

Hartwig von Schubert

Hamburg, im November 2016

www.protestantacademy.eu

Lernen

Wie kommt es, dass Schüler A etwas im Handumdrehen lernt und Schüler B trotz großer Mühe nichts behält? Ist B vielleicht weniger intelligent? Das mag sein. Aber selbst A macht die Erfahrung, dass ihm dies Fach leicht-, jenes schwerfällt, dass er gestern konzentriert war und heute nicht. Also begleiten wir einmal den ziemlich intelligenten A beim Lernen. Er nimmt sich einen einigermaßen aussagekräftigen Text vor, liest ihn sorgfältig durch, streicht wichtige Stellen mit dem Bleistift an, gliedert Sinnabschnitte, kommentiert sie am Rand, erstellt sich dann ein persönliches Exzerpt und lernt dieses anschließend, vielleicht sogar unterstützt von einem Repetitor, auswendig, bis er's im Schlaf hersagen kann. Und obwohl das eine ganz hervorragende Lernweise ist, selbst unser überdurchschnittlich kompetente A wird das meiste davon schon nach wenigen Wochen wieder vergessen haben. Warum macht er sich dann die ganze Mühe? Und umgekehrt: Warum können sich Leute wie B bestimmte Dinge hervorragend merken, für die sie sich überhaupt nicht angestrengt haben?

Nun, es fehlen hier mindestens zwei Aspekte unabhängig von den bereits angedeuteten Faktoren. Entscheidend für einen nachhaltigen Lernerfolg und Kompetenzgewinn von ist, ob die Lernenden den Stoff von Beginn an motiviert und kritisch aufnehmen und zweitens ob sie ihn anschließend auch leben. Kurz: es muss ihr Stoff sein! Deshalb geht es mir im Folgenden auch weniger darum, wie Lehrer ihre Schüler zum Lernen kriegen, sondern wie Lehrende und Lernende überhaupt zusammenfinden. Oder noch einmal erweitert: Wie kommen Menschen zu ihren Themen und wie kommen die Themen zu den Menschen? Während Lernen meistens recht nah entlang des Lehrer-Schüler-Verhältnisses diskutiert wird, gehe ich hier jetzt einmal umfassender vom Prozess erwachsener geistiger Aneignung aus. Vielleicht kann das auch einmal die klassische Schule in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Motiviert und kritisch Lernen: eine Frage der persönlichen Einstellung

Was genau zeichnet eigentlich einen lernbegierigen Menschen aus? Aus dem ältesten detailliert ausgearbeiteten Lernprogramm der menschlichen Geistesgeschichte, der platonischen *Paideia*, wissen wir, dass der Lernende einen Mangel verspürt und diesen füllen will. Bevor er mit dem eigentlichen Lernen beginnt, macht er einerseits eine unangenehme Erfahrung, achtet andererseits aber gerade deshalb umso wacher und intensiver auf bestimmte Dinge, die das Schicksal ihm präsentiert, wenn sie es ihm denn präsentiert. Zwei Momente können diese Spannung vermindern. Erstens wird er nicht motiviert sein zu lernen, wenn er auch so zufrieden ist. Und selbst wenn er unzufrieden ist und mehr möchte, wird seine Motivation zweitens dann erlahmen, wenn ihm der Zugewinn außerhalb seiner Reichweite zu liegen scheint. Er wird die Chance nur nutzen, wenn er sie hat und erkennt. Und er wird sie nur erkennen, wenn er sie nutzt. Dieser Zirkel kann sich in die eine oder die andere Richtung drehen, in Richtung auf Motivation und Neugier oder in Richtung auf Resignation und Demotivation. Es kann also ein Gefälle in die eine oder die andere Richtung entstehen oder auch ein Gleichgewicht bei dem, der erreicht hat, was er wollte. Damit überhaupt Lernprozesse anlaufen, muss ein erstes, wenn auch noch so kleines Gefälle zwischen Mangel und Fülle bereits entstanden sein. Niemand muss lernen! Und es gibt Dinge, die sollten Menschen vielleicht besser wieder verlernen. Wenn wir also weiter über das Lernen nachdenken, sollten wir immer auch fragen, um welchen Zugewinn es denn geht. Welche Kompetenzen werden denn angestrebt? Ein eines Tages erfolgreich abgeschlossener Kompetenzerwerb von B wird vermutlich nicht jedem gefallen. Vielleicht wird A eifersüchtig sein. Lernen kann gefährlich werden.

Zurück zum einmal eingeleiteten Lernprozess: Wir waren bei A und schauten ihm beim Lernen zu. A kann das Lernen so weit treiben, dass er bei der Wahl des Lernstoffs regelmäßig innehält und seine eigenen Erwartungen formuliert, wie die Aufgaben, denen er sich in Kürze stellen möchte, vermutlich lauten werden. Vielleicht möchte er seine Vermutungen sogar in einer Art Lerntagebuch notieren und möchte anschließend protokollieren, ob sie stimmten oder nicht. Es kann dann passieren, dass er einen Fund macht und befriedigt feststellt: „Aha, das hatte ich teils erwartet teils bin ich überrascht, in jedem Fall ist das genau das, was ich suche!“ und in der Hoffnung auf weitere Bestätigungen lernt er freudig weiter. Es kann allerdings auch geschehen, dass seine Aufmerksamkeit alsbald ermattet, weil ihn der Stoff langweilt: „Kenn ich alles schon, da kommt nichts Neues!“

Ich nehme als Beispiel einmal das Studium von Fachliteratur: Interessant wird ei-

ne Lektüre im Sinne eines wirklichen Lernerfolgs erst, wenn der Leser feststellt, dass der Erzählfaden oder die Argumentationskette des Autors immer wieder mit originellen Wendungen aufwartet. Er wird nur dann Lust haben, weiterzulesen und zu lernen, wenn das Gelesene ihm neue Einblicke vermittelt, ihn intellektuell herausfordert und ihm zu denken gibt. Das heißt gerade nicht, dass es bequem und einfach für ihn sein muss. Vielleicht sind ihm die Gedanken sogar fremd, vielleicht sogar sehr fremd, vielleicht ärgern sie ihn sogar. In jedem Fall ergeben sich hier die folgenden Möglichkeiten. Entweder der Leser wird nach einer Weile sagen: „Das ist alles absurd, dem kann ich nicht folgen“ und wird den Text entnervt weglegen. Oder er kann ihm vom Verstehen her zwar folgen, wird dann aber entweder sagen: „Ich kann soweit durchaus verstehen, was der Autor will und was seine Gründe sind, aber ich habe dafür kein Verständnis, ich stimme ihm nicht zu, ich denke völlig anders.“ Oder er wird nach einer Weile sagen: „So habe ich das ja noch gar nicht gesehen, das ist interessant. Ich gebe zu, dass ich das bis jetzt anders gesehen habe, aber die Argumente überzeugen mich.“ Beides kann motivieren, am Stoff dranzubleiben. An dieser Stelle eröffnen sich wieder zwei Möglichkeiten. Unser Leser ist so neugierig und interessiert, dass er jede freie Minute für die weitere Lektüre nutzt. Oder er klagt: „Das Thema ist ja doch sehr umfangreich, das wird ziemlich anstrengend, all das gründlich zu erarbeiten.“ Und so gibt es zu dieser letzten Version erneut zwei Varianten: Der eine Leser denkt: „Eigentlich bin ich ja interessiert, aber das ist mir zu viel, und ich habe dafür weder die Zeit noch die Kraft.“ Dieser Leser hört auf zu lernen. Ein anderer Leser aber scheut die Mühe des Gedankens nicht und ackert fleißig weiter. Nur wer sich einen Stoff trotz aller Widerstände wirklich aus eigenen Stücke aneignen will, der wird sich weiter mit ihm befassen. Und nur dann lässt sich eine günstige Prognose für den Lernerfolg stellen: Der Leser wird „seinen“ Autor mit dessen Anliegen entweder als relevanten Gegner oder als relevanten Partner besser kennenlernen wollen. Er möchte sich wirklich mit ihm und der Sache auseinandersetzen, und er weiß auch genau warum. Und eben das meint die Idee des motivierten und kritischen Lesens und Lernens.

Vom Lesen, Lernen und Leben

Und nun zu der Phase nach der Lektüre: Der Lernerfolg wird nur in dem Maße dauerhaft gesichert, wie der Leser von der Schriftform alsbald zum mündlich gesprochenen Wort übergeht. Er muss zeitnah mit jemandem über das Gelesene sprechen. Jetzt braucht er seine Lerngruppe. Denn erst so kommt wirklich Leben in den Lernprozess. Der Stoff will diskutiert werden. Das scheint ein uraltes Muster kultureller Prozesse zu sein: Mündliches muss schriftlich werden, um sich ver-

breiten zu können, aber das Schriftliche muss wieder mündlich werden, um zum Leben zu erwachen. Eigentlich ist das ja auch trivial: Was nützen die schönsten Partituren, wenn sie niemals in einem Konzert zur Aufführung kommen? Die Synapsen im Hirn müssen munter zu feuern beginnen. Und das geschieht erst, wenn der Stoff auf die Bühne des gelebten Lebens kommt. Deshalb muss es nach den ersten Diskussionen dann auch möglichst bald noch einen Schritt weitergehen. Die praktische Erprobung muss beginnen. Es reicht nicht, dass sich das Gelesene in der Diskussion bewährt. Es muss sich auch in der Praxis bewähren. Ist es nicht so, dass wir uns einen Stoff erst dann wirklich zu eigen gemacht haben, wenn wir ihn mit anderen teilen, ihn weitergeben, ihn praktisch anwenden, gestalten, verändern, selbst Neues hinzufügen? Das aber bedeutet, dass wir im Grunde gar nicht „den Stoff“ erlernen, sondern anhand eines Stoffes unsere Virtuosität in der Erschließung und Bewältigung der lebendigen Wirklichkeit erweitern. Wir erlernen die Kompetenz, uns immer wieder anhand neuer Inhalte mit dem Leben und mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Wirklich kritisches und lebenspraktisches Lernen ist niemals auf den schieren „Stoff an sich“, sondern immer auf die Erweiterung der Fähigkeiten des Lernenden ausgerichtet. Das aber ist ohne einen solide aufbereiteten Stoff schlecht möglich.

Das goldene Rezept des Lernens und seine acht Zutaten

Die Essays auf dieser Website z.B. können den Leser nur anregen, sich in einem ersten Schritt mit dem Stoff etwas vertraut zu machen. Er soll dann darangehen, für sich selbst in drei Schritten seine persönlichen Lernziele zu formulieren: (1) Was habe ich gelesen? (2) Was denke ich mir dabei? (3) Was mache ich nun als nächstes damit? Wenn er hinreichende Gründe sieht, sich weiter mit dem Thema zu befassen, sollte er darangehen, für sich ein Curriculum zu entwerfen. Ein Curriculum ist ein Lernprogramm mit den Punkten, die jetzt nacheinander abgearbeitet werden. Oder besser noch: Es ist das Rezept mit den Zutaten, die für den angestrebten Kompetenzgewinn unverzichtbar sind.

Der Einstieg in einen kritischen und lebenspraktischen Lernprozess gelingt am besten mit der gründlichen Formulierung der Lernziele. Je klarer und differenzierter die Lernziele in einer Lerngruppe von jedem einzelnen und von allen zusammen gemeinsam entwickelt werden, desto besser können die übrigen sieben Faktoren eines Lernprozesses aufeinander abgestimmt werden.

1. Lernziele: Sie geben an, in welchen Kompetenzen sich Lernende in welcher

Richtung und bis zu welchem Grad durch Lernen verändern wollen.¹ Bei längerer Befassung mit komplexeren Kompetenzen und Inhalten stellen wir fest, dass sich unsere Lernziele nach verschiedenen Ebenen gliedern lassen. Es gibt übergeordnete und nachgeordnete Ziele. Wirklich klar wird man sich über seine Prioritäten erst dann, wenn man einmal beginnt, bei jeder inhaltlich bedeutsamen Themenstellung drei bis vier sehr konkrete Fragen zur Diskussion zu stellen.

2. Lerninhalt: Als Stoff kommt alles infrage, was Lernende brauchen, um die gewünschten Kompetenzen zu erwerben und zu pflegen.

3. Lerngruppe: Wer interessiert sich außer mir für die gewünschte Kompetenz und die damit verbundenen Lerninhalte und Lernziele? Welcher Personenkreis kommt dafür überhaupt infrage? Welche Verabredungen sind realistisch? In dieser Frage kann man sehr viel richtig und sehr viel falsch machen.

4. Lernmethoden: Generell dürfte bei der Zusammenstellung der Methoden ein sinnvoller Rhythmus im Wechsel von „frontalen“ und „teilnehmeraktivierenden“ Phasen hilfreich sein. Jede Lerneinheit fächert sich schrittweise auf von ersten Vorkenntnissen und Problembestimmungen zu einer breiten Aneignung und schließt dann wieder mit der Ergebnissicherung und dem Test auf die erworbene Kompetenz, auf deren Grundlage dann eine weitere Lerneinheit eröffnet werden kann. Optimal ist eine modulare Ausarbeitung von Lerneinheiten, so dass diese auch spontan dem Lernverlauf entsprechend neu gegliedert werden können.

5. Lernmittel: Hierzu gehören Bücher, Hefte und Arbeitspapiere, Tafel und Kreide, Pinnwand (Moderatorenwand) und Flip-Chart mit Filzstiften, Tonwiedergabegeräte, Computer mit Beamer, Presenter und Leinwand und die didaktische Wunderwaffe PowerPoint, Audio- und Videomaterial, Unterrichtsmappen, Unterrichtstafeln, Modelle und der passende Moderatorenkoffer.

6. Lehrpersonen: Zu den Eigenschaften und Fähigkeiten eines guten Dozenten dürften menschliche Qualitäten, Sachwissen und pädagogisches Geschick zählen. Es muss klar sein, welche Rolle er einnehmen soll – Anleiter, Koordinator, Organisator, Prüfer – und welche Leistungen – Präsentation, Illustration, Moderation, Repetition – von ihm erwartet werden.

7. Organisation des Lernprozesses: Hier geht es um die zuverlässige Bereitstellung von Raum, Zeit, Methoden, Material und Medien des Lernprozesses.

¹ Eine wichtige Orientierung für jede Taxonomie liefern die sogenannten Dublin-Deskriptoren, vgl. Europäische Kommission, ETCS-Leitfaden Glossar: http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/glossary_de.htm [letzter Zugriff: 21.01.2016]; https://static.uni-graz.at/fileadmin/lehrstudienservices/Curriculaentwicklung/20160121_Dublin_Deskriptoren_ea.pdf [letzter Zugriff am 16. März 2016].

8. Erfolgssicherung: In einer Ausbildung muss der Ausbilder prüfen, ob der Auszubildende bestanden hat oder nicht. Oftmals geht es aber beim Lernen nicht um Ausbildung, sondern um Bildung. Auch dann ist es für Lernende und Lehrende wichtig, Rückmeldungen von den anderen zu bekommen; noch wichtiger aber ist es für die Lernenden selbst, sich den Ertrag des Seminars für die eigene Orientierung immer wieder bewusst zu machen. Der Sinn und Zweck einer Prüfung besteht darin, dass jeder Lernende einmal ganz auf sich gestellt ist, sich gut vorbereitet, eine Probe seines Könnens abliefert und dafür eine qualifizierte Rückmeldung erhält. Die Lehrenden lernen wiederum am besten durch die Rückmeldung (Feedback) der Lernenden sowie durch Lehrproben und Hospitationen vor Kollegen.

Lebenslanges Lernen

Was kann man in der modernen Erwachsenenbildung überhaupt realistischer Weise erreichen? Eine zeitgemäße Didaktik unterscheidet kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele. Für Lehrangebote in philosophischer und theologischer und dabei insbesondere politisch-ethischer Bildung kommen vor allem die kognitiven und affektiven Lernziele infrage. Da aber die kognitiven Anteile leicht ein Übergewicht bekommen, ist bei der Vorbereitung eines Lernprozesses noch einmal besonders auf die affektiven Anteile der Lehrinhalte zu achten.

Die Wirkung eines Lehrangebots kann in jeder Hinsicht vermutlich sowohl überall auch unterschätzt werden. Zwei Wochenstunden in einem Bachelor-Kurs können unmöglich das leisten, was man im Rahmen eines zweijährig angelegten Doktorandenkolloquiums erwarten möchte. Andererseits ist es mit Lernen und Lehren wie mit einem guten Kinofilm, der kann in 120 Minuten Charaktere, Bilder und Geschichten vermitteln, die man ein ganzes Leben lang nicht vergisst. Selbstverständlich gibt es einfache und schwere Aufgaben, und es gibt Menschen unterschiedlicher Intelligenz, sozialer Beweglichkeit, kultureller Prägung und wechselnder Tagesform. Und es gibt Themen, die uns in einer bestimmten Situation berühren und in einer anderen kalt lassen. Bei aller sorgfältigen und zielgerichteten Planung eines Lernprozesses gerade mit anspruchsvollen Themen soll man sich also nicht einbilden, seine Wirkung absolut und präzise steuern und bemessen zu können, aber indirekt messen kann man das, man muss z.B. nur die Lernenden zu Wort kommen lassen. Regelmäßige Feed-back-Runden sind der Königsweg selbstbestimmten Lernens.

Inhalte, Aufgaben und Ziele eines Lernprogramms im hier besonders interessierenden Themenfeld politischer Ethik können durch einen hohen Grad an Komplexität geprägt sein, ohne dass sie deshalb gleich allerhöchsten akademischen

Anforderungen zu genügen hätten. Vielmehr sollte in jeder Lerngemeinschaft genau ausgehandelt werden, welche kognitiven, emotionalen und kommunikationspraktischen Fähigkeiten die Lernenden im Blick auf welche Situationen und Anforderungen erlernen und üben wollen: d.h. anschaulich beschrieben, realistisch erreichbar, möglichst wirklichkeitsnah, an klare Zeitangaben gebunden und daran jeweils messbar.

Lernkultur und Kultur erlernen

Das generelle Lernziel kultivierter und zivilisierter politisch-ethischer Urteilsbildung, um die es mir in den Essays im Wesentlichen geht, lautet: Die Lernenden vergewissern sich angesichts der Erfahrung des Wandels wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse, kultureller und religiöser Vielfalt sowie des Streits politischer Überzeugungen, Richtungen und Parteien der gemeinsamen Prinzipien, Güter und Werte in einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft. In Auseinandersetzung mit klassischen Texten ethischer Urteilsbildung sowie am Beispiel exemplarischer Problemstellungen erweitern sie ihre Kompetenzen, sich mit eigenen und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Kulturen argumentativ **auseinanderzusetzen**, ins direkte und geduldige, aber auch ehrliche, offene und kontroverse Gespräch zu treten und für ihre Anliegen zu werben und zu kämpfen. Sie üben sich in der Verantwortung für ihre eigene Lebensführung, erkennen die Notwendigkeit von Rechtstreue, Selbstdisziplin und Fehlerfreundlichkeit, Prinzipienfestigkeit und Toleranz, stärken ihr persönliches Pflichtbewusstsein, schärfen ihr Gewissen, festigen ihr moralisches und rechtliches Urteilsvermögen und üben sich beharrlich in der Rechenschaft über den Sinn von Routinen politischen, professionellen und alltäglichen Handelns. Die Lernenden können entsprechend ihrer bisherigen schulischen, akademischen und fachlichen Bildung ethische Fragen in komplexen Handlungsfeldern analysieren und in Richtung auf eine selbstständige ethische Urteilsbildung bearbeiten. Sie pflegen z.B. für eine gemeinsame möglichst einheitliche Sprachregelung die hier eingestellten Essays zum Selbststudium.

Literatur

Combe, A., Helsper, W. (1996, Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt.

Dürschmidt, P. u.a. (2007, 3. Aufl.): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer, Bonn.

Faulstich, P., Ludwig, J. (2004, Hrsg.): Expansives Lernen, Hohengehren.

Friedenthal-Haase, M. (2001, Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Was war wesentlich?, München.

- Gaylor, C.* (2010): Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlagen und Standpunkte der theoretischen Diskussion, München.
- Grell, P.* (2006): Forschende Lernwerkstatt, Münster.
- Hanke, U.* (2012): Bedingungen und Prozesse des Lehrens: Warum Lehrende unterrichten, wie sie unterrichten, Saarbrücken.
- Hattie, J.* (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers", Hohengehren.
- Klein, Z. M.* (2003, 3. Aufl.): Kreative Seminarmethoden: 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare, Offenbach.
- Klieme, E.* (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Knoll, J.* (2003, 10. Aufl.): Kurs- und Seminarmethoden, Weinheim, Basel, Berlin.
- Ludwig, J.* (2000): Lernende verstehen, Bielefeld.
- Arnold, R. / Schüßler, I.* (2003, Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik, Hohengehren.
- Ludwig, J. / Zeuner, Ch.* (2006, Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022, Weinheim/München
- Meyer, H.* (2007, 5. Aufl.): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin.
- Mühlhausen, U.* (2005): Unterrichten lernen mit Gespür, DVD Beilage mit multimedialen Unterrichtsdokumenten, Hohengehren.
- Oelkers, J.* (2005, 4. Aufl.): Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München.
- Quilling, E. / Nicolini, H.J.* (2009, 2. Aufl.): Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung, Wiesbaden.
- Rachow, A.* (2000, Hrsg.): Spielbar, Bonn.
- Reich, K.* (2008, 3. Aufl.): Konstruktivistische Didaktik, Weinheim.
- Reich, K.* (2009, Hrsg.): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten, Weinheim.
- Reich, K.* (2010, 6. Aufl.): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Weinheim.
- Rummler, M.* (2011): Crashkurs Hochschuldidaktik: Grundlagen und Methoden guter Lehre, Weinheim.
- Seifert, J.W.* (2005, 22. Aufl.): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren, Offenbach.
- Siebert, H.* (2009, 6. Aufl.): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Hergensweiler.
- Siebert, H.* (2010, 4. Aufl.): Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren, Bielefeld.
- Weidenmann, B.* (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim.
- Weinert, F. E.* (2001): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim, Basel.
- Weis, M.* (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung, Münster.