

**Mut zur Lehre: Didaktische Herausforderungen für ein konstruktives
Lernen im Zeitalter des Web 2.0**

oder

**Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen:
Ein hausgemachtes Problem?**

Gabi Reinmann

Vortrag auf der Jahrestagung 2011
der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

**„Lernen und Lehren im Sachunterricht –
Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion“**

am 11. März 2011

Rede-Manuskript

Erlauben Sie mir, bevor ich beginne, eine **Vorbemerkung**: Der Titel, den ich vor etlichen Monaten für meinen Vortrag angegeben habe, lautete: *Mut zur Lehre: Didaktische Herausforderungen für ein konstruktives Lernen im Zeitalter des Web 2.0*. Jetzt, nachdem ich den Vortrag erarbeitet habe, müsste der Titel anders sein, nämlich: *Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem?*

Das heißt jetzt nicht, dass ich etwas *ganz anderes* als geplant erzählen möchte: Das nicht. Das Web 2.0 z.B. wird durchaus noch eine Rolle spielen, aber eher eine nachrangige. Beim Mut zur Lehre werde ich ebenfalls landen, allerdings mit anderen Argumenten als anfangs gedacht. Und beim angekündigten Hochschulbezug bin ich auch geblieben. Von daher bitte ich Sie jetzt einfach um Nachsicht für die Titeländerung und lade Sie dazu ein, mir in den folgenden 30 Minuten in meinen Überlegungen zu folgen. Und noch eine Vorbemerkung: Ich habe heute bewusst auf eine visuelle Begleitung meines Vortrags verzichtet. Sie können den Vortrag dafür aber in Schriftform auf meinem Blog nachlesen und herunterladen.

Jetzt aber möchte ich mich endlich für die Einladung zu Ihrer Jahrestagung – der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – bedanken. Sie sind dabei ein gewisses Risiko eingegangen, denn: Was habe ich mit der *Grundschule* zu tun? Wenig! Allenfalls nutzen wir an der Professur für Lehren und Lernen mit Medien die Grundschule ab und zu als Anwendungskontext für Erkenntnisse aus unserem Forschungs- und Lehrgebiet. Was habe ich mit dem *Sachunterricht* zu tun? Ebenfalls wenig! Allenfalls beschäftigen wir uns damit ab und zu als Beispielinhalt für mediendidaktische Fragen. Man müsste daher zu dem Schluss kommen, dass ich hier und heute vollkommen fehl am Platze bin. Genau das war auch meine erste Reaktion auf die Anfrage. Aber: Da ist noch das Tagungsmotto: *das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion*. Und damit hat wohl jeder zu tun, der sich mit Lehren und Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung beschäftigt – also auch ich. Und so habe ich zugesagt – zugesagt unter der Prämisse, dass ich mich mit dem Thema grundsätzlich beschäftige. Erwarten Sie also keinen Grundschulbezug und keinen Bezug zum Sachunterricht.

Meine erste Frage war: Welches Verständnis von Instruktion und Konstruktion legen die Veranstalter zugrunde? Eine Antwort gibt der Einleitungstext zur Tagung, den Sie alle kennen. Ich zitiere: „Für Unterricht ist ein Spannungsverhältnis zwischen Lernen und Lehren konstitutiv. Die Auffassung vom Lernen als autopoietischer, mentaler Konstruktionsprozess führte in den vergangenen Jahren dazu, dass im Rahmen dieses Verhältnisses das Lernen stärker in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückte. Die hierbei entwickelten Gestaltungsvorschläge für Unterricht führten jedoch bisweilen zu einer vereinfachenden Gegenüberstellung von Instruktion versus Konstruktion.“

Als Problem wird also die *vereinfachende Gegenüberstellung von Instruktion versus Konstruktion* ausgemacht. In aller Kürze drückt sich das in der Formulierung *versus* aus. Zwei Phänomene oder Konstrukte, die mit dem lateinischen Wort *versus* – wörtlich *gewendet* – verbunden werden, gelten gemeinhin als *entgegengesetzt* bzw. als *dichotom*. Wenn etwas dichotom ist, dann kann im gleichen Moment nur das eine *oder* das andere gelten oder wirken:

Ein Mensch ist jung *oder* alt; er schläft *oder* er ist wach. Instruktion versus Konstruktion hieße dann: Man instruiert *oder* konstruiert – beides könnte dann nicht gleichzeitig sein. An dieser Stelle werden Sie vielleicht stutzen, denn hier stimmt etwas nicht: Während der gegenseitige Ausschluss beim Alt- oder Jungsein sowie beim Schlafen oder Wachsein *eine* Person betrifft, haben wir bei der Instruktion und Konstruktion *zwei* Akteure: der Lehrende, der instruiert, und der Lernende, der konstruiert. Ist hier ein *versus* also Unsinn? Ich würde sagen, ja – jedenfalls wenn wir unter Instruktion eine Tätigkeit des *Lehrenden* und unter Konstruktion eine des *Lernenden* verstehen. Dann nämlich wären auch Lehren und Lernen dichotom, was aber bereits logisch nicht sein kann, weil diese Prozesse in der Regel auf mindestens zwei Personen verteilt sind.

Jetzt stellt sich natürlich die Frage, ob ich hier die richtige Bedeutung von Instruktion und Konstruktion verwendet habe. Diese Begriffe werden schließlich auch als Kürzel für verschiedene *Lehr-* oder *Unterrichtsstile* verwendet: *Instruktion* steht dann für einen lehrerorientierten, anleitenden Stil. Der aber – so die landläufige Meinung – fördert beim Lernenden genau *keine* aktiven Konstruktionsprozesse. Dazu brauche man einen lernerorientierten, ermöglichenden Stil, der das Label *Konstruktion* erhält.

Kann man bei *diesem* Verständnis von Instruktion und Konstruktion ein *versus* einsetzen? Nun: Man kann sich in der Tat nicht *gleichzeitig* am Lehrenden *und* am Lernenden orientieren, und man kann auch nicht gleichzeitig direkt anleiten *und* indirekt ermöglichen. Aber ob das echte Dichotomien wie Schlafen und Wachsein sind? Es gibt eine ganze Reihe von Autoren, die hier eher von einem *antinomischen* Verhältnis sprechen würden, bei dem zwei Kräfte durchaus *gleichzeitig* wirken können.

Unabhängig davon haben wir aber bis jetzt immer noch nicht geklärt, *welches* Verständnis bzw. *welche* Verwendungsweise von Instruktion und Konstruktion überhaupt die richtige oder zumindest die bessere ist: diejenige, die damit die Tätigkeiten des Lehrens und des Lernens *an sich* benennt, oder diejenige, die damit zwei verschiedene *Stile* des Lehrens bezeichnet? Das zu wissen, wäre wichtig, sonst begehen wir in allen möglichen Argumentationen immer wieder einen Kategorienfehler.

Mein Fazit dazu ist: Die Begriffe Instruktion und Konstruktion sind inzwischen wenig hilfreich. Jeder nutzt sie in seinem Sinne. In der Folge taugen sie schlecht zur gegenseitigen Verständigung. Mir ist wohl bewusst, dass ich selbst zu diesem Begriffspaar beigetragen habe – unter anderem mit einem Beitrag im Lehrbuch Pädagogische Psychologie zur Gestaltung von Lernumgebungen, den ich mit Heinz Mandl 2001 geschrieben und seitdem mehrmals überarbeitet habe. In dem Beitrag haben wir die Begriffe Instruktion und Konstruktion häufig verwendet, aber keineswegs als Gegensätze einander gegenübergestellt. Trotzdem wurden und werden sie häufig dichotom verstanden und genutzt: Das *versus* hat sich geradezu eingeschlichen.

Aber warum? Vielleicht deshalb, weil *Dichotomien* eine hohe Anziehungskraft haben. Wir treffen in der Bildungswissenschaft und -praxis überall auf sie. Und das hat Gründe: Sie helfen uns z.B., das komplexe Lehr-Lerngeschehen zu ordnen, zu überblicken und Entscheidungen zu treffen. Es fallen einem schnell – auch jenseits der Instruktion und Konstruktion – zahlreiche Beispiele ein; einige davon habe ich bereits erwähnt:

Passivität versus Aktivität, Lehrer- versus Lernerorientierung, Fremd- versus Selbstorganisation, geschlossene versus offene Lernumgebungen, Darbieten versus Explorieren-Lassen. Das Auffällige ist: Die Elemente dieser Begriffspaare finden sich geradezu harmonisch zusammen: Aktivität, Lernerorientierung, Selbstorganisation, offene Lernumgebungen und Explorieren-Lassen fügen sich zu *einer* Gruppe. Daraus können Sie Sätzen bilden, die in sich konsistent wirken, ohne viel auszusagen. Zum Beispiel: *Vor dem Hintergrund einer Lernerorientierung werden offene Lernumgebungen gestaltet, in denen der Lernende aktiv ist, selbstorganisiert lernt und dabei exploriert.* Oder: *Wer Lernende in offenen Lernumgebungen aktiv sein und explorieren lässt, fördert die Selbstorganisation und handelt lernerorientiert.* Dasselbe können Sie mit Passivität, Lehrerorientierung, Fremdorganisation, geschlossene Lernumgebungen und Darbieten machen. Das klingt dann allerdings wenig einladend, nämlich z.B. so: *Vor dem Hintergrund einer Lehrerorientierung werden Inhalte dargeboten und geschlossene Lernumgebungen gestaltet, in denen der Lernende passiv ist und fremdorganisiert lernt.* Oder so: *Wer Lernenden in geschlossenen Lernumgebungen Inhalte darbietet und passiv lässt, fördert die Fremdorganisation und handelt lehrerorientiert.*

Wofür würden *Sie* sich entscheiden? Und entscheiden müssen Sie sich, wenn es sich um Dichotomien handelt, die nicht gleichzeitig realisiert werden können. Finden Sie die Frage sinnlos oder realitätsfern? Warum aber setzen sich diese Dichotomien dann permanent fort? *Eine* dieser Fortsetzungen betrifft das Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Dort treffen Sie das dichotome Wortspiel nämlich wieder: z.B. als *Web 1.0 versus Web 2.0*. Das wird mit weiteren Dichotomien umschrieben, z.B.: *User versus Autor*. Oder: *Surfen versus Posten*. Oder: *privat versus öffentlich*. Oder: *Wissen vom Experten versus Weisheit der Masse*. Usw.

Lehren und Lernen mit dem Web führt dann, wen wundert es, zum *E-Learning 1.0 versus E-Learning 2.0*: Beim *E-Learning 1.0* gilt die Lernumgebung als eine Insel im Internet, auf der Lernende *vorgegebene* Inhalte und Werkzeuge nutzen, die der Lehrende dorthin transportiert hat. Beim *E-Learning 2.0* dagegen ist die Lernumgebung ein Portal ins Internet, in dem Lernende, geleitet durch Wegweiser des Lehrenden, *angebotene* Ressourcen in eigenen Lern- und Arbeitsumgebungen nutzen. Wir können unser Wortspiel also erweitern: *E-Learning 2.0* ist aktiv, lernerorientiert, selbstorganisiert, offen – allenfalls gesäumt von Wegweisern des Lehrenden. *E-Learning 1.0* dagegen ist passiv, lehrerorientiert, fremdorganisiert, geschlossen – kontrolliert vom Lehrenden als eine Art Gatekeeper.

Vielleicht fragen Sie sich, warum ich Sie so lange mit diesen Gegenüberstellungen in diversen Varianten nerve: Nun, ich denke, dass es einem in dieser Form eher auffällt, dass diese nicht nur vereinfachend, sondern auch manipulativ sind. Denn stets schwingt das Postulat mit, *sich zu entscheiden* – für das eine *oder* das andere: *für* den Lernenden oder *gegen* ihn, *für* ein aktives Lernen oder *dagegen* usw. Und wer als Lehrender seine Aufgabe ernst nimmt, der will sich natürlich *für* den Lernenden und *für* ein aktives Lernen usw. entscheiden. Also entscheidet er sich *gegen das Lehren*?

Ich bin keineswegs *prinzipiell* gegen dichotome Begriffspaare. Wie schon erwähnt: Sie können ordnend und hilfreich sein, um die Komplexität beim Lehren und Lernen zu bewältigen. Und es gibt auch sinnvolle Gegenüberstellungen. Dichotome Begriffspaare können vor allem im Übergang zwischen verschiedenen Bewegungen in der Bildungsforschung und -praxis Akzente deutlich machen und Klärung schaffen. Es fragt sich aber, welche dieser Dichotomien in dieser Weise eine Hilfe sind und welche sich generell oder mit der Zeit als falsche Freunde entpuppen. Von daher schlage ich vor, dass wir uns die genannten Dichotomien doch noch einmal *genauer* ansehen:

Instruktion versus Konstruktion brauchen wir wohl *nicht* noch einmal zu diskutieren. Dieses Begriffspaar scheidet schon mal aus, weil man sich offenbar uneins darüber ist, was es *genau* bedeuten soll: ob es Lehr- und Lernprozesse generell kennzeichnet oder zwei verschiedene Unterrichtsstile darstellt.

Das Begriffspaar **Lehrerorientierung versus Lernerorientierung** dient dazu, verschiedene Unterrichtsstile grob zu charakterisieren. Dieses Begriffspaar halte ich inzwischen für ungeeignet. Zunächst einmal ist das Wort *Lehrerorientierung* ausgesprochen negativ besetzt, denn: Wer möchte sich schon als Lehrender um sich selbst drehen und Unterricht an der eigenen Person ausrichten? Wer also würde allen Ernstes seinen Unterricht als lehrerorientiert bezeichnen? Und was, wenn ein anderer das tut? Unabhängig davon ist völlig unklar, was das konkret heißen soll. Dasselbe gilt für die *Lernerorientierung*. Dieses Wort ist im Zeitalter von Bologna und Kompetenzorientierung übrigens gerade im Hochschulkontext sehr beliebt: Da heißt das dann *Studierendenorientierung*. Und während z.B. Hochschulmanager darunter Kundenorientierung und einen besseren Service für Studierende verstehen, haben andere eher eine Art Bürgerorientierung im Blick, nämlich mehr Mitsprache für Studierende. Von einem einheitlichen Verständnis kann da keine Rede sein. Ich denke daher, dass wir auch auf das Begriffspaar Lehrer- versus Lernerorientierung getrost verzichten könnten.

Das Begriffspaar **offene versus geschlossene Lernumgebungen** bezieht sich ebenfalls auf den Unterrichtsstil. Zur Kennzeichnung *digitaler* Lernumgebungen ist diese Unterscheidung relativ nachvollziehbar: Beispielsweise ist eine Simulation zum Lernen eine geschlossene Lernumgebung, weil alle *möglichen* Aktionen des Nutzers in den Programmierarbeiten vorgedacht sind. Aktionen, die nicht bedacht wurden, führen zu Fehlermeldungen oder können gar nicht vollzogen werden. Dasselbe gilt für digitale Lernspiele sowie für Computer- und Web-Based Trainings. Eine Lernumgebung in Second Life dagegen, in der Lernende z.B. eine bestimmte Rolle übernehmen, ist prinzipiell offen, weil die Aktionen des Nutzers *nicht* vorgegeben sind. Der Handlungsspielraum ist allerdings durch technische Restriktionen begrenzt. Offen – nämlich offen für nicht vorgedachte Aktionen – sind auch *mediengestützte* Lernumgebungen, in denen der Lehrende Aufgaben vorgibt und hierzu digitale Werkzeuge wie Anwenderprogramme, Blogs oder Wikis zur Verfügung stellt.

Was aber heißt offen und geschlossen *außerhalb* digitaler Orte in physischen Klassenzimmern und Seminarräumen? Ist das eindeutig? Wo ist die Grenze, die man hier zwischen offen und geschlossen zieht? Wie berechenbar und vorhersehbar sind Aktionen der Lernenden in der Präsenzsituation überhaupt? Statt von offenen *versus* geschlossenen Lernumgebungen sollte man daher vielleicht besser von offenen *und* geschlossenen *Anteilen* einer Lernumgebung sprechen.

Das Begriffspaar Entdecken- bzw. **Explorieren-Lassen versus Darbieten** ist ein geradezu klassisches Begriffspaar. Auch dieses bezieht sich auf das Unterrichten. Es bündelt in aller Kürze den Streit zwischen David Ausubel und Jerome Bruner: Darbietendes Lehren konzentriert sich auf die Vermittlung von Information, und die – so Ausubel – muss vom Lernenden in ihrer Bedeutung verstanden und dazu in bestehende kognitive Strukturen eingeordnet werden. Hier steht das Lernen als *rezeptiver* Vorgang im Fokus des Interesses. Entdecken-lassendes Lehren dagegen versucht, Lernende zum Handeln anzuregen oder anzuleiten, damit sie sich Inhalte selbst erarbeiten. Hier steht Lernen als ein *produktiver* Vorgang im Mittelpunkt.

Darbieten versus Entdecken-lassen ist in gewisser Weise ein *Vorläufer* zur Instruktion versus Konstruktion. Allerdings erscheint mir dieser Vorläufer differenzierter als vieles, was danach kam: Bruner und Ausubel machten einerseits klar, auf *welche* Lernformen sie sich beziehen – und das waren schlichtweg unterschiedliche. Andererseits führten sie, vor allem Ausubel, relativ konkret aus, wie diese verschiedenen Lehrstrategien umgesetzt werden könnten. Als *erste* und grobe Orientierung für Entscheidungen bei der Unterrichtsgestaltung ist die Unterscheidung *Darbieten versus Explorieren-Lassen* daher gut möglich und in jedem Fall hilfreicher als die anderen bisher genannten Dichotomien.

Das Begriffspaar **Aktivität versus Passivität** wechselt im Vergleich zu den schon besprochenen Begriffspaaren die Perspektive und nimmt die Sicht des *Lernenden* ein. Aktivität versus Passivität beschreibt die *Reaktion* des Lernenden auf den jeweils gewählten Lehr- oder Unterrichtsstil: Probleme lösen, in Projekten arbeiten, in Teams lernen – all das sind Facetten, die als *aktives* Lernen bezeichnet werden. Zuhören, Lesen und Beobachten werden im Gegensatz dazu als *passives* Lernen charakterisiert. Ich halte dieses Begriffspaar heute für besonders unglücklich: Es suggeriert, dass Zuhören, Lesen und Beobachten keine Aktivität erfordern. Das aber erscheint wenig überzeugend. Zuhören, Lesen und Beobachten sind mentale Prozesse und mentale *Aktivität*. Genau das sollte über die Ausbreitung konstruktivistischen Gedankenguts eigentlich überall angekommen sein.

Als *Alternative* schlage ich daher das Begriffspaar *Rezeption versus Produktion* vor: Dieses Begriffspaar fußt auf der Tradition von Ausubel und Bruner, die damit *komplementäre* Formen des Aufbaus neuen Wissens schon vor vielen Jahrzehnten beschrieben haben.

Das Begriffspaar **Selbst- versus Fremdorganisation** schließlich ist ebenfalls eines, das sich auf Lernprozesse bzw. Lernende bezieht. Das Besondere an diesem Begriffspaar ist, dass es viele Verwandte hat: z.B. Selbst- versus Fremdsteuerung, Selbst- versus Fremdregulation, Selbst- versus Fremdbestimmung. Von verschiedenen Seiten kommen etliche Autoren zu dem Schluss, dass diese *keine* Dichotomien, sondern Pole von Kontinua und selten in Reinform anzutreffen seien. Diese Begriffsfamilie um das Selbst ist in der bildungswissenschaftlichen Literatur bereits intensiv bearbeitet; ich kann an der Stelle *nicht* näher darauf eingehen. Bleiben wir also bei der Selbst- versus Fremdorganisation: Ist das tatsächlich ein dichotomes Verhältnis? Ich meine nicht.

Lassen Sie mich das an einem *analogen* Fall darlegen: der intrinsischen versus extrinsischen Motivation. Hier haben Deci und Ryan theoretisch und empirisch zwei Dinge gezeigt: Erstens gibt es mehrere Zwischenstufen. Zweitens kann sich eine zunächst extrinsische Motivation zu einer intrinsischen entwickeln. Eine solche *dynamische* Sichtweise kann auch für die Selbst- und Fremdorganisation fruchtbar sein. In Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule entscheiden Lernende in der Regel *nicht* allein, wann sie selbstorganisiert lernen und wann ihr Lernen fremdorganisiert wird. Selbst- und Fremdorganisation sind – ähnlich wie produktives und rezeptives Lernen – eher eine *Reaktion* auf eine Anforderung des Lehrenden, auf ein Lernangebot, auf die Möglichkeiten und Grenzen einer Lernumgebung. Statt Selbst- versus Fremdorganisation als Zustand wäre es daher wohl besser, von selbst- und fremdgesteuerten *Prozessen* zu sprechen, zwischen denen es zahlreiche Zwischenstufen gibt.

Wie kann man das mit diesen Dichotomien jetzt zusammenfassen?

Instruktion versus Konstruktion ist mehrdeutig und prädestiniert für allerlei Kategorienfehler. Bei der nächsten Überarbeitung des erwähnten Lehrbuchartikels werde *ich* darauf achten, diese Bezeichnungen nicht mehr so zu verwenden, dass man sie als Bestandteile einer Dichotomie versteht. *E-Learning 1.0 versus E-Learning 2.0* ebenso wie *Lehrer- versus Lernerorientierung* mögen als Schlagwörter und für schnelle Urteile attraktiv sein. Aber: Sie verleiten dazu, Lehre als prinzipiell lernerfeindlich zu diffamieren. Daher sind sie wohl entbehrlich. *Offenheit versus Geschlossenheit* eignet sich bedingt zur Kennzeichnung digitaler Lernangebote. Bereits bei Lernumgebungen, die *nur* mediengestützt sind, ist die Gegenüberstellung unklar und verzichtbar. Deutlicher ist dagegen die klassische Unterscheidung zwischen einer Lernumgebung mit *darbietendem* Akzent und einer, die den Akzent darauf setzt, die Lernenden selbst *explorieren* bzw. Probleme lösen zu lassen. Als Pendant dazu passt eine Beschreibung von Lernen als eher *rezeptiv versus produktiv*. Das jedenfalls erscheint mir sinnvoller als eine Gegenüberstellung von aktivem und passivem Lernen. Die *Selbst- versus Fremdorganisation* schließlich sind komplementäre und kombinierbare Wege zu dem Ziel, das uns als Lehrenden allen am Herzen liegt: nämlich *Bildung*. Und **Bildung** hat immer schon die Frage aufgeworfen, wie viel Führung und wie viel Freiheit sie braucht und erträgt. Selbst- und Fremdorganisation ist wohl die für uns wichtigste *Antinomie*, der wir uns nicht entziehen können. Vielleicht ist dieses Begriffspaar auch das mächtigste, weil es uns als Lehrende daran erinnert, dass wir *beides* im Blick haben müssen und zwar gleichzeitig, was das Ganze ja so schwierig macht.

Zu diesem Fazit komme ich keineswegs *nur* über Begriffsanalysen oder über die Lektüre von Klassikern, die nicht erst gestern mit unterschiedlichen Bezeichnungen ähnliche Schlussfolgerungen gezogen haben. Ich komme zu diesem Fazit auch aus **eigener Erfahrung**¹: Mir ist im Laufe der eigenen Lehrerfahrung klar geworden, dass einen im Unterricht kaum etwas mehr behindert als Ideologien. Und Dichotomien, wie ich sie erörtert habe, verfestigen sich *schnell* zu Ideologien, die einem nehmen, was in der Lehrpraxis so ungemein wichtig ist: Flexibilität und ein Gespür für situative Notwendigkeiten. Lassen Sie mich das an einem *Beispiel aus der Hochschullehre* erörtern.

Bis vor einem Jahr war ich an der Universität Augsburg tätig. Dort habe ich in über acht Jahren viele verschiedene didaktische Szenarien, meist kombiniert mit dem Einsatz digitaler Medien, konzipiert und erprobt. Einige von diesen ließen sich nach ein, zwei oder drei Durchgängen so optimieren und erfolgreich zum Laufen bringen, dass ich sie über einen längeren Zeitraum beibehalten habe. Andere dagegen erfüllten weniger die in sie gesetzten Erwartungen; es blieb dann bei einmaligen Versuchen. Besonders *schlechte Erfahrungen* habe ich in der Regel mit Konzepten gemacht, bei denen ich versucht habe, Studierende möglichst früh an der Bestimmung von Inhalten und Zielen partizipieren zu lassen. Rückblickend stelle ich fest, dass ich meine Veranstaltungen im Laufe der Zeit in gewisser Weise *stärker anleitend* gestaltet und *gezielter* auch die Rezeption von Inhalten eingefordert habe als früher. Gleichzeitig ging ich mehr dazu über, explorieren-lassende und darbietende Elemente enger miteinander zu verknüpfen, offene Lernangebote *langfristiger* vorzubereiten und *kleinere* produktive Phasen auch zu Beginn des Studiums einzufordern.

In meinem *letzten* Augsburg-Jahr nun wollte ich noch einmal ein besonderes *Experiment* starten: Gegenstand war wieder mal meine Einführungsvorlesung in die Medienpädagogik und -didaktik – eingebettet in den Studiengang „Medien und Kommunikation“. In dieser Einführung hatte ich schon immer mit Schwierigkeiten zu kämpfen, weil die meisten Studierenden in diesem Studiengang vor allem Kommunikationswissenschaft studieren wollen. Interesse an didaktischen und anderen bildungswissenschaftlichen Themen haben sie dagegen kaum. Begleitende Lektüreangebote wurden daher meistens ignoriert. Statt Texte lasen die Studierenden allenfalls Vorlesungsfolien, die bereits Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte lieferten.

Es galt also, nicht nur Grundlagen zu vermitteln, sondern auch *Interesse* zu wecken und zum *Lesen* zu motivieren. Allein mit einer *Variation* der Auswahl, Reihung und Aufbereitung der Vorlesungsinhalte und deren Darbietung war mir das in sieben Jahren nie so recht gelungen. Ganz auf der Welle des Web 2.0 startete ich daher im Oktober 2009 den Versuch, die Vorlesung komplett umzukrempeln: Ich reduzierte die Inhalte um ein Drittel und stellte einen vergleichsweise knappen Reader zusammen, der schon wegen des Umfangs nicht abschrecken sollte.

¹ Im Rahmen der psychologisch dominierten Bildungsforschung darf ich diese Erfahrung allerdings nicht als empirisch, sondern allenfalls als anekdotisch bezeichnen. *Am Rande* bemerkt: Würden wir als Lehrende alle unsere Erfahrungen *systematisch* dokumentieren und zusammentragen, hätten wir sehr wohl gute Ausgangsbedingungen für ein riesiges *empirisches* Projekt. Und das wäre sicher aussagekräftiger als manches hoch kontrollierte Experiment. Fragt sich nur, warum wir das nicht tun.

Als Einführung in jedes Thema nahm ich *Audio-Podcasts* auf: Im Dialog mit einem fiktiven Partner aus der Praxis wollte ich die Studierenden auf die Themen und Texte vorbereiten. Das Ganze lief in Gesprächsform ab und hatte einen narrativen Rahmen. Alle zwei Wochen fand zudem ein Präsenz-*Tutorium* statt, in dem ich inhaltliche Fragen beantwortet und Übungen angeboten habe. Diese Übungen waren vor allem dazu da, die Praxisrelevanz der Inhalte zu verdeutlichen. Schließlich hatten die Studierende die Aufgabe und Möglichkeit, in einem Wiki zu jedem Thema Fragen und Antworten zusammenzustellen. Diese Fragen und Antworten habe ich regelmäßig kommentiert und korrigiert. Aus dem so entstandenen quasi autorisierten Pool an Fragen und Antworten wurde am Ende die Klausur zusammengesetzt. Das heißt: Die Studierenden konnten sich letztlich ihre eigene Klausur gestalten, wenn sie sich aktiv beteiligt haben – also eine Mitmach-Klausur ganz im Geiste der gepriesenen Web 2.0-Philosophie.

Der Aufwand für mich war enorm. Aber ich war neugierig und optimistisch zugleich. Um es abzukürzen: Das Konzept ließ sich umsetzen *und* die Leistungen waren am Ende notenmäßig um einiges besser als in den Vorjahren. Die Begeisterung der Studierenden hielt sich dennoch in Grenzen. Anders als bei vielen vorherigen didaktischen Szenarien gab es *keine* Normalverteilung in der Akzeptanz mit wenigen sehr Zufriedenen, wenigen sehr Unzufriedenen und vielen, die es soweit okay fanden. Nein, diesmal zeigten Befragungs- und Beobachtungsergebnisse ein klar zweigeteiltes Bild: Studierende, die sich auf das Gesamtpaket an Podcasts, Texten, Übungen und Wiki-Arbeit eingelassen hatten, waren angetan und beteiligten sich sehr engagiert. Eine größere Gruppe aber quälte sich durch die Veranstaltung, war enttäuscht oder genervt, beteiligte sich kaum und verstand den Sinn der Methodenkombination ganz offensichtlich nicht. Deutlich wird das z.B. an einigen freien, recht widersprüchlichen Kommentaren in der Abschlussbefragung – ich zitiere mal ein paar: „10 min Podcast wäre hilfreicher gewesen (als 20 oder 30 min)“ – „nur Hören ist doof“ – „mit Bildern wäre es schöner“ – „vielleicht wären Videos noch besser“ – „die Prüfung ist erst später, deswegen beschäftige ich mich jetzt mit wichtigeren Dingen“ – „Wiki ist doof“ – „viele trockene Texte“ – „ich hatte keine Lust, mich jetzt schon damit auseinanderzusetzen“ – „ich hatte nichts zu fragen“ – „Mogelpackung“ ... usw.

Wie soll man das beurteilen? War die Lernumgebung zu offen oder zu geschlossen? Habe ich zu viel Rezeption oder zu viel Produktion gefordert? Wollten die Studierenden mehr Selbst- oder mehr Fremdorganisation? Hätte ich mehr explorieren lassen oder doch mehr darbieten sollen? Sie merken schon: Selbst die als halbwegs brauchbar identifizierten Dichotomien helfen hier *nicht* so recht weiter, denn: Es gibt Studierende, denen ist jede Einführung zu offen, die nicht aus wöchentlichen Sitzungen besteht. Anderen sind Einführungen generell zu geschlossen, weil die Inhalte feststehen, die man für Prüfung wissen soll. Es gibt Studierende, die gerade zu Studienbeginn vom Lehrenden vor allem Führung und Inhalte erst mal nur rezipieren wollen; zu viel Freiraum und eigene Produktionen werden abgelehnt. Andere haben Schwierigkeiten, mehr als drei Seiten zu lesen oder länger als 45 Minuten zuzuhören, und lernen auch als Novizen eher dann, wenn sie sich selbst betätigen.

Für die einen war ich daher wohl *lernerorientiert*, weil ich sie von der klassischen Vorlesung befreit habe, von denen sie schon genug hatten. Für die anderen war ich womöglich *lehrerorientiert*, weil ich mich nicht an *ihren* Gewohnheiten, sondern an *meiner* Experimentierfreude orientiert hatte. Wie auch immer man die Einführung gestaltet: Sie lässt stets Zufriedene und Unzufriedene zurück. Nun gibt es eine gewisse Heterogenität unter Studierenden natürlich *immer* – vor allem in größeren Veranstaltungen wie Einführungen, die häufig von Studierenden aus verschiedenen Studiengängen besucht werden. Mein neues Vorlesungskonzept aber schien diese Heterogenität ganz besonders deutlich gemacht zu haben. *Warum?*

Theoretisch lässt sich das didaktische Szenario immerhin gut begründen. Es zielt auf eine *Balance* ab, wie sie auch im Einleitungstext zu dieser Tagung formuliert ist: eine Balance zwischen anbietenden bzw. geschlossenen Anteilen eines Lernangebots, die zur Rezeption auffordern, und offenen Anteilen, die in dosierter Form produktives Lernen und eine gewisse Selbstorganisation im Hinblick auf die Prüfung ermöglichen.

Wenn wir wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht jegliche Praxisrelevanz absprechen wollen, müsste ein theoretisch gut begründetes didaktisches Szenario an sich erfolgreicher sein als eines, das nur auf Intuition, Zufall oder Gewohnheit basiert. Sicher: Man muss jetzt überlegen, was man als *Erfolg* bezeichnen soll: Die Dropout-Rate bei der skizzierten Vorlesung entsprach in etwa der der vorangegangenen Jahre. Das Vorgehen ließ sie wie geplant durchführen. Die Noten waren im Schnitt besser. Und über ein Drittel der Studierenden äußerte sich *sehr* zufrieden. Vielleicht kann man das als Erfolg bezeichnen? Setzt man dieses Ergebnis allerdings in Relation zu meinem Aufwand und zu den theoretisch zu erwartenden Effekten, dann ergibt sich für mich ein eher geringer Erfolg. *Was also hatte ich falsch gemacht?* Wenn es sich über didaktische Erkenntnisse nicht erklären lässt, wie dann? Ich habe *keine* eindeutige Antwort, aber natürlich *Vermutungen*. Ich vermute, dass Erwartungen und Routinen sowie Einstellungen zum Studium eine große Rolle dafür spielen, wie erfolgreich sich verschiedene didaktische Szenarien umsetzen lassen.

Beginnen wir bei den **Erwartungen**. Wer einen Hörsaal betritt, wird von Kinoatmosphäre empfangen. Man setzt sich bevorzugt in die hinterste Reihe und schaut mal, was so geboten wird. Wenn Sie dann vorne stehen und sagen, *das Kino fällt heute aus*, dann stellt sich Unruhe ein: *Warum das? Was gibt es stattdessen?* Allein schon durch seine Architektur weckt der Hörsaal lang tradierte Erwartungen. Wer diese Erwartungen nicht erfüllt, hat erst mal mit den produzierten Enttäuschungen zu kämpfen. Das kostet Ressourcen auf beiden Seiten und die fehlen dann für die Umsetzung eines anspruchsvollen didaktischen Konzepts.

Eng mit den Erwartungen sind die **Routinen** verknüpft: Die meisten Studiengänge beginnen mit zahlreichen Vorlesungen. Diese sind einerseits ungeliebt, andererseits ist man sie gewohnt. Sie geben in der Folge eine gewisse Sicherheit: Man kann auf Routinen zurückgreifen – auf gute wie auf schlechte, aber immerhin auf etwas, was einem vertraut ist oder gerade vertraut wird.

Wenn Sie den Studierenden dann sagen, *vergisst das mal alles, wir machen es ganz anders*, dann entsteht der zweite Unruheherd: *Wie? Was muss ich tun? Kann ich das? Will ich das?* Wer Neues fordert, muss damit rechnen, dass er Unsicherheit sät. Das aufzufangen, ist schwierig – aus zeitlichen Gründen wie auch aus Gründen der schon genannten Heterogenität der Studierenden. Unsicherheit aber macht ängstlich und das ist ein denkbar schlechter Begleiter in der Bildung.

Am schwersten aber wiegt, was ich kurz als **Einstellung** zum Studium bezeichne – und damit bewegen wir uns, ob wir das wollen oder nicht – auf die Bologna-Debatte zu: Ich bin *kein* Gegner des ursprünglichen Bologna-Konzepts, aber was daraus wurde, lässt einen entweder aggressiv oder depressiv werden. Aber darum geht es *jetzt* nicht. Jetzt geht es eher um die Auswirkungen auf die Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium: Und das stellt sich für viele als ein abzuarbeitendes Punktekonto dar, das es rasch und mit Blick auf Ansprüche der Anschlussysteme möglichst karrierefremdlich zu gestalten gilt. Experimente in der Lehre, die so heißen, weil ihr Ausgang ungewiss ist, treffen dabei kaum auf Gegenliebe. Studiengebühren – wenn auch noch moderat – erhöhen den Anspruch an eine Kundenorientierung, die mit didaktisch verstandener Lernerorientierung nichts zu tun hat, auch wenn diese noch so vage formuliert ist.

Erwartungen, Routinen und Einstellungen dieser Art fallen natürlich weder vom Himmel noch sind sie den heute Studierenden in die Wiege gelegt. Es sind Effekte bildungspolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, wie man sie durchaus auch in der Schule beobachten kann: Man denke nur an PISA, schulpolitische Entscheidungen, Elternsorgen und antizipierte Schul- und Berufskarrieren.

Falls nun meine Vermutungen für den Kontext Hochschule zutreffen: Müsste man dann einen Titel wie *Mut zur Lehre* nicht aufgeben? Müssten wir nicht eher *mutlos* werden angesichts der vielen, schwer zu beeinflussenden Faktoren, die jede didaktische Fantasie im Keim ersticken? Wären persönliche Anstrengungen nicht sinnlos angesichts von Erwartungen, Routinen und Einstellungen, die man nicht oder kaum ändern kann? Nein: Wir brauchen gerade jetzt Mut zur Lehre, didaktische Fantasie und persönliche Anstrengungen.

Wir brauchen **Mut zur Lehre** in dem Sinne, dass wir als Lehrende Entscheidungen treffen, von denen wir vorab nicht wissen, ob sie die richtigen sind. Gegenüberstellungen wie Instruktion versus Konstruktion, Lehrer- versus Lernerorientierung ebenso wie E-Learning 1.0 versus E-Learning 2.0 sind deswegen unglücklich, weil sie mitunter dazu führen, dass man bestimmte Lehrstile aus einer diffusen Angst heraus ablehnt, man würde damit Lernprozesse verhindern statt fördern. Nicht Ideologien und Trends, sondern lernpsychologisches und didaktisches Wissen sowie methodisches Können und situatives Gespür müssen die Entscheidung von Lehrenden lenken.

Wir brauchen **didaktische Fantasie** in dem Sinne, dass wir als Lehrende auch dichotome oder antinomische Lehr-Lernkonzepte wie Rezeption und Produktion oder Darbieten und Explorieren-Lassen kreativ kombinieren. Gerade in der Kombination und Verknüpfung liegen die größten Chancen: Chancen für heterogene Zielgruppen, denen man niemals mit *einem* Unterrichtstil gerecht werden kann; Chancen für unterschiedliche Inhalte, zu denen niemals die *gleichen* Formen der Vermittlung und Aneignung passen. An dieser Stelle bieten digitale Medien, allem voran die sogenannten Web 2.0-Anwendungen, ganz hervorragende Möglichkeiten, die keinesfalls in der Ablehnung von Experten zugunsten scheinbar weiser Massen münden müssen.

Wir brauchen schließlich **persönliche Anstrengungen** in dem Sinne, dass wir als Lernende *trotz* aller Widrigkeiten, mäßiger Erfolge und Misserfolge didaktische Experimente in der Unterrichtspraxis wagen. Nur diese führen auch zu neuen Erkenntnissen über das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen. Parallel dazu müssten wir allerdings als lehrende *Wissenschaftler* auch eine entsprechende *Forschung* etablieren: eine, die Entwicklung, Evaluation, systematischen Variation und Dokumentation von didaktischen Szenarien im Echtbetrieb vorantreibt und etabliert. Das aber wäre ein eigener Vortrag.

Angesichts der fortgeschrittenen Zeit sollte ich stattdessen langsam zum Ende kommen. An diesem Ende ist nun hoffentlich verständlich geworden, warum mir ein neuer Titel für meinen Beitrag nicht ganz unwichtig war. Ich wollte zeigen, dass das Verhältnis von Lehren und Lernen *auch* deswegen so schwierig *ist*, weil wir es uns schwierig *machen*: mit unklaren Begriffen, unsäglichen Ideologien, unbrauchbarer Forschung und unzumutbaren Forderungen an die Lehrenden. Nicht alle, aber viele der Probleme im Verhältnis von Lehren und Lernen sind daher aus meiner Sicht *hausgemacht*: Wir könnten uns nämlich um mehr *Begriffsschärfe* bemühen und gleichzeitig – das ist wichtig – in unserer Sprache eindeutiger und für die Lehrpraxis verständlicher sein. Wir könnten uns ideologischen Tendenzen deutlicher entgegenstellen, wie das jeder Wissenschaft ohnehin gut steht, da sie der Aufklärung und nicht der Bekehrung zu einem Glauben dienen soll. Und wir könnten in unserer Forschung mehr Vielfalt praktizieren und darin auch der *Entwicklungsforschung* eine Chance geben, die der Erkenntnis *und* der Praxis gleichermaßen dient.

Ich weiß, dass meine Überlegungen sehr allgemein waren. Zudem habe ich allein die Hochschule als Kontext und meine persönlichen Erfahrungen in der Hochschullehre herangezogen. All das hat – doch davor hatte ich Sie gewarnt – mit dem Sachunterricht in der Grundschule *erst mal* wenig zu tun. Was sich daraus nun doch für *Ihre Domäne* nutzen lässt, das muss ich Ihnen als Experten auf diesem Gebiet überlassen. Ich hoffe jedenfalls, dass mein Vortrag zumindest zur Diskussion in nachfolgenden Workshops und Gesprächen beitragen kann und bedanke mich ganz herzlich für Ihre Aufmerksamkeit.