

## Texte zu Kapitel 6.6, S. 107 Kritik an neuen Lernkulturen

### Neues Wissen über Lernen – neue Lernkulturen in der Schule? (Alfred Schirlbauer)

Wüssten wir, wie „Lernen überhaupt“ geht, könnten wir Pädagogen ja tatsächlich, was uns von ahnungslosen Bildungspolitikern heute angesonnen wird. Wir könnten das Lernen lehren. Und die Schüler könnten dann zunächst das Lernen lernen und weiter alles Einzelne sich mühe-

5 das Lernen lernen und weiter alles Einzelne sich mühe-

erwerben, weil sie die entscheidende Qualifikation – Lernkompetenz – schon hätten. Wir können aber das Lernen nicht lehren und die Schüler können es nicht lernen, weil wir nicht wissen, wie „Lernen überhaupt“ geht. Dies wissen

10 wir deswegen nicht und können es auch nicht wissen, weil nämlich Lernen kein Inhalt, sondern eine (gedankliche) Tätigkeit ist, in welcher wir uns nach Inhalten richten. [...] Bei Schwanitz machen die Punischen Kriege gerade mal eine Seite aus. Es ist die Rede von einem ersten und einem

15 zweiten Krieg. Im ersten sei es „um Sizilien gegangen“, welches die Römer den Puniern „abnahmen“. Der zweite hätte – so Schwanitz – „die Nachwelt gefesselt“, was „an der Kühnheit des Hannibal“ gelegen haben mag, der „Rom fast vernichtet“ hätte und letztlich doch gescheitert wäre.

20 Die Rede ist hier von 100 000 Mann und 37 Elefanten, mit denen Hannibal „unter großen Verlusten“ die Alpen überschritten hätte. Dann geht die Geschichte etwas ins Detail (Trasimenischer See, Cannae), Schwanitz berichtet von Fabius Cunctator und seiner Partisanentaktik und so *en*

25 *passant* auch von der heute noch existierenden britischen „Fabian Society“, welche sich Fabius zum Vorbild genommen hat. Dann kommt Hannibals Niederlage bei Zama und sein Selbstmord. Von einem dritten Krieg ist hier keine Rede. [...] Wir erfahren unter anderem, dass die Vernichtung Karthagos im dritten Krieg lange nach Hannibals

30 Tod erfolgte. Überdies verweist das Lexikon auch auf eine (wahrscheinlich) seriöse historische Gesamtdarstellung, nämlich auf N. Bagnalls *Rom und Karthago. Der Kampf ums Mittelmeer*. Wir müssten uns also dieses Buch besorgen.

35 Wahrscheinlich würden wir auf weitere Fragwürdigkeiten stoßen. Auf der Suche nach „Gewissheit“ müssten wir zum Historiker werden. Auch diverse Spekulationen drängen sich in diesem Zusammenhang auf. Was wäre gewesen, wenn Hannibal und seine Karthager gewonnen hätten?

40 Wie wäre es weitergegangen mit dem Römischen Reich? Was wäre mit dem Christentum gewesen, wenn kein römischer Statthalter in Jerusalem residiert hätte? Abgesehen von diesen zwar die Phantasie beflügelnden, gleichwohl aber historisch unseriösen Fragen, könnten

45 Lernende in einer derartigen Unterrichtseinheit natürlich auch die Frage stellen, woher man denn eigentlich wisse, dass Hannibal mit 37 Elefanten unterwegs war, wie der

Nachschub für eine 100 000 Mann starke Armee organisiert worden wäre und ob eine solche nicht eine Spur der

50 Verwüstung hinterlassen hätte. Oder ganz schlicht: Wenn Punier nur das lateinische Wort für Phönizier war, wieso haben sie dann in Nordafrika gelebt, wo man doch ein paar Wochen zuvor gelernt hatte, dass Phönizien der heutige Libanon gewesen sei? Ein Schüler mag vielleicht auch

55 davon berichten, dass er anlässlich eines Badeurlaubs in Tunesien im letzten Sommer die Reste Karthagos gesehen hätte. Und er könnte die Frage stellen, wie man denn auf die Idee kommen könne, die paar Trümmer für Karthago zu halten und nicht für eine andere zerstörte Stadt. Ein anderer Schüler wiederum könnte auf die Auskunft des Lehrers, dass die 37 Elefanten schon bei dem antiken Historien-

60 schriftsteller X genannt werden, rückfragen, woher denn X diesbezüglich so sicher sein konnte. War er dabei? Fragen, welche historisch geradezu typisch wären.

65 Dass einem Lehrer, der sich vorgenommen hat, vielleicht zwei bis drei Geschichtsstunden diesem historischen Ereignis zu widmen, keine psychologischen Lerntheorien – ob behavioristisch oder sozial-kognitivistisch – behilflich sein werden, scheint klar zu sein. [...] Die Frage ist, ob unser fiktiver Geschichtslehrer irgendeine Lerntheorie benötigt, um diesen „Inhalt“ unterrichten zu können. Anders formuliert: Muss man wissen, was Lernen ist, um sich mit 25 Dreizehn-

70 jährigen auf dieses Thema einzulassen? Meine Hypothese wäre: Man muss es nicht. Was aber zu diesem Behufe

75 günstig wäre – nichts anderes zeigt unsere kleine Beschäftigung mit den Punischen Kriegen – und sogar unumgänglich, sind Kenntnisse zur Sache, wäre ein sattes Wissen um die Punischen Kriege. Nicht bloß solches, welches man sich zur „Vermittlung“ vorgenommen hat, sondern auch solches,

80 mit welchem man auf diverse Schülerfragen zu antworten vermag, beispielsweise auch ein Wissen darum, dass vermutlich niemand wirklich wissen kann, dass es genau 37 Elefanten gewesen sind, die hier über die verschneiten Alpen getrieben wurden. In anderen Nachschlagewerken (bei den Quellen sind wir dabei noch lange nicht) werden auch mitunter andere Zahlen genannt. An einer Stelle ist

85 von 54 die Rede. Von diesen seien aber nur rund 30 Kampfelefanten gewesen. Angeblich wäre auch nur die Hälfte überhaupt in Italien angekommen. Auch von den 100 000

90 Mann – manche Informationsquellen sprechen auch von 120 000 – wären angeblich nur 20 000 auf (heute) italienisches Gebiet gelangt. Manche dürften nicht überlebt haben, andere wiederum – wir spekulieren – dürften desertiert sein und haben vielleicht mit einer hübschen Keltin

95 eine Familie in der Gegend von (heute) Grenoble gegründet. Wer weiß?

Schulisches – und das heißt didaktisch angeleitetes – Lernen, das Lernen der so genannten höheren kulturellen Fertigkeiten und Leistungen, ist eben durchweg von der

100 Struktur des „Lernens durch Einsicht“, bei welchem uns  
 zumindest die psychologischen Lerntheorien allein lassen.  
 Von den Neurowissenschaften ist diesbezüglich noch weni-  
 ger zu erwarten, weil es uns beim Lehren nicht hilft, wenn  
 wir wissen, welche Neuronenareale gerade „feuern“, wenn  
 105 ein Schüler die Frage nach den 37 Elefanten stellt. [...] Es  
 genügt im schulischen Mathematikunterricht auch  
 nicht, auf den Stimulus „Winkelsumme im Dreieck“ mit dem  
 Response „180°“ zu reagieren. Es genügt auch nicht, von  
 zwei angegebenen Winkeln auf den dritten schließen zu  
 110 können. Man sollte schon wissen/eingesehen haben, wieso  
 die Winkelsumme im Dreieck 180° ist/sein muss. Dazu tra-  
 gen die psychologischen Lerntheorien ganz und gar nichts  
 bei. Zu dieser Einsicht hilfreich ist hier einzig einer der übli-  
 chen mathematischen Beweise (Parallelenaxiom inklusive).  
 115 Die Lehrererklärung für diesen mathematischen Satz ist  
 dann identisch mit dem diesbezüglichen mathematischen  
 Beweis. Pädagogisch/methodisch/psychologisch kommt  
 hier weder etwas hinzu noch wird etwas abgezwickelt. „Ein-  
 gesehen“ werden kann dieser formelhafte mathematische  
 120 Satz nur, wenn der Beweis geführt wird. Von wem, ist dabei  
 ziemlich belanglos. [...] Man muss sich hier auch gar nicht  
 auf die in manchen Didaktiken üblichen hanebüchernen  
 Bewertungen einlassen, in welchen z. B. behauptet wird,  
 dass die „selbständig gewonnene Schülereinsicht“ oder die  
 125 selbständige Findung des Beweises der (frontalunterricht-  
 lichen) Lehrererklärung pädagogisch überlegen sei. Das  
 (selbstständige) Einsehen bleibt dem Schüler auch nicht  
 erspart, wenn der Lehrer den Beweis führt, also erklärt,  
 warum sich die Sache so und nicht anders verhält. [...] 130  
 Wo bleibt denn da das autonome Subjekt, wo bleibt denn  
 die viel gepriesene Selbständigkeit; wo die Souveränität  
 des sich die Wirklichkeit autopoietisch konstruierenden  
 Systems? – Weiß der Teufel, wo diese Konstrukte bleiben.  
 Lernen ist eine ziemlich asketische Angelegenheit. [...] 135  
 Zugegeben: „Sich nach etwas richten“, klingt ein bisschen  
 nach Unterwerfung. Und dass das Ich in Lernprozessen  
 eine störende Rolle spielt, irritiert Pädagogen, welche „Be-  
 troffenheit“ als eine Bedingung für „bedeutsames“ Lernen  
 zu postulieren geneigt sind und als Ziel von Lernprozessen  
 140 überhaupt die „ich-starke Persönlichkeit“ im Auge haben.  
 Und dennoch dürfte es sich genauso verhalten, wenn wir  
 etwas verstehen, was wir bisher nicht verstanden haben,  
 wenn uns eine Einsicht zuteil wird. [...] Wonach richtet  
 sich der Lernende, wenn ihm der Lehrer  
 145 „die punischen Kriege“ als wesentliches Element der Ent-  
 stehungsgeschichte des römischen Imperiums und damit  
 letzten Endes Europas nahe zu bringen sucht? Er „folgt“ der  
 Erzählung seines Lehrers, denkt dessen Gedanken (wel-  
 che sich aus Gedanken diverser Historiker speisen) mit,  
 150 versetzt sich vielleicht ansatzweise in die Situation eines  
 der Protagonisten des Handlungs- und Ereignisverlaufs.  
 Vor allem aber sucht er des historischen Ereignisses selber  
 ansichtig zu werden, ein Suchen, das sich andeutet in den  
 diversen Rückfragen an den Lehrer, welche ja nicht not-  
 155 wendigerweise die Glaubwürdigkeit des Lehrers als Person  
 in Zweifel ziehen, sondern als historische Fragen an die

Glaubwürdigkeit der Quellen gerichtet sind: Woher weiß  
 man, dass es 37 Elefanten waren und nicht 40? Wieso ist  
 man sich so sicher, dass die Stein- und Mauerreste in der  
 160 Nähe des tunesischen Badeorts Hammamet die Reste Kar-  
 thagos sind? [...] Ohne die Bezogenheit auf „Wahrheit“ und  
 „Richtigkeit“ würde es wenig bis keinen Sinn machen, von  
 Einsicht zu sprechen, von Verstehen oder Erkenntnis. Vom  
 „Lernen“ könnte man aber immer noch sprechen, wenn wir  
 165 es bloß als Verhaltensänderung eines Organismus infolge  
 bestimmter Antriebe, Reize, Stimuli etc. bestimmen. [...] Eine  
 pädagogische Lerntheorie, besser: Lehr- und Lern-  
 theorie, muss also von den Inhalten des Lehrens und  
 Lernens reden, weil es ohne diese kein Lernen gibt, weil –  
 170 zugespitzt formuliert – die „Inhalte“ die Gedanken sind,  
 die zu denken wir lernen, wenn wir lernen. Weiter: Weil  
 diese Gedanken bezogen bleiben auf „Gegenständliches“,  
 auf ein – zumindest für die Forschung – fragliches Etwas,  
 von welchem her wir überhaupt erst von Richtigkeit, Ange-  
 messenheit, letztlich auch Wahrheit eines Urteils sprechen  
 können. Grundsätzlich ist, was gelehrt und gelernt werden  
 kann, ein bereits Bekanntes und Erkanntes (an der Grenze  
 dessen beginnt, was man Forschung nennt). Das macht  
 die Rede vom Wissenserwerb ja auch so plausibel. Das zu  
 180 Lernende gibt es schon. Die Zinseszinsrechnung gibt es  
 schon, wenn wir sie lernen. Die englische Sprache können  
 wir nur lernen, weil es sie gibt. Wir lernen die englische  
 Sprache anders als wir die Zinseszinsrechnung lernen. Wir  
 lernen sie nach ihren Regeln und Üblichkeiten. Wir lernen  
 185 sie nicht nach Gesetzen des Lernens, sondern nach ihren  
 eigenen Usancen. Eine Sache nach ihren eigenen Regeln,  
 Struktureigentümlichkeiten, Gegebenheiten, Usancen zu lernen,  
 das ist es also, was wir meinen, wenn wir sagen, im Lernen würde  
 190 man sich nach den Inhalten richten. Was für das Lernen  
 gilt, gilt auch für die Lehre. Lehrer lehren, wenn sie lehren,  
 eine Sache so, wie sie ist (zumindest dem Anspruch nach).  
 Man wendet dabei keine Lerngesetze an, man folgt auch  
 nicht irgendwelchen Methoden des Unterrichtens, sondern  
 195 man folgt dem Gedankengang, der die Sache ist, indem er  
 sie zur Sprache bringt.

**Quelle**

Alfred Schirlbauer, 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?, in: Konstantin Mitgutsch u. a., (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger: Stuttgart 2008, S. 198–206.

## Aufgaben

1. Erklären Sie, warum Schirlbauer (psychologische) Lerntheorien mit Blick auf schulische Lernprozesse für wenig bedeutend hält.
2. Arbeiten Sie heraus, was er unter einer pädagogischen Lerntheorie versteht.
3. Erläutern Sie an einem konkreten Unterrichtsbeispiel, welche Erwartungen Schirlbauer an pädagogisch arrangierte Lernprozesse stellt.
4. Setzen Sie sich differenziert und kritisch mit seinem Standpunkt auseinander.

## Inhalt und Methode (Elsbeth Stern)

Soll die Schule in Deutschland besser werden, müssen unsere Lehrer ihren Unterricht verändern. Zwar kann die Schulpolitik Klassen verkleinern oder Ganztagschulen einrichten. Doch auch in kleinen Klassen werden die Schüler ihr naturwissenschaftliches Verständnis nicht verbessern, wenn der Lehrer wie üblich ein Experiment vorführt und die Tafel dann mit Formeln voll schreibt.

Was aber genau müssen unsere Lehrer lernen? [...] Eigenständige Methodentrainings sind so sinnvoll wie Stricken üben ohne Wolle. Wer Lehrern weismacht, es komme nur auf die Methoden an, vermittelt ihnen eine Pseudosicherheit und lenkt sie ab von ihrem Kerngeschäft, nämlich der Vermittlung von Inhalten.

Für guten Unterricht ist nicht entscheidend, ob Gruppenarbeit stattfindet oder Medien zum Einsatz kommen – obwohl beides sinnvolle Lernbedingungen sein können. Es gibt zahllose Beispiele von Unterricht, in dem Schüler selbst Reagenzgläser füllen oder in kleinen Gruppen technische Geräte auseinander nehmen und sich die entscheidenden Veränderungen in den Köpfen der Lernenden dennoch nicht vollziehen. Was lief falsch? Trotz der scheinbar modernen Lernmethode war der Unterricht nicht auf das Vorwissen und die Defizite der Schüler abgestimmt. Doch nur wenn dies der Fall ist – wenn der Lehrer an den Vorkenntnissen seiner Schüler ansetzt – können Schüler dazu lernen. Das klingt banal, geht doch viel zu häufig schief. Deutsche Hauptschüler zum Beispiel haben dramatische Defizite beim Verstehen von Texten. Wenn Vielleser einen Text erfassen, können sie sich ganz auf den Inhalt konzentrieren; die Wörter erkennen sie weitestgehend automatisch. Ungeübte Leser, wie es Hauptschüler sind, müssen jeden Buchstaben einzeln entschlüsseln. Dabei geht ihnen der rote Faden verloren, sie verstehen nicht mehr den Sinn des Ganzen. Dieses Problem löst man nicht dadurch, dass

man mit bunten Textmarkern Unterstreichstechniken übt, [...]. Um Hauptschüler aus ihrem Fast-Analphabetentum herauszuholen, muss man sie zunächst zum Lesen bringen – wenn nötig, mit Texten ohne bildungsbürgerlichen Anspruch. Hauptschullehrer sollten in Fortbildungen Lesematerial kennen lernen, das für ihre Klientel interessant ist.

In naturwissenschaftlichen Fächern, allen voran die Physik, erwerben auch die meisten Gymnasiasten nur ein sehr oberflächliches Verständnis. Selten können sie ihr Wissen nutzen, um Ereignisse in Alltag und Natur zu erklären. Wie kommt das? Schüler kommen bereits mit eigenen Erklärungen für Naturphänomene in den Unterricht, die jedoch mit wissenschaftlichen Begriffssystemen oft nicht übereinstimmen. Gewicht bedeutet für Kinder „schwer sein“, Atome stellen sie sich als kleine Bälle in einem Sack vor. Fortbildungen müssen Lehrer über solche Fehlvorstellungen informieren und ihnen Übungsaufgaben an die Hand geben, damit die Schüler ihre früheren Vorstellungen durch wissenschaftlich adäquate ersetzen. Natürlich bietet sich gerade in Physik Gruppenarbeit an, [...]. Aber die Schüler lernen auch in einer Gruppe nur etwas dazu, wenn ihre Aufmerksamkeit auf die richtigen Inhalte gelenkt wird. Die beiden Beispiele zeigen: Es kommt weniger auf die Methoden an als auf die schülergerechte Vermittlung von Inhalten.

Und was ist mit den viel beschworenen Schlüsselkompetenzen, die unsere Schüler erwerben sollen? Um die müssen wir uns keine Sorgen machen, wenn sie guten Fachunterricht erhalten. Ein Lehrer, der Fehlern und Missverständnissen seiner Schüler mit Respekt und Interesse begegnet, der durch gezieltes Nachfragen versucht, sich in ihre Gedankenwelt einzudenken, fördert automatisch deren Sprach- und Sozialkompetenz. Arbeits- und Lernstrategien werden am besten trainiert, wenn Schüler Übungsaufgaben erhalten, für die sie keine fertige Lösungsstrategie abrufen können, sondern für die sie ihr bestehendes Wissen neu ordnen müssen. Unter diesen Voraussetzungen sind sie für methodische Hilfsmittel besonders offen.

### Quelle

Elsbeth Stern, Inhalt statt Methode. Durch Lehrertraining allein wird der Unterricht nicht besser. Die ZEIT, 26.04.2006, S. 43.

## Aufgaben

1. Erläutern Sie Elsbeths Sterns Erklärung, warum Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht selten misslingt.
2. Setzen Sie Sterns Erklärung in Beziehung zu Schirlbauers Überlegungen zu unterrichtlichen Lernprozessen.