moreno wohl einer der innovativsten und unkonventionellsten Denker des 20. Jahrhunderts hat im Unterschied zu Holzkamps subjektorientiertem Zugang versucht, sich dem Lernbegriff aus einer ökologischen (=systemischen bzw. ganzheitlich-integrativen) Sicht zu nähern, ohne das Individuum aus dem Auge zu verlieren (Bateson, 1981). Vereinfacht geht er von folgenden Annahmen aus:



- Lernen ist eine Veränderung irgendeiner Art
- jede Einzelhandlung des lernenden Verhaltens ist durch komplexes Zusammenwirken von Faktoren mentaler, körperlicher, emotional-sozialer & spiritueller Ebene bestimmt
- Lernhierarchien bezeichnen Lernen über den Kontext eines Reizes der jeweils niederen Ebene

Insgesamt unterscheidet er fünf Hierarchieebenen von Lernen.

Lernen 0: umfasst die direkte, unmittelbare Erfahrung. Z.B. ich verbrenne mir den Finger in heißem Wasser.

Lernen 1: meint das, was wir landläufig als „Lernen“ bezeichnen: das Generalisieren von elementaren Erfahrungen. Man wird etwa nicht mehrmals mit dem Finger in dampfendes (kochendes/heißes) Wasser greifen.

Lernen 2: nennt er auch Deuterolernen und meint kontextualisiertes Lernen 1. Heute würde man es als metakognitives Lernen bezeichnen. Es geht hierbei darum, Lernen 1 zu reflektieren, Strategien für das Optimieren von Lernen zu finden. Dampfende Flüssigkeiten werden z.B. generell so heiß, dass ich mir den Finger darin verbrenne. Wenn ich trotzdem etwas herausfischen müsste, würde ich wenn möglich ein Hilfsmittel nehmen oder die Flüssigkeit abkühlen.

Lernen 3: meint die Kontextualisierung von Lernen 2. Bateson versteht darunter eine existentielle bzw. spirituelle Ebene. Z.B. was sagt es über mich aus, wenn ich aus einem bestimmten Grund eine Verbrühung in Kauf nehmen würde (man denke etwa an die mittelalterliche Hexenprobe!). Auf dieser Ebene wird insbesondere auch das Menschenbild thematisiert.

Lernen 4: wäre eine Kontextualisierung von Lernen 3, wird hier aufgrund der Komplexität nicht weiter besprochen (vgl. Bateson, 1981, S. 378ff.).

Überlegung 6:

Wie könnten die Stufen 0-3 von Bateson auf den Erwerb einer komplexen Fertigkeit wie z.B. Schreiben lernen, Erwerb der Kompetenz historisch zu denken o.ä. angewendet werden.

Das Besondere am Zugang von Bateson ist die Verbindung von Individuumsaspekten (die Beschreibung des Lernvorgangs wird sich von Person zu Person etwas unterscheiden) und lernkontextrelevanter Bedingungen. Damit kann sein Konzept unmittelbar für das genauere Beschreiben und Verstehen von Lernkulturen verwendet werden.

8. Im Dschungel von Lernkulturen: Strukturierungshilfen zur Auseinandersetzung

„Die“ Definition von Lernen gibt es genauso wenig wie „den“ optimalen Unterricht. So befinden sich auch Lernkulturen im Wandel. Die Verständigung auf eine gemeinsame Kultur dient immer auch zur Aufrechterhaltung bestimmter Strukturen und damit auch der Wahrung von spezifischen Interessen und Macht („Frontalunterricht ist Unterricht für die Lehrperson, nicht die Schüler:innen“). Fundamentalistische Verfechter etwa der Waldorfpädagogik sind heute genauso wenig zeitgemäß wie einzig von der Montessori-Pädagogik überzeugte Lehrer:innen (man denke nur jüngere Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, die Stufentheorien zumindest adaptionsbedürftig erscheinen lassen). Gleichzeitig befinden sich Kulturen auch in historischen Wandlungsprozessen. Entsprechend stehen auch Strukturen formaler Bildungsprozesse (Schule, Universität, ...) stets im Spannungsfeld von Machtinteressen, getragen von Bewahrung und Weiterentwicklung.

Der im Regelschulalltag trotz aller didaktischen Innovationen und Kenntnisse aus der Lernforschung immer noch nicht angekommene zentrale Botschaft der Reformpädagogik (vgl. Abb. 4) ist die Entdeckung des Kindes bzw. von Schüler:innen als eine autonome Personen mit der Kompetenz, aus Angeboten in entsprechen gestalteten Lernumgebungen in den meisten Fällen für sich selbst optimal auswählen zu können.



Abbildung 4: Bekannte und weniger bekannte Reformpädagog:innen

Vergleichbar ist es Ziel einer wissenschaftsorientierten Lehrer:innenausbildung, dass sich die Studierenden im Rahmen ihrer ersten Professionalisierungsphase (=universitäre Grundausbildung) eine erste eigene Position im Dschungel der Lernkulturen erarbeiten. Diese sollte dem Diktum expansiven Lernens im Rahmen einer lebenslangen Professionalisierung jedoch nicht statisch sein, vielmehr geprägt von einer methodisch-kritischen Offenheit neuen Erfahrungen aus der Praxis gegenüber (welche Annahmen über berufliches Lernen des Menschen könnten diesen Aussagen zugrunde liegen?). D.h. Ziel der Ausbildung ist, basierend auf Erfahrungen und erworbenem Grundlagenwissen eine eigene gut begründbare und diskutierbare Startposition zu finden.

Die ausgewählten Lernkulturen dieses Skriptums möchten dafür eine Grundlage zur Auseinandersetzung liefern. Warum jedoch gerade

- Projektunterricht
- Systemischer Konstruktivismus

- Gestaltpädagogik
- Montessori-Pädagogik
- Offenes Lernen
- Handlungsorientierter Unterricht
- Psychodramapädagogik

Kritisch gefragt:

Rollenspiele funktionieren sicher auch ohne Psychodrama-Pädagogik erfolgreich? Offenes Lernen ist doch ein Kernprinzip von Montessori-Schulen? Was anders als handlungsorientiert kann der Projektunterricht sein? Ist konstruktivistische Didaktik nicht ein Neuaufguss altbekannter pädagogischer Ansätze der Reformpädagogik? Selbiges gilt doch auch für praktisch alle gestaltpädagogischen Prinzipien?

Diese Fragen des „Wozu?“ oder „Ist X nicht eigentlich Teil von Y“ sind nicht nur zulässig, sondern vermutlich auch notwendig (und spannend), wenn sie aus einer expansiven Lernhaltung herausgestellt werden. Das Finden einer eigenen (vorläufigen) Position, die subjektive Aneignung von Konzepten geht mit einer Phase der Verunsicherung einher.

„Lernprozesse verlaufen dann erfolgreich, wenn sich dabei das Gefühl von subjektivem Sinn einstellt. Dieser Konstruktionsprozess wird angetrieben von einem Verlangen nach Sinn. Sinn ist allerdings nicht etwa eine Eigenschaft des Lerngegenstandes, sondern ein subjektiv erzeugtes Empfinden beim Lernprozess.“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 97)

Um die Suche nach Sinn zu erleichtern, bietet sich für die detailliertere Beschäftigung mit den vorgestellten Lernkulturen das Raster aus Abbildung 5 an. Bezogen auf den schulpädagogischen Fokus kann dem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad nach zwischen methodischen, didaktischen, pädagogischen Konzeption (Theorie) und Menschenbildern unterschieden werden. Diese greifen naturgemäß tw. überlappend und einander bedingend ineinander.

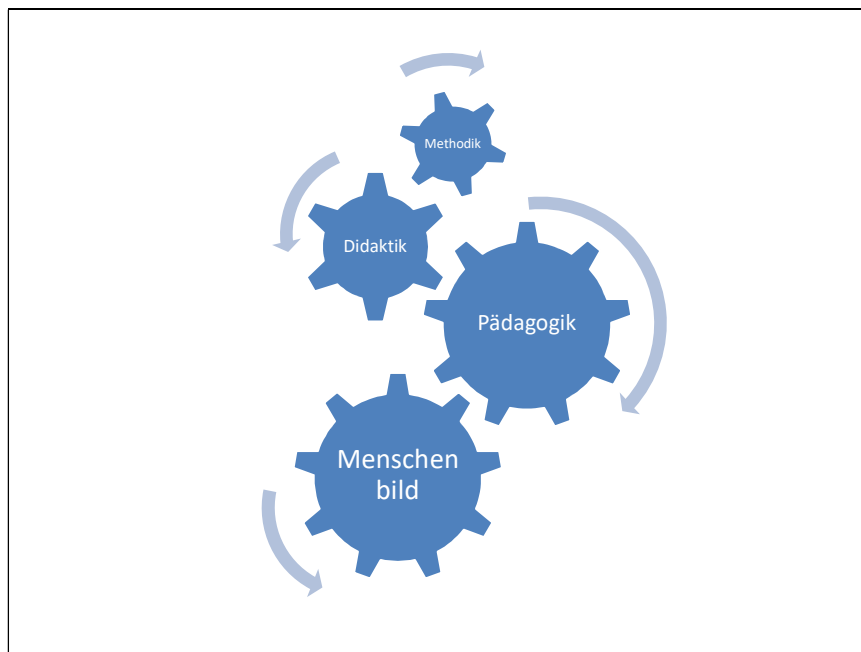


Abbildung 5: Ineinandergreifen schulpädagogischer Ebenen

Zudem ist zu berücksichtigen, dass es in der didaktischen Literatur bisher keine wirklich einheitliche Definition der Begriffe Methode, Didaktik und Pädagogik gibt. (Praktikable Charakterisierungen sind etwa in den Büchern von Hilbert Meyer zu finden.)

Überlegung 7:

Wie würden Sie ohne auf Literatur zurück zu greifen die Begriffe Methodik, Didaktik und Pädagogik charakterisieren und voneinander abgrenzen?

Jede der besprochenen Lernkulturen enthält Aspekte aus allen vier genannten Ebenen (methodisch, didaktisch, pädagogisch, Menschenbild) und kann je nach Verständnis unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden. Hinter konkretem methodischem Vorgehen etwa steht (hoffentlich) ein didaktisches Konzept (handlungsorientierte Didaktik), meist über einen pädagogischen Zugang eingebettet (Konstruktivismus, Montessori), wo grundlegende Annahmen über den Menschen gemacht werden. Tendenziell kann für einen ersten Zugang jedoch davon ausgegangen werden, dass Projektunterricht und Handlungsorientierter Unterricht eine stärkere Nähe zum Methodischen haben, in ihrer Anlage (Umsetzungsorientierung) aber auch schon in die didaktische Ebene hineinreichen. Um konkrete Beispiele zu nennen: Offenes Lernen ist dem gegenwärtigen Verständnis nach meist ein didaktischer Ansatz. Psychodrama-, Montessori- und Gestaltpädagogik sind – nomen est omen – pädagogische Konzepte. Systemisch-konstruktivistische Theorien reichen u.a. aufgrund ihrer stark philosophisch-erkenntnistheoretischen Basis noch stärker in den Bereich von Annahmen über den Menschen (Menschenbilder) hinein. Linear könnte man daher mit den eben genannten Einschränkungen diese Lernkulturen für eine erste Orientierung in der folgenden Weise anordnen:

- Projektunterricht
- Handlungsorientierter Unterricht
- Offenes Lernen
- Psychodramapädagogik
- Gestaltpädagogik
- Montessori-Pädagogik
- Systemischer Konstruktivismus

Abbildung 6 enthält einen Vorschlag zur Einteilung der Lernkulturen dieses Skriptums nach obiger Kategorisierung in vier Quadranten.

Die beiden Achsen beziehen sich auf die inhaltliche Breite (x-Achse) und den Abstraktionsgrad (y-Achse). Mit inhaltlicher Breite ist der semantische Komplexitätsgrad gemeint. Er entspricht für methodische Ansätze in etwa dem, was auf einem Methodenblatt (vgl. Step) beschrieben werden kann. Didaktische Ansätze beinhalten in der Regel zumindest ein theoretisch wie praktisch begründetes Methodenrepertoire. Hier zeigt sich bereits die Problematik einer zu detaillierten Zuordnung. Je nach Buch etwa kann Projektunterricht eine Methode und ein ausgebautes didaktisches Konzept sein. Methodische und didaktische Ansätze sind häufig praxisbezogener gefasst als pädagogische Konzeptionen oder ein bestimmtes Menschenbild. Auf diese Differenzierung bezieht sich der Abstraktionsgrad.

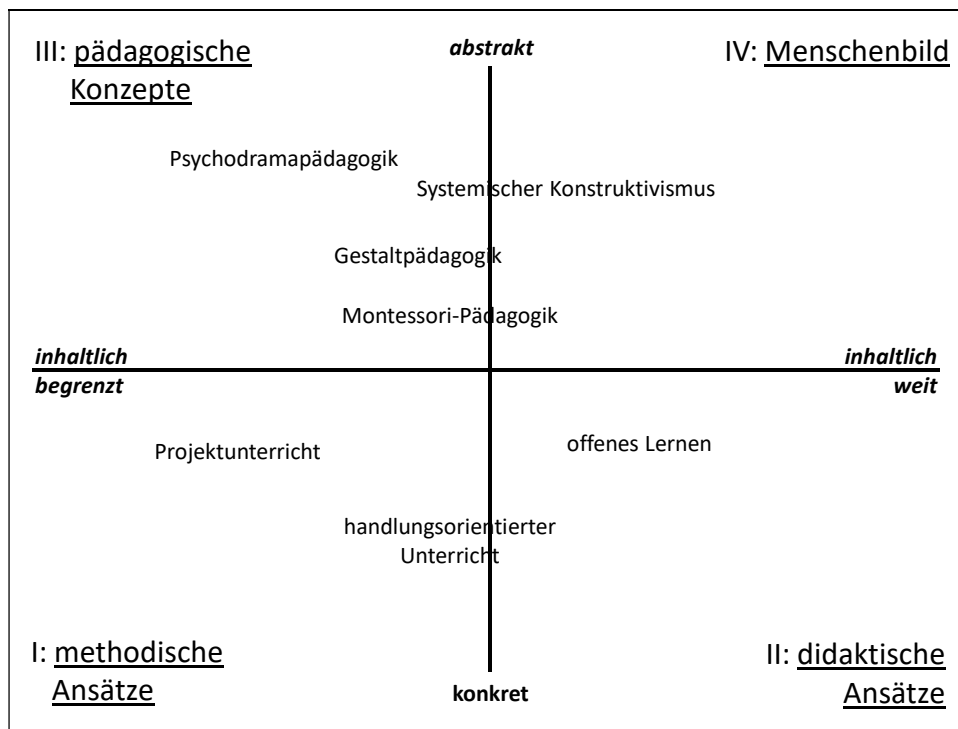


Abbildung 6: Einordnung von Lernkulturen nach inhaltlicher Breite und Abstraktionsgrad

Am besten ordnen Sie die Lernkulturen nachdem diese genauer besprochen wurden für sich noch einmal neu zu. – Eine „richtige“ Zuordnung gibt es wohl nicht. Wichtig ist, dass die getroffene eigene Einteilung auch entsprechend begründet werden kann.

9. Fragen an die Lernkulturen

Verschiedenste mögliche Fragen an Lernkulturen wurden in den vorangehenden Abschnitten bereits indirekt erwähnt oder explizit formuliert. Der im Folgenden formulierte Fragenkatalog ist als hoffentlich inspirierendes Angebot für weitere kritische Fragen an die eigene Position, die einzelnen Texte und deren Vergleich miteinander zu verstehen.

- Wann würde man in der dargestellten Lernkultur davon sprechen, dass Schüler:innen (und Lehrer:innen!) lernen?
- Wie wird das festgestellt/überprüft?
- Welche Position hat diese Lernkultur zur Beurteilung von Lernleistungen?
- Welchen Kontext (sozial, materiell, ...) setzt diese Lernkultur zur Umsetzung unbedingt voraus?
- Spuren welcher erwähnten Lerntheorie des 20. Jahrhunderts finden sich in dieser Lernkultur?
- Wann und in welchem Kontext kann diese Lernkultur im eigenen Unterricht für die Schüler:innen gewinnbringend eingesetzt werden? (Umsetzung)
- Ist der Zugang eher individuums- oder gruppenzentriert (oder beides)?
- Wie könnte expansives bzw. defensives Lernen der Lehrperson in dieser Lernkultur aussehen?
- Welche Vermutungen über das Lernen des Menschen können hinter der dargestellten Lernkultur Darstellung liegen? (Menschenbild)

Als (vielleicht tabellarisch) vergleichender Zugang bietet sich folgender Kurzfragenkatalog an:

- Sinnvolle Instruktive/Konstruktive Anteile in der Umsetzung?
- Welches methodische Vorgehen in diesem Kontext sinnvoll?
- Welche pädagogischen Annahmen stecken dahinter? (Beschränkung auf 3 zentrale Aspekte)
- Welches Menschenbild liegt dem Ansatz zugrunde?

Im Sinn einer professionalisierenden, wissenschaftsorientierten Berufsausbildung (vgl. Studienplan) können diese Fragen vielleicht helfen, einen eigenen konsistenten, nicht rein situationsabhängigen Standpunkt, der auch fachbezogen durch argumentiert werden kann, zu finden.

10. Lernen im formalen Bildungskontext

Die Schule als institutionalisierter Ort des Lernens bedingt eine spezifische Lernkultur. Ein Blick auf die strukturell-konfiguratorischen Grundlagen schulischen Lernens befördert sowohl das Verständnis um diese Lernkultur(en) wie auch die Analyse derselben.

Seit Einführung der Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts besteht eine staatliche Schul- bzw. Unterrichtspflicht. Damit unterliegt eine ganze Bevölkerungsgruppe einer verpflichtenden Intervention, womit die Frage nach dem Wollen oder Sollen (Kant) bzw. der Selbst- und Fremdsteuerung (Abb. 3) vor einem besonderen Hintergrund zu stellen ist, da die grundsätzliche Freiwilligkeit nicht gegeben ist. Alle Kinder bzw. Jugendlichen einer bestimmten Altersgruppe unterliegen der Schul-/Unterrichtspflicht. Die Diskussion ließe sich damit aus einer Zwangsperspektive führen. Im Folgenden soll jedoch von der Perspektive der Notwendigkeit schulischer Bildung in einer komplexen Gesellschaft für jede Person ausgegangen werden. Schulpflicht wird damit weniger aus der Perspektive des Zwanges, sondern vielmehr aus der der Notwendigkeit gesehen. Zudem macht es die Ausdifferenzierung des Wissens nötig, dass die Bildungsangebote über die elementary literacy hinaus (Lesen, Schreiben, Rechnen) nur noch von Spezialist:innen (Fachlehrpersonen) angeboten werden können, was heimunterrichtliche Vorbereitung auf öffentliche Prüfungen im Sinn der Schulpflicht mehr oder weniger ausschließt. Historisch gesehen (vgl. etwa Seel 2010) ist ein zentraler inhaltlicher Ursprung in der Idee der Aufklärung zu finden, des „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, verbunden mit dem Aufruf, sich der eigenen Vernunft zu bedienen (Kant in „Was ist Aufklärung?“ 1784). Vernunft wird als Grundlage der Lernfähigkeit interpretiert und grundsätzlich jedem Menschen positiv zugesprochen. Entsprechend bringt der Mensch als vernunftbegabtes Wesen a priori die Grundvoraussetzung für schulisches Lernen mit und kann vom Unterricht profitieren. Kant zufolge ist es Pflicht des Menschen, sich der Vernunft zu bedienen (vgl. Abschnitt 6).

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) hat die Ideen der Aufklärung aufgegriffen und für das formale Bildungssystem wie in Abschnitt 6 dargestellt beschrieben. Im Humboldt'sches Bildungsideal wird von einem positiven Menschenbild in dem Sinn ausgegangen, dass der Mensch natürlich nach einer größtmöglichen Entfaltung in der Welt strebt, um das je eigene Potenzial realisieren zu können. Bildung insbesondere das von W. v. Humboldt beschriebene Konzept weisen einen Weg hierzu. Im Königsberger Schulplan beschreibt Humboldt dies wie folgt:

„Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt. [...] Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z. B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigener Anstrengung und mit dem

Gebrauch der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntnis vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studieren.

Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“

Wilhelm von Humboldts Bildungsidee ist zudem gerade heute wieder hochaktuell. Er verfolgte ein Konzept, in dem die Einzelperson als autonomes Individuum und eine – heute würde man den Begriff global verwenden – Gesellschaft des Weltbürgertums in der Entwicklung konstitutiv miteinander verbunden sind. Das Weltbürgertum versteht er hierbei als Kollektiv aller Menschen, die sich um Frieden, Austausch zwischen den Kulturen, Gerechtigkeit und eine gute Beziehung zur Natur bemühen und hierzu beitragen, basierend eben auf ihrer Bildung.

Überlegung 8:

Wie würden Sie Wilhelm von Humboldts Menschenbild, sein pädagogisches Verständnis und seine didaktische Grundidee charakterisieren?

Die Überschrift zu Abschnitt 10 heißt „Lernen im formalen Bildungskontext“. Heute unterscheidet man gerne *formale* von *informeller* und *non-formaler Bildung*. Carsten Rohlf (2011) etwa beschreibt diese im dritten Kapitel seines Buches *Bildungseinstellungen* im Detail.

Non-formale Bildung bezieht sich auf Lernen, das nicht in traditionellen Bildungseinrichtungen passiert und auf individueller freier Wahl der Inhalte basiert. Ort (Bildungsinstitution), Inhalt (Lehrplan) und Form (Pflicht) sind im Unterschied hierzu beim schulischen Lernen vorgegeben.

Informelle Bildung ist im Unterschied zu formaler ungeplant, beiläufig, nicht intendiert, und wird von den Interessen der Lernenden gesteuert.

Formale Bildung folgt einer eigenen architektonischen Struktur. Diese ist durch räumliche (Schulgebäude), zeitliche (Schulstunden, Schulstufen), inhaltliche (Fächer, Lehrpläne), rollenspezifische (Schüler:innen, Lehrer:innen, Schulverwaltung) und zertifikat-bezogene Aspekte definiert. Formale Bildung ist durch die unterrichtliche Situation bestimmt, welche im Kern durch das didaktische Dreieck von Lernenden, Lehrenden und Inhalt (Abb. 7) spezifiziert ist.

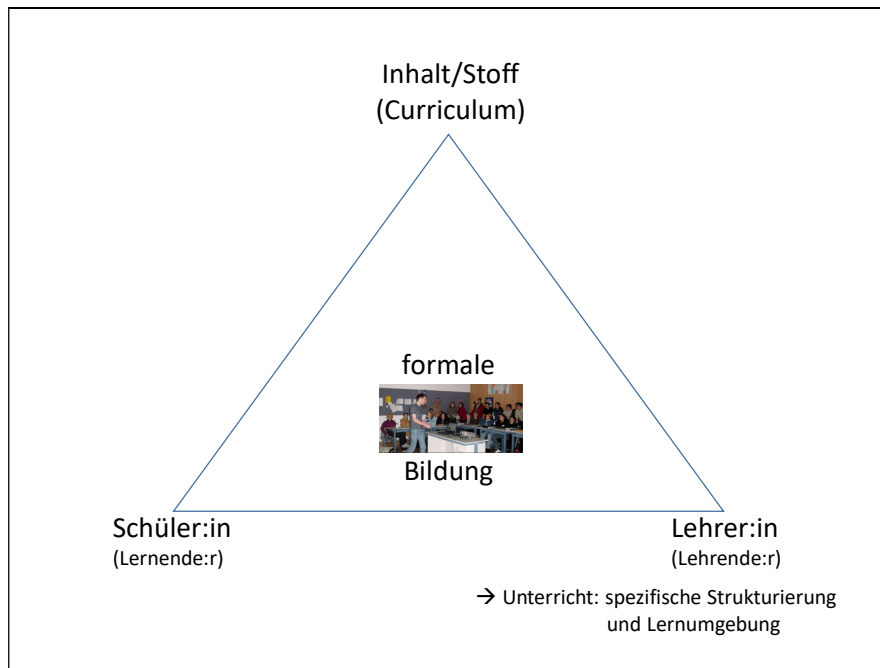


Abbildung 7: Didaktisches Dreieck

Ein genauer Blick auf formale und damit auch schulische Bildung zeigt, dass die Darstellung in Abbildung 7 zwar die wesentlichen Bestandteile des Systems wiedergibt, jedoch ein zentrales strukturelles Moment fehlt. Lernen in formaler Bildung passiert in der Regel in Lerngruppen: eine Gruppe Lernender (Schulklasse) erarbeitet den Stoff mit einer Lehrperson. Genaugenommen sollte daher eher von didaktischen Dreiecken gesprochen werden (vgl. Abb 8), da die Lehrperson keine homogene „Klassenmasse“, sondern vielmehr ca. 20-25 Individuen mit je eigener Lernbiographie, Stärken und Schwächen gegenübersteht. Das didaktische Dreieck ist daher aus Lehrer:innensicht für jedes Kind/jeden Jugendlichen in der Klasse ein leicht adaptiertes.

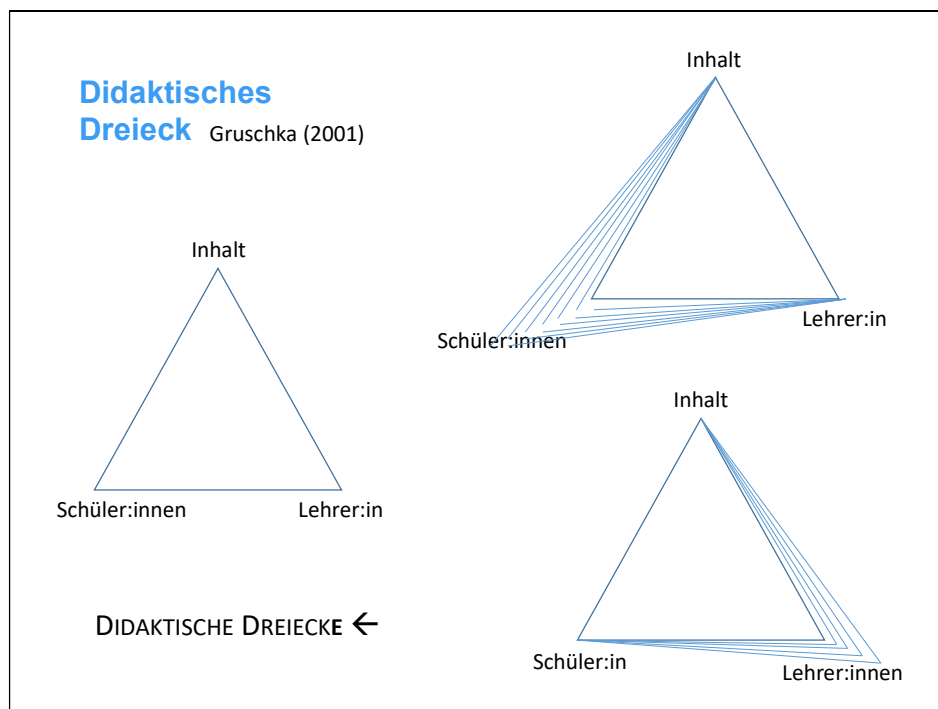


Abbildung 8: Didaktisches Dreiecke

Vergleichbar, unter Berücksichtigung des Faktors Zeit, verhält es sich aus Sicht der Schüler:innen. Diese stehen über die Jahre meist unterschiedlichen Lehrpersonen in einem Fach gegenüber (vgl. Abb. 8).

Ergänzt und bestimmt wird diese Lernkultur durch eine zweifache Dichotomie von Wissen und Weisungsbefugnis: Wissende (Lehrer:innen) lehren/unterrichten, „Unwissende“/noch nicht Wissende (Schüler:innen) lernen, erwerben das definierte und verbindliche Wissen (Inhalte, Stoff). Die zweite Dichotomie bezieht sich auf die Hierarchie im formalen Bildungssystem: als komplexes, staatliches Instrument, das für ganze Bevölkerungsgruppen relevant ist, muss formale Bildung inhaltlich und verwaltungstechnisch organisiert werden. Dies geschieht zur koordinierten Lenkung top-down über mehrere Ebenen, vom zuständigen Ministerium über die Bildungsdirektionen (Bundesland) bis hin zur Schule (Direktion) und schließlich Klasse (Lehrperson). Die Umsetzung der staatlichen Steuerung über notwendige Hierarchiestufen der Weisungsbefugnis hat den Vorteil der inhaltlichen wie strukturellen Einheitlichkeit (gleicher Lehrplan, gleiche Beurteilungsschemata, ...). Erkauft wird dies durch eine sich schon aus der Komplexität des Systems ergebenden Behändigkeit bei Änderungsbedarf.

11. Lernen als transformatorischer Musterwechsel

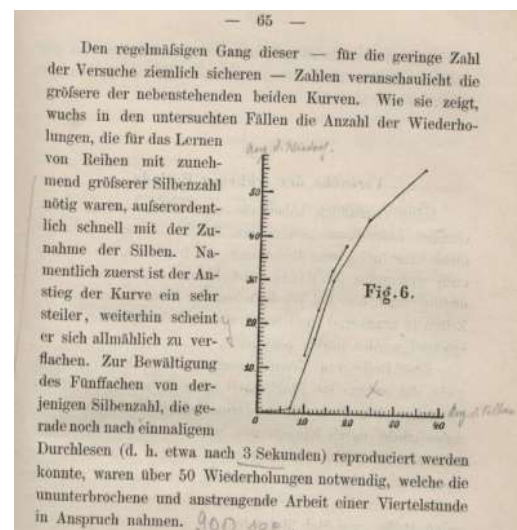
Die zentralen Modelle zum Lernen des 20. Jahrhunderts (Abschnitt 3) ersetzen einander nicht. Vielmehr können sie als Perspektiven auf unterschiedliche Facetten des Phänomens, die einander ergänzen, interpretiert werden.

Die lern- und gedächtnispsychologische Basis für diese Theorien stammt aus dem späten 19. Jahrhundert. Hermann Ebbinghaus hat 1885 das Konzept der Lernkurve (Zusammenhang zwischen dem Erfolgsgrad des Lernens einer Aufgabe und der darauf verwendeten Zeit) in seiner Monografie „Über das Gedächtnis“ vermutlich als Erster verwendet. Die Grundidee hat mit Blick auf neueste Zugänge zum Lernen nichts an seiner Aktualität verloren.

Wesentlich ist hierbei die Unterscheidung zwischen neuen Konzepten, die noch wenig mit bereits bekannten Aspekten vernetzt sein können (z.B. eine neue Sprache, die sich von bereits gelernten wesentlich unterscheidet) und neuen Inhalten, die auf Bekanntem aufbauen (häufig etwa in der Mathematik). Im zweiten Fall wird die Lernkurve anfangs steiler sein als im ersten. Was beide eint ist das Phänomen des Lernplateaus.

Häufig werden zu Beginn einer neuen Aufgabe noch viele Fehler gemacht. Während der späteren Lernphasen nehmen die Fehler ab, dann folgt ein sogenanntes Lernplateau, während dem der Lernfortschritt zu stagnieren scheint. Plateaus treten unter anderem auf, wenn im Gehirn Einzelelemente zu einem großen Block (Chunks) zusammengefasst werden. Beim Lesen lernen etwa bilden sich Chunks, wenn man die Bedeutung eines Wortes nicht mehr aus dem Decodieren der einzelnen Buchstaben und anschließendem Zusammensetzen erschließt, sondern das Wort „als Ganzes“ erkennt. Mit dieser Automatisierung bildet Gehirn neue Strukturen, die eine zentrale Basis für den weiteren Lernfortschritt darstellen.

Ausgehend von diesem Konzept wurde seit den 2000er Jahren ein Modell transformatorischen Lernens (über die Lebenszeit) entwickelt (dargestellt z.B. in Kraler/Schratz 2013), das in verschiedensten Lernzugängen (vgl. Literatur) Anwendung findet.



Ausgangspunkt hierbei ist die Frage, wie man – als Individuum, oder auch eine Gruppe/Gesellschaft – sich „Neues“ nachhaltig aneignen kann. Grundidee dabei ist das Konzept des Musterwechsels aus der Systemtheorie.

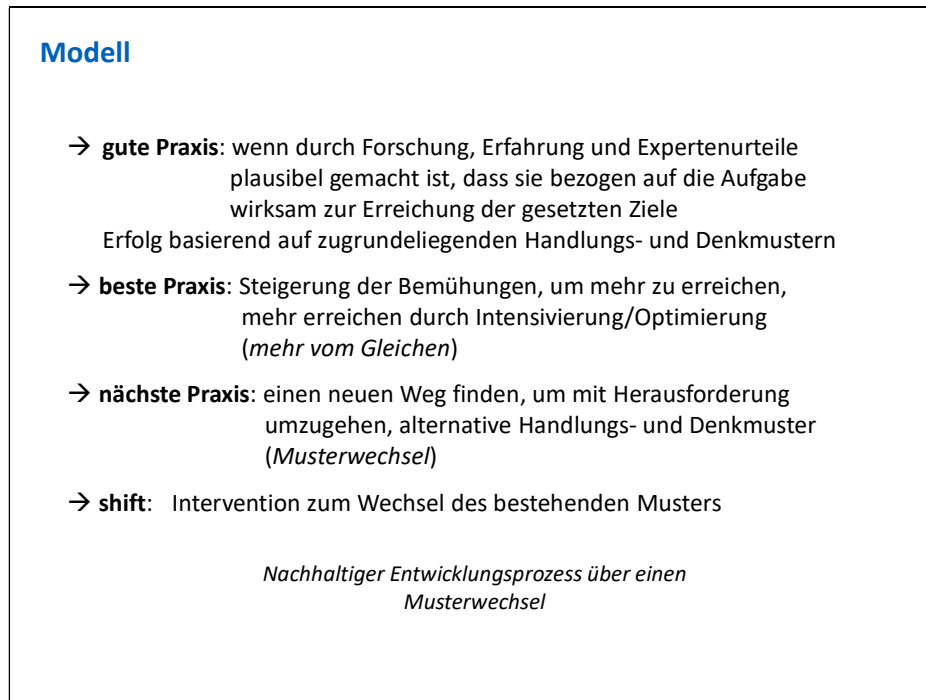


Abbildung 9: Aspekte eines Musterwechsels

Lernen findet demnach statt, wenn vorhandene Handlungsmuster nicht mehr ausreichen, um eine Fragestellung zu bewältigen. Dies trifft sowohl auf bekanntes wie auch unbekanntes Terrain zu. Mit bewährten Problemlösemechanismen, bekanntem Wissen, können viele Aufgaben und Problemstellungen erfolgreich und häufig auch rasch (Routine) bearbeitet werden (Abb. 9). Wenn man etwa eine Sprache auf einem bestimmten Niveau spricht und tw. Mithilfe von Umschreibungen alles sagen kann, was man möchte. Einarbeiten in das spezielle Vokabular von Themenfeldern geht i.d.R. mit dem Erlernen desselben einher. Man erweitert das Vokabular, optimiert so die bestehende Sprachkompetenz zu einer besten möglichen „Praxis“. Wenn man tiefer in die betreffende Sprache eindringen möchte, diese etwa ästhetisch „schön“, ausgewogen, mit situations-/kontextadäquatem Vokabular beherrschen möchte, reicht Vorkabellernen nicht aus. Es braucht einen Musterwechsel im Lernen (etwa durch einen Sprachaufenthalt im Zielland). Dieses „neue Herangehen“ an die Problemstellung braucht einen transformatorischen „shift“, ein anderes Denk- und Handlungsmuster. Der Impuls hierfür ist in der Regel die Erkenntnis, dass auch die „Intensivierung bestehender Optionen“ (beste Praxis) nicht ausreicht, um der Fragestellung adäquat zu begegnen. In Abbildung 10 ist dieser Gedanke graphisch dargestellt.

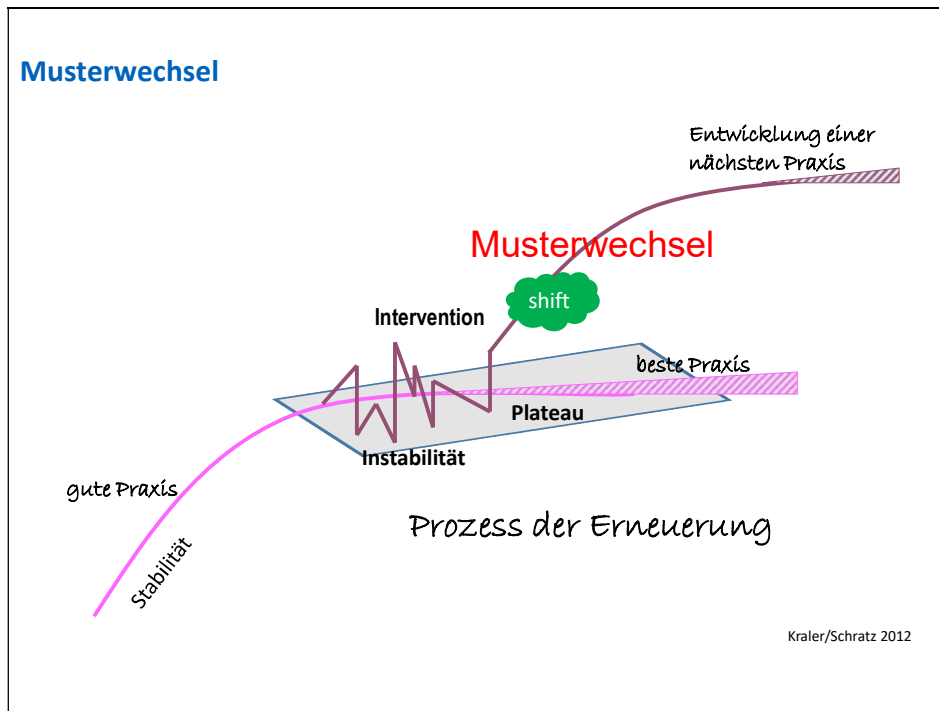


Abbildung 10: Aspekte eines Musterwechsels

Solange Fragestellungen mit bekannten Mechanismen bearbeitet werden können, befindet man sich in einer stabilen guten Praxis. Man entwickelt Problemlösemechanismen anlassbezogen weiter zu einer besten Praxis. Insgesamt wird der Erkenntnisgewinn dabei immer geringer, da sich Fragestellungen usw. wiederholen. Man befindet sich auf einem Plateau. Wenn nun Anforderungen entstehen, die mit bekannten Mitteln nicht mehr gelöst werden können, entsteht eine Instabilität. Ein einfaches Beispiel etwa ist das Übergangsphänomen von der Grundschule in die 5. Schulstufe/Sekundarstufe 1. Kinder merken hier häufig, dass sie mehr Zeit ins Lernen investieren müssen, es nicht mehr von „alleine“ läuft. Es braucht einen Musterwechsel im Lernen. Für derartige Musterwechsel gibt es im Normalfall kein Patentrezept. Im Beispiel etwa widmet das Kind nun im Unterschied zur Grundschulzeit jedem Fach eine eigene Lernzeit und etabliert so erfolgreich eine „nächste Praxis“.

In Abbildung 10 ist dieses Lernkonzept als Modell sukzessiven Musterwechsels visualisiert. Basis bildet das Spiralprinzip von Bruner (1960). Über die aufeinanderfolgenden Musterwechsel gibt es eine Entwicklung in Richtung zunehmender Komplexität (Theoriebildung) und inhaltlicher Breite (Wissen und Performanz).

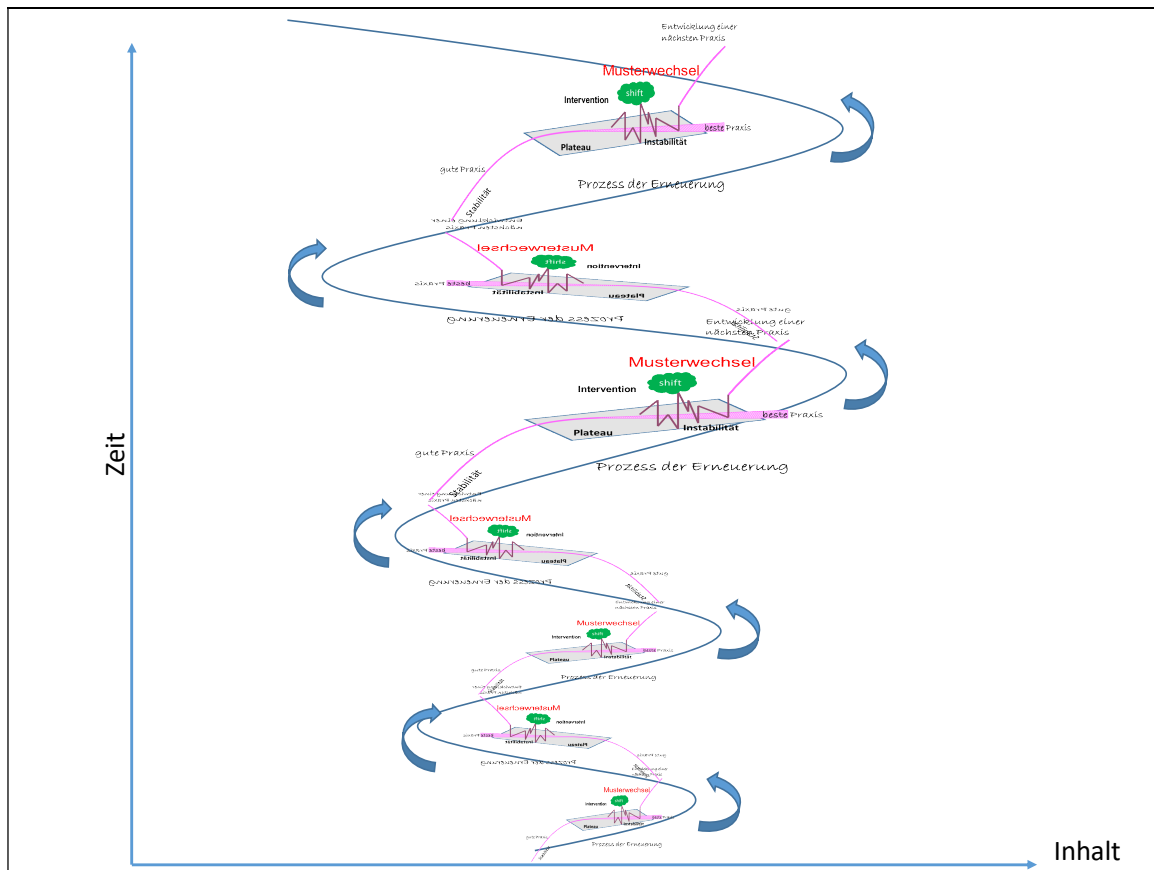



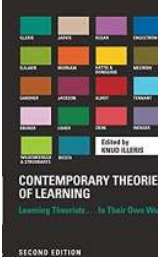
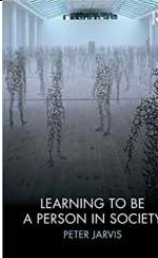
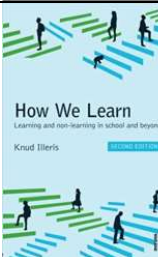




Abbildung 10: Spirale der Musterwechsel über die Zeit

Dieses Modell sollte jedoch nicht im Sinn eines „höher, schneller, stärker“ missinterpretiert werden. Vielmehr verbildlichen die höheren Spiralstufen eine zunehmende Wissenstiefe, Vernetzungsfähigkeit und ein entsprechendes Verständnis der Komplexität der Zusammenhänge. Damit einher setzt hoffentlich eine zunehmende Bescheidenheit gegenüber dem erworbenen Wissen und der eigenen Bildung im Sinn des sokratischen οἶδα οὐκ εἰδῶς („Ich weiß, dass ich nicht weiß“) ein. Platon ließ Sokrates in der Apologie vielmehr hinterfragen, was man zu wissen meint.

12. ... 10 interessante und spannende Bücher zum weiterdenken

| A book is a non-periodical printed publication of at least 49 pages, exclusive of the cover pages, published in the country and made available to the public. (UNESCO-Definition) | | |
|---|--|---|
| | <p>Hans Brügelmann (2005). Schule verstehen und gestalten: Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle</p> | <p>Eine zum eigenen vertiefenden Weiterlesen einladende Schatzkiste mit vielen empirische Befunden, kritischen Bemerkungen und Anregungen für den eigenen Unterricht.</p> |
| | <p>Enja Riegel (2005, 4.Aufl). Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Fischer</p> | <p>Auch im Regelsystem sind Entwicklungen möglich ...</p> |

| | | |
|---|--|---|
|  | <p>K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, I.M. Breinbauer (2008). Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta</p> | <p>Wie vollzieht sich lernen eigentlich konkret aus pädagogischer Sicht? Sensibilisierende Spuren einen pädagogischen Zugangs zum Thema...</p> |
|  | <p>Tina Seidel, Andreas Krapp (Hrsg.) (2014).</p> | <p>In verschiedenen Kapiteln des Buches werden sehr anschaulich oft überraschende Forschungsergebnisse zum schulischen Lernen beschrieben.</p> |
|  | <p>Walter Kempowski (2000). Heile Welt. Btb</p> | <p>Schule in der Nachkriegszeit am Land, mit all den Möglichkeiten und Grenzen. Reformpädagogik und Gartenzäune. Von den „Rändern“ kann Inspiration für den eigenen Unterricht kommen ...</p> |
|  | <p>Knud Illeris (Ed.)(2018). Contemporary Theories of Learning</p> | <p>Der Herausgeber lässt in übersichtlichen Kapiteln Forscher (ihre) aktuelle Lerntheorien gut verständlich zusammenfassen. Ein moderner, für Schule und Bildung besonders inspirierend und informativer Perspektivenbogen.</p> |
|  | <p>Peter Jarvis (2009). Learning to be a Person in Society</p> | <p>Der Autor geht davon aus, dass wir sind was wir lernen. Er entwirft ein personenzentriert-multidisziplinäres Konzept der grundlegenden Bedeutung von Lernprozessen für unser ganzes Leben.</p> |
|  | <p>Knud Illeris (2016). How we learn. Learning and non-learning in school and beyond</p> | <p>Das Buch kann als fundiert zu lesende und inspirierende Reise in lebenslanges Lernen und die Bedeutung schulischen Lernens gelesen werden.</p> |
|  | <p>Walter Edelmann und Simone Wittmann (2019). Lernpsychologie.</p> | <p>Klassisch psychologischer Zugang zum Thema Lernen.</p> |

| | | |
|---|--|--|
|  | <p>Seel, H. (2010). Einführung in die Schulgeschichte Österreichs.</p> | <p>Wenn man in einem so komplexen Bereich wie schulischer Bildung verstehen möchte, warum etwas „so ist wie es ist“, lohnt sich ein Blick in die Geschichte. Seel macht das leicht zu lesend, spannend und hochinformativ.</p> |
|---|--|--|

Literatur

- Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Stw.
- Bateson, G (1981). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders., Ökologie des Geistes (S. 362-399). Suhrkamp.
- Bruner, J.S. (1960). The process of education. Cambridge Mass. („Der Prozeß der Erziehung“, Berlin 1970)
- Coffield, F. (2008). Just suppose teaching and learning became the first priority... . London: Isn.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2019). Lernpsychologie. Beltz
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Vs Verlag.
- Gebhard, U. & Combe, A. (2005). Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Budrich
- Gräsel & Mandl (1999): Problemorientiertes Lernen. Empirische Pädagogik 13 (4), 372f.
- Gudjons, H. (2011). Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen. Utb
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008). Handbuch der Schulforschung. VS Verlag
- Holzcamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. <http://www.kripsy.de/texte/kh1992a.html>
- Holzcamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus.
- Humboldt, W.v. (1974/1997). Bildung und Sprache. Schöningh.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In: Chisholm, L. / Möller, H. & Schratz, M. (Hrsg.). Bildung schafft Zukunft (S. 46-65). Innsbruck: iup.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2013). From Best Practice to Next Practice. A shift through research-based teacher education. Erscheint in: Harford, J., Sacilotto-Vasylenko, M. and Vizek Vidovic, V. (Eds.), Research-Based Teacher Education Reform: Special Issue of Reflecting Education.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hg.) (2006). Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. Beltz.
- Meyer, M. (2007). Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/meyermeinert/Abschiedsvorlesung.pdf>
- Meyer-Drawe, K. (2008). Diskurse des Lernens. Fink
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie Jg 32, Heft 4, August 2003, S .282-301.
- Rohlf, C. (2011). Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS-Springer.
- Schilling, J. (2000). Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit. Luchterhand.
- Spitzer, M. (2002). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Verlag.
- Zimbardo, Ph. & Gerrig, R. (2008). Psychologie. Pearson.