

Gabi Reinmann

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

Instruction versus construction seems to be a dichotomy which is theoretically weak and practically useless like other dichotomies in this semantic field. The article discusses arguments against dichotomous descriptions and recommendations for teachers as well as other reasons for problems concerning the relationship between learning and teaching. Deflating experiences with a theoretically sound educational scenario in higher education serve as an anchor to think about requirements in teaching and instruction.

Instruktion und Konstruktion: Was ist gemeint?

„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.“ Der zitierte Einleitungstext zur GDSU-Jahrestagung 2011 macht deutlich, dass es die Tendenz gibt, Instruktion und Konstruktion vereinfachend und als Dichotomie gegenüberzustellen, was mit (lat.) *versus* – wörtlich *gewendet* – prägnant zum Ausdruck kommt. Wenn etwas dichotom ist, dann kann im gleichen Moment nur das eine *oder* das andere gelten oder wirken: So ist ein Mensch z.B. jung *oder* alt; er schläft *oder* er ist wach. Instruktion versus Konstruktion hieße dann: Man instruiert *oder* konstruiert – beides, so eine naheliegende Folgerung, könnte dann nicht gleichzeitig sein. Bei näherem Hinsehen aber erkennt man einen Unterschied: Während der gegenseitige Ausschluss beim Alt- oder Jungsein sowie beim Schlafen oder Wachsein *eine* Person betrifft, gibt es bei der Instruktion und Konstruktion *zwei* Akteure: der Lehrende, der instruiert, und der Lernende, der konstruiert.

Versteht man also unter Instruktion eine Tätigkeit des *Lehrenden* und unter Konstruktion eine des *Lernenden*, dann 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. Leider wird es noch unübersichtlicher, wenn man bedenkt, dass Instruktion und Konstruktion auch als Kürzel für verschiedene *Lehr-* oder *Unterrichtsstile* verwendet werden: *Instruktion* steht dann für einen lehrerorientierten, anleitenden Stil, der aber, so die landläufige Meinung, beim Lernenden genau *keine* aktiven Konstruktionsprozesse fördert, weil dies nur ein lernerorientierter, ermöglichender Stil – bezeichnet als *Konstruktion* – könne. Kann man bei *diesem* Verständnis von Instruktion und Konstruktion ein *versus* einsetzen? Nun kann man sich in der Tat nicht *gleichzeitig* am Lehrenden *und* am Lernenden orientieren, und man kann auch nicht gleichzeitig direkt anleiten *und* indirekt ermöglichen. Ob das aber echte Dichotomien wie Schlafen und Wachsein sind, darf bezweifelt werden. In der pädagogischen Literatur finden sich mehrere Hinweise darauf, dass hier eher ein *antinomisches* Verhältnis vorliegt, bei dem zwei Kräfte durchaus *gleichzeitig* wirken können (z.B. Schlömerkemper, 2007; Helsper, 2002). Die Frage, *welches* Verständnis bzw. *welche* Verwendungsweise von Instruktion und Konstruktion überhaupt die richtige oder zumindest die bessere ist, bleibt dabei offen: diejenige, die damit die Tätigkeiten des Lehrens und des Lernens *an sich* benennt, oder diejenige, die damit zwei verschiedene *Stile* des Lehrens bezeichnet. Wenn aber die Begriffe Instruktion und Konstruktion in unterschiedlichem Sinne genutzt werden, taugen sie schlecht zur gegenseitigen Verständigung. Mir ist 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 (Reinmann & Mandl, 2006). Darin haben wir die Begriffe Instruktion und Konstruktion häufig verwendet, aber keineswegs als Gegensätze einander gegenübergestellt und dennoch einem dichotomen Gebrauch Vorschub geleistet. *Dichotomien* – so scheint es – haben generell eine hohe Anziehungskraft in der Bildungswissenschaft und -praxis, wofür es durchaus Gründe gibt: Sie helfen uns z.B., das komplexe Lehr-Lerngeschehen zu ordnen, zu überblicken und Entscheidungen zu treffen. Beispiele hierfür gibt es zuhauf: Passivität versus Aktivität, Lehrer- versus Lernerorientierung, Fremd- versus Selbstorganisation, geschlossene versus offene Lernumgebungen, Darbieten versus Entdecken-Lassen. Auffällig ist, dass sich die Elemente dieser Begriffspaare geradezu harmonisch zusammenfinden:

Aktivität, Lernerorientierung, Selbstorganisation, offene Lernumgebungen und Entdecken-Lassen fügen sich zu einer Gruppe und ermöglichen Sätze, die in sich konsistent wirken, ohne viel auszusagen, z.B.: *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 entdecken lässt, fördert die Selbstorganisation und handelt lernerorientiert.* Dasselbe lässt sich 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 wird sich ein Lehrender wohl entscheiden? Und entscheiden muss er/sie sich, wenn es sich um Dichotomien handelt, die nicht gleichzeitig realisiert werden können. Auch wenn die Frage sinnlos wirken mag, erscheint sie mir gerechtfertigt, da sich Dichotomien dieser Art permanent fortsetzen – auch beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien (z.B. Panke, 2007). Dort hören wir vom Web 1.0 *versus* Web 2.0, umschrieben mit weiteren Dichotomien wie z.B.: User *versus* Autor, Surfen *versus* Posten, privat *versus* öffentlich, Wissen vom Experten *versus* Weisheit der Masse. 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 angebotene Ressourcen in eigenen Lern- und Arbeitsumgebungen nutzen und vom Lehrenden nur begleitet werden (z.B. Kerres, 2006). Man kann das Wortspiel also erweitern: *E-Learning 2.0* ist aktiv, lernerorientiert, selbstorganisiert, offen, *E-Learning 1.0* dagegen passiv, lehrerorientiert, fremdorganisiert, geschlossen.

Weitere Dichotomien und deren (Un-)Brauchbarkeit

Gegenüberstellungen in der obigen Variation machen deutlich, 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. Nun

sind dichotome Begriffspaare, wie oben angedeutet, nicht generell schlecht, sondern können auch ordnend und hilfreich sein. Es gibt durchaus sinnvolle Gegenüberstellungen, die vor allem im Übergang zwischen verschiedenen Bewegungen in der Bildungsforschung und -praxis Akzente deutlich machen und Klärung schaffen können. 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. Vor diesem Hintergrund sollen die genannten Dichotomien (neben der Instruktion und Konstruktion) noch einmal auf ihre (Un-)Brauchbarkeit hin betrachtet werden:

Das Begriffspaar *Lehrerorientierung versus Lernerorientierung* dient dazu, verschiedene Unterrichtsstile grob zu charakterisieren. Das Wort Lehrerorientierung ist allerdings ausgesprochen negativ besetzt: 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 unklar, was das konkret heißen soll. Dasselbe gilt für die Lernerorientierung – einem Wort, das aktuell auch im Hochschulkontext beliebt und dort „Studierendenorientierung“ (Reinmann & Jenert, in Druck) heißt. In diesem Kontext lässt sich besonders gut zeigen, dass mit Lernerorientierung verschiedene Dinge gemeint sein können, nämlich die Wahl bestimmter didaktischer Maßnahmen ebenso wie besserer Service (Kundenorientierung) oder mehr Mitsprache für Studierende. Das Begriffspaar Lehrer- versus Lernerorientierung erscheint mir vor diesem Hintergrund wenig aussagekräftig.

Das Begriffspaar *offene versus geschlossene Lernumgebungen* bezieht sich ebenfalls auf den Unterrichtsstil. Zur Kennzeichnung *digitaler* Lernumgebungen ist diese Unterscheidung relativ gut nachvollziehbar (vgl. Ebner & Schön, 2011): Beispielsweise ist eine Simulation zum Lernen eine geschlossene Umgebung, weil alle möglichen Aktionen des Nutzers in den Programmierarbeiten vorgedacht sind. Aktionen, die nicht bedacht wurden, führen zu Fehlermeldungen oder können nicht vollzogen werden. Eine Lernumgebung in Second Life dagegen, in der Lernende z.B. eine bestimmte Rolle übernehmen, ist offener, weil die Aktionen des Nutzers nicht vorgegeben sind. Offen für nicht vorgedachte Aktionen sind auch *mediengestützte* Lernumgebungen, in denen Aufgaben gestellt und digitale Werkzeuge zur Bearbeitung angeboten werden. Sehr viel unklarer aber ist, was offen und geschlossen in der Präsenzsituation heißt. Naheliegender wäre hier, von offenen *und* geschlossenen *Anteilen* einer Lernumgebung sprechen, da sich Vorgaben und Freiräume oftmals nicht eindeutig bestimmen, aber beliebig kombinieren lassen.

Das Begriffspaar *Entdecken-Lassen versus Darbieten* ist ein geradezu klassisches Begriffspaar, das sich erneut auf das Unterrichten bezieht und in aller Kürze den Streit zwischen David Ausubel (1963) und Jerome Bruner (1966) bündelt: 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 Entdecken-Lassen daher, so meine ich, 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 für besonders ungünstig: Es suggeriert, dass Zuhören, Lesen und Beobachten keine Aktivität erfordern, was wenig überzeugend ist, da es sich hier um mentale Prozesse bzw. mentale *Aktivität* handelt (vgl. auch Prange, 2005, S. 95). Als *Alternative* schlage ich daher das Begriffspaar *Rezeption versus Produktion* vor, das auf der Tradition von Ausubel und Bruner (s. o.) fußt, die damit *komplementäre* Formen des Aufbaus neuen Wissens schon vor vielen Jahrzehnten beschrieben haben (vgl. Reinmann, 2011).

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 (z.B. Reinmann, 2010). Von verschiedenen Seiten wird gefolgert,

dass diese Begriffspaare *keine* Dichotomien, sondern eher Pole von Kontinua seien. Was speziell die Selbst- und Fremdorganisation betrifft, so kann man wohl davon ausgehen, dass in Institutionen wie Schule und Hochschule Lernende in der Regel *nicht* allein entscheiden, 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 bzw. auf Möglichkeiten und Grenzen einer Lernumgebung. Statt Selbst- *versus* Fremdorganisation als Zustand wäre es daher womöglich besser, von selbst- *und* fremdgesteuerten, situativ wechselnden, *Prozessen* zu sprechen.

Mein Fazit an dieser Stelle: *Instruktion versus Konstruktion* ist mehrdeutig, prädestiniert für Kategorienfehler und daher für die didaktische Diskussion aus meiner Sicht (inzwischen) ungeeignet. *E-Learning 1.0 versus E-Learning 2.0* ebenso wie *Lehrer- versus Lernerorientierung* mögen als Schlagwörter und für schnelle Urteile attraktiv sein, verleiten aber dazu, Lehre als prinzipiell lernerfeindlich zu diffamieren. *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. *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 (Pongratz, 1986). Selbst- *und* Fremdorganisation ist womöglich 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 Lektüre und Begriffsanalysen, sondern auch aus der Beobachtung, dass Dichotomien wie Instruktion versus Konstruktion und andere Begriffspaare weder eine große Hilfe für die Gestaltung noch für die Bewertung von Lernangeboten darstellen. Was ich damit genau meine, möchte ich im Folgenden exemplarisch anhand eines eigenen Beispiels aus der Hochschullehre darlegen.

Ein Beispiel aus der Hochschullehre

Gegenstand des Beispiels ist eine Einführungsvorlesung in die Medienpädagogik und -didaktik – eingebettet in einen interdisziplinären Studiengang („Medien und Kommunikation“) an der Universität Augsburg¹ (vgl. Reinmann & Jocher-Wiltschka, 2010). In dieser Einführung hatte ich schon immer mit Schwierigkeiten zu kämpfen, weil die meisten Studierenden wenig Interesse an didaktischen und anderen bildungswissenschaftlichen Themen mitbringen. Begleitende Lektüreangebote wurden daher meistens ignoriert; statt Texte lasen die Studierenden 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 neu zu gestalten: Ich reduzierte die Inhalte um ein Drittel und stellte einen vergleichsweise knappen *Reader* zusammen, der schon wegen des Umfangs nicht abschrecken sollte. Als Einführung in jedes Thema nahm ich *Audio-Podcasts* auf: Im Dialog mit einem fiktiven Partner aus der Praxis sollten die Studierenden auf die Themen und Texte vorbereitet werden. Alle zwei Wochen fand ein Präsenz-Tutorium statt, in dem inhaltliche Fragen beantwortet und Übungen angeboten wurden, in denen die Praxisrelevanz der Inhalte verdeutlicht wurde. Schließlich hatten die Studierenden die Aufgabe, in einem *Wiki* zu jedem Thema Fragen und Antworten zusammenzustellen, die regelmäßig kommentiert und korrigiert wurden und am Ende als Fragen-Pool für die Klausur dienten. Die Studierenden konnten sich also ihre eigene Klausur gestalten, wenn sie sich aktiv beteiligt haben (eine „Mitmach-Klausur“ im Sinne des Web 2.0).

Es zeigte sich, dass sich das Konzept umsetzen ließ *und* die Leistungen am Ende notenmäßig um einiges besser waren als in den Vorjahren. Die Begeisterung der Studierenden hielt sich dennoch in Grenzen. Anders als bei vielen didaktischen Szenarien, die ich bereits erprobt habe, gab es *keine* Normalverteilung in der Akzeptanz mit wenigen sehr Zufriedenen, wenigen sehr Unzufriedenen und vielen, die durchschnittlich zufrieden waren. Vielmehr zeigten Befragungs- und Beobachtungsergebnisse ein klar zweigeteiltes Bild: Studierende, die sich auf das Gesamtpaket an Podcasts, Texten, Übungen und Wiki-

¹ Dort war ich bis März 2010 tätig.

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: „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 kann oder soll man diese Erfahrung 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? Es wird rasch deutlich: 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 eine Prüfung wissen soll. Es gibt Studierende, die gerade zu Studienbeginn vom Lehrenden vor allem Führung erwarten sowie Inhalte zunächst 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 das Lernangebot eventuell *lernerorientiert*, weil sie von der klassischen Vorlesung befreit wurden, von denen sie schon genug hatten. Für die anderen war das Angebot womöglich *lehrerorientiert*, weil ich mich nicht an *ihren* Gewohnheiten, sondern an *meiner* Experimentierfreude orientiert hatte. 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. Das skizzierte neue Konzept 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 darbietenden bzw. geschlossenen Anteilen eines Lernangebots, die zur Rezeption auffordern, und offenen Antei-

len, 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 muss man 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 sich 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 zum Aufwand für das didaktische Konzept und dessen Umsetzung *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:

Wer einen Hörsaal betritt, wird von Kinoatmosphäre empfangen. Man setzt sich bevorzugt in die hinterste Reihe und schaut mal, was so geboten wird. Wenn dann jemand vorne stehen und sagt, dass das Kino heute ausfällt, 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 einmal 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 man die Studierenden dann auffordert: „Vergesst 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 bewegt man sich, ob man das will oder nicht, auf die Bologna-Debatte zu, ohne dass ich diese hier genauer aufgreifen kann. Die neue Struktur der Studiengänge hat nach meiner Beobachtung Auswirkungen auf die Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium, das sich vielen als ein Punktekonto darstellt, das es abzuarbeiten gilt, um in den Anschlusssystemen Karriere machen zu können. Experimente in der Lehre, die so heißen, weil ihr Ausgang ungewiss ist, treffen dabei kaum auf Gegenliebe. Dazu kommen Studiengebühren und erhöhen in der Folge den Anspruch, als Kunden behandelt zu werden, was mit einer didaktisch verstandener Lernerorientierung in der Regel wenig zu tun hat.

Abschließendes Plädoyer für Mut zur Lehre

Erwartungen, Routinen und Einstellungen der genannten Art fallen 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 (z.B. Münch, 2009). Damit will ich *nicht* sagen, dass Lehrexperimente und andere Bemühungen um ein besseres Lehren und Lernen aussichtslos sind. Im Gegenteil würde ich an dieser Stelle gerne für Mut zur Lehre, didaktische Fantasie und persönliche Anstrengung plädieren.

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 wenig brauchbar, 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 Entdecken-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, 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 vorantreibt und etabliert (Reinmann & Sesink, in Vorbereitung).

Der Beitrag sollte zeigen, dass das Verhältnis von Lehren und Lernen *auch* deswegen so schwierig *ist*, weil wir es uns schwierig *machen*: mit unklaren Begriffen, unsäglichen Ideologien, bisweilen unbrauchbarer Forschung und häufig 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 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. Dies sind zugegebenermaßen weitreichende Forderungen, die aus der Diskussion um die dichotome Darstellung von Instruktion und Konstruktion hervorgehen, zumal da diese zunächst nur die begrifflichen, logischen und praktischen Probleme dieser Gegenüberstellung beleuchten sollte. Allerdings laufen gerade einfach zu kommunizierende Aussagen und (scheinbare) Leitlinien wie „Instruktion versus Konstruktion“ Gefahr, ihrerseits ebenfalls – allerdings implizit – weitreichende Konsequenzen nach sich zu ziehen. So gesehen möchte ich meinen Text als Beitrag für eine *Diskussion* um das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen ohne Anspruch auf einen konkreten Lösungsansatz verstanden wissen.

Literatur

- Ausubel, D.P. (1963): The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning. Grune & Stratton, New York.
- Bruner, J.S. (1966): Toward a theory of instruction. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Ebner, E.; Schön, S. (Hrsg.) (2011): Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien. URL: <http://13t.tugraz.at>
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul; W. Marotzki; C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 64–102). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kerres, M. (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: A. Hohenstein; K. Wilbers (Hrsg.), Handbuch E-Learning (Loseblattsammlung). Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Panke, S. (2007): Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale. Tübingen (e-teaching.org). URL: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf>
- Pongratz, L.A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Beltz, Weinheim.
- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Reinmann, G.; Jenert, T. (in Druck): Studierendenorientierung. Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Erscheint in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung.
- Reinmann, G.; Jocher-Wiltschka, C. (2010): Kino fällt aus: Konzept und Erprobung einer Alternative zur Vorlesung (Forschungsnotiz Nr. 2). München: Universität der Bundeswehr München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/Forschungsnotiz_2010_02.pdf
- Reinmann, G.; Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 613-658). Beltz, Weinheim.
- Reinmann, G.; Sesink, W. (in Vorbereitung): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung.
- Reinmann, G. (2010): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). In: K.-U. Hugger; M. Walber (Hrsg.), Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven (S. 75-89). VS Verlag, Wiesbaden.
- Reinmann, G. (2011): Studententext Didaktisches Design. München: Universität der Bundeswehr München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_april11.pdf
- Schlömerkemper, J. (2007): Der antinomische Blick in der Erziehungswissenschaft. „Realistische“ Konzepte in pädagogischer Theorie und Praxis. In: Die Deutsche Schule 9 (Beiheft), S. 147-171.

Preprint: Erscheint im Jahresband 2011 der GDSU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.