

JAHRBUCH FÜR
ALLGEMEINE DIDAKTIK

2013

Editorial Board

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Thorsten Bohl (Tübingen),
Ilona Esslinger-Hinz (Heidelberg), Ulrike Hanke (Freiburg),
Stefan J. Hopmann (Wien), Brian Hudson (Sussex), Ewald Kiel (München), Barbara
Koch-Priewe (Bielefeld), Kurt Reusser (Zürich), Norbert M. Seel (Freiburg), Matthias
Trautmann (Siegen), Klaus Zierer (Oldenburg)

Zusammenstellung und Betreuung des Thementeils
Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Klaus Zierer
Dorthe Lamers (Assistenz)
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114 - 118
26129 Oldenburg

Homepage

www.paedagogik.de



Editorial

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und saurefrei hergestellt).

Auch in diesem Jahr waren die Rückmeldungen zum „Jahrbuch für Allgemeine Didaktik“ (JfAD) aus dem Jahr 2012 ausgesprochen positiv – vielleicht mit ein Grund dafür, dass die Resonanz auf den diesjährigen Thementeil ausgesprochen groß war. Wir haben die Hoffnung, dass dies auch für den nächsten Call for Papers der Fall sein wird, der am Ende des vorliegenden JfAD zu finden ist.

Das jährliche Herausgeber treffen fand im Herbst 2012 in Frankfurt statt. Dort wurde neben inhaltlichen Aspekten auch das Begutachtungsverfahren diskutiert. Der Herausgeberkreis hat sich darauf verständigt, dass im Sinn einer möglichst hohen Qualitäts sicherung auch externe Gutachter am Peer Review beteiligt werden sollen. Infolgedessen wurden alle eingereichten Beiträge in einem double-blind Peer-Review jeweils von einem Mitglied des Herausgeberkreises und einem externen Gutachter unter die Lupe genommen. Insgesamt waren es 26 Beiträge zum Thementeil, von denen vier direkt und 17 nach Überarbeitung angenommen wurden, und vier zum Allgemeinen Teil, von denen einer direkt und einer nach Überarbeitung für die Veröffentlichung vorgesehen wurde. Damit ergibt sich eine Annahmequote von knapp 81 Prozent (Thementeil) bzw. 50 Prozent (Allgemeiner Teil). Im Vergleich zu den Vorjahren stieg die Anzahl der eingereichten Manuskripte um ungefähr das Doppelte.

An dieser Stelle sei den externen Gutachtern im Namen des Herausgeberkreises besonders gedankt: Andreas Bach (Flensburg), Sigrid Blömeke (Berlin), Colin Cramer (Tübingen), Michaela Gläser-Zikuda (Jena), Ludwig Haag (Bayreuth), Thomas Hacker (Rostock), Dagmar Killius (Hamburg), Mark Kleinknecht (München), Ingrid Kunze (Osnabrück), Anne Levin (Bremen), Uwe Maier (Schwäbisch Gmünd), Wolfgang Meseth (Marburg), Matthias Proske (Köln), Anatoli Rakhkochkine (Leipzig), Carsten Rohlf (Heidelberg), Wolf-Thorsten Saalfrank (München) und Stefanie Schnebel (Weingarten).

Zudem gilt allen Autorinnen und Autoren, die an der dritten Ausgabe des JfAD mitgewirkt haben, ebenso wie dem Verlag, namentlich Herrn Rainer Schneider, unser Dank.

München und Oldenburg, im August 2013

Klaus Zierer

Geschäftsführender Herausgeber des JfAD

ISBN: 978-3-8340-1172-5

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013.

Printed in Germany. Druck: Esser, Bretten

Editorial	S.	3
------------------	----	---

Themen teil

Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik

THORSTEN BOHL / ULRIKE HANKE / BARBARA KOCH-PRIEWE / KLAUS ZIERER Einführung in das Themenheft „Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik“	S.	9
HANS CHRISOPH BERG / MARIO GERWIG / SUSANNE WILDHIRT Lehrkunstdidaktik 2013	S.	11
HARTMUT GIEST Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik	S.	32
CHRISTOPH HELM Eine Didaktik empirischer Potentiale	S.	43
ROGER HOFER Die Dialogische Didaktik	S.	59
BERNWARD LANGE / ELMAR DRIESCHNER / ALBRECHT WACKER Vorüberlegungen und Facetten zu einer Theorie kompetenzorientierter Didaktik	S.	72
JOACHIM LUDWIG / THOMAS RIHM Der Subjektstandpunkt in der Didaktik	S.	83
GUNTER J. MARESCH Ein didaktisches Blended-Learning-Konzept	S.	97
KATHARINA MULLER-ROSELIUS Bildungsgangdidaktik	S.	110
HELMUT M. NIEGEMANN Decision Oriented Instructional Design Model (DO ID)	S.	120
WILFRIED PLÖGER / DANIEL SCHOLL Didaktisch-methodische Kompetenzen und ihre Bedeutung für die Analyse von Unterricht	S.	133
MATTHIAS PROSKE Die Ordnung des Unterrichts	S.	147
KERSTEN REICH Inklusive Didaktik – Konstruktivistische Didaktik	S.	161

WERNER SACHER Didaktik der Lernökologie.....	S. 172
GERHARD TULODZIECKI / SILKE GRAFE / BARDO HERZIG Ansatz einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik	S. 181
FRANZISKA VOGT Kompetenzen für eine adaptive Didaktik	S. 196
KLAUS ZIERER Eklektische Didaktik.....	S. 203

Thementeil

Neuere Ansätze in der
Allgemeinen Didaktik

Analyse der Ansätze

EWALD TERHART Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar	S. 219
--	--------

Diskussionsbeiträge zum Thementeil

NICOLE BECKER Gibt es eine Neurodidaktik?.....	S. 231
EWALD KIEL Gibt es eine kompetenzorientierte Didaktik?.....	S. 245
ALBRECHT WACKER / BRITTA KOHLER Überlegungen zum didaktischen Potenzial des Angebots-Nutzungs- Modells.....	S. 256

Allgemeiner Teil

BARBARA KOCH / BARBARA KOCH-PRIEWE / ANNE KÖKER / HARRY KULLMANN / ANNA PINEKER / JAN CHRISTOPH STÖRTLÄNDER Schüleraktivitäten in den Planungsüberlegungen von Lehrerinnen und Lehrern	S. 267
STEFANIE SCHNEBEL Lernberatung, Lembegleitung, Lemcoaching.....	S. 278

Call for Papers 2014	S. 297
----------------------------	--------

Impressum	S. 300
-----------------	--------

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel; Beltz.

Winkel, R. (1980). Die kritisch-kommunikative Didaktik. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 32, 200-204.

Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.

Kontaktdaten

Prof. Dr. Bernward Lange, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: lange@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Elmar Drieschner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: drieschner@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Albrecht Wacker, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: wacker@ph-heidelberg.de

JOACHIM LUDWIG / THOMAS RIHM

Der Subjektstandpunkt in der Didaktik

Abstract

Der Subjektstandpunkt in der Didaktik bezeichnet die Lebens- und Lerninteressen der einzelnen Lernenden im Kontext ihrer gesellschaftlichen Teilhabe. Bildungstheoretisch ausgedrückt ist dies der Standpunkt des sich selbst bildenden Subjekts von dem aus das Welt- und Selbstverhältnis reflektiert wird. Der didaktische Diskurs zum Subjektstandpunkt verbindet didaktiktheoretische Diskurse zur Subjektorientierung mit der Lerntheorie Klaus Holzkamps. „Lernen“ begründet sich in dieser didaktischen Perspektive aus diskrepanz erfahrenen sozialen Handlungsvollzügen im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und nicht auf Anforderung der Lehrenden. Die Initiative geht also in der Didaktik vom Subjektstandpunkt von den Lernenden aus und nicht von den Lehrenden. Dem „Lehren“ fällt hierbei die Aufgabe zu, aus einer verstehenden Haltung heraus, die einzelnen Lernprozesse zu unterstützen. Lehren wechselt dann vom Modus des Unterrichtens in den Modus „Lernberatung“. Didaktik vom Subjektstandpunkt versteht sich nicht in Konkurrenz zu Lehr- und Unterrichtsdidaktiken sondern als eine alternative Ergänzung, die den Subjektstandpunkt zum Ausgangspunkt für Beratungsprozesse nimmt.

Keywords

Subjektstandpunkt, Didaktik, Bildung, Selbst- und Weltverhältnis, Subjektwissenschaft, Vermittlung und Verständigung, Lernen und Lehren, Lernberatung, Feld der Lernberatung

Einleitung

Der hier vorgestellte didaktische Ansatz entwickelte sich im Kontext der Diskurse um eine sogenannte subjektorientierte Didaktik in der zweiten Hälfte der 90er Jahre und im Zuge der Rezeption der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps. Er selbst entwickelte als Psychologe keine didaktische Perspektive. Unabhängig davon verweisen vielfache Rezeptionen im Kontext der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung auf die Nähe der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zur Bildungstheorie, weil Holzkamp Lernen theoretisch als Selbst- und Weltverständigungsprozess fasst (Holzkamp, 1995b, S. 834). In dem hier vorgestellten Ansatz wird der so entworfene Bildungs- und Lernprozess darüber hinaus mit einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik verbunden. Dies soll einen didaktischen Weg als verstehenden Zugang zu den Lernbegründungen und – interessen der Individuen eröffnen. Doch bekanntermaßen liegen Lerninteressen erstens nicht einfach auf der Hand und zweitens kann sich pädagogisches Handeln nicht unreflektiert daran ausrichten (vgl. Tietgens, 1981, S. 182). Neben dem Verstehen wird deshalb die Beratung des Lernenden im Medium von Anerkennung und Kritik zu einer zentralen didaktischen Herausforderung.

Traditionslinien

Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Didaktik vom Subjektstandpunkt schließt an die Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995a) an. Menschen beginnen demnach zu lernen, wenn sie etwas Bedeutsames umsetzen wollen, ihre alltägliche Handlungsfähigkeit eingeschränkt empfinden, ihre bekannten Routinen nicht greifen. Lernen wird als eine spezifische Form sozialen Handelns – als ein Selbstverständigungsprozess – verstanden und nicht als innerpsychischer Vorgang, dessen Opera-

tionen von Außen bedingt werden. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit durch Lernen ist ein Versuch, die Teilhabe und „Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1995a, S. 189) zu bewahren oder zu gewinnen. Dass Lernen in diesem Sinne als soziales Handeln gefasst werden kann und nicht nur als innerpsychische Operation ist im wissenschaftlichen Diskurs weit verbreitet, bezieht sich aber in unterschiedlicher Weise auf das Soziale; d. h. das Soziale wird als gesellschaftstheoretischer Kontext in den verschiedenen Ansätzen zum sozialen Lernen unterschiedlich gefasst (Dewey, 1910; 2002; Bollnow, 1968; Schmitz, 1984; Mezirow, 1997; Lave & Wenger, 2002).

Ausgangspunkt des Lernens als sozialem Handeln sind regelmäßig Irritationen wie kritische Ereignisse, Widerfahrnisse, Zielspannungslagen bzw. Handlungsproblematiken im Alltag aber auch Lernproblematiken in bereits laufenden Lernprozessen. In Folge dieser Diskrepanzerfahrung des „Wollens“, aber „Noch-Nicht-Könnens“ kann es zur *begründeten*, nicht zwangsläufigen (!) Herausbildung „subjektiver Evidenzen“ (Holzkamp, 1996, S. 83) für Lernen kommen. Lernende distanzieren sich dann von ihrer Alltagshandlung mit einer reflexiven *Lernschleife*, um sich zu dem erfahrenen kritischen Ereignis neu zu verständigen (Selbst- und Weltverständigung). Lernen ist ein intentionaler, d. h. auf die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit ausgelegter Prozess und zugleich ein *ungewisser* Prozess, weil sich subjektive Evidenzen für Lernen und der Verlauf einer Selbst- und Weltverständigung nicht von Lehrenden steuern lassen.

Eine Didaktik vom Subjektstandpunkt verortet deshalb den *Ausgangspunkt* des didaktischen Handelns in den problematisch gewordenen Handlungs- oder Lernsituationen der Lernenden. Didaktisches Handeln bezieht sich verstehend und beratend auf die Diskrepanzerfahrung der Lernenden. Gegenstand der Beratung sind sowohl a) biographisch aufgeschichtete Orientierungen und Wissensbestände als auch b) in der Situation und c) im Lerngegenstand gegebene Behinderungen und Möglichkeiten. Lerninteressen entspringen nicht per se aus – von Lehrenden ausgewählten – Inhalts- bzw. Kompetenzplänen. Um diesen Lernstandpunkt auch didaktisch zur Geltung kommen lassen zu können, bedarf es einer analytischen Entkoppelung des Lernstandpunkts vom Lehrstandpunkt (Holzkamp, 1995a, S. 180) und es bedarf eines verstehenden Zugangs der Lehrenden zum Lernstandpunkt.

Kritische Bildungstheorie

Insofern sich die Didaktik vom Subjektstandpunkt auf das Verstehen der Selbst- und Weltverständigungsprozesse und den diesen Prozessen zugrunde liegenden Lernproblematiken bezieht, sind Bildungsfragen berührt. Die Kategorien Lernen und Bildung haben in der Erziehungswissenschaft keine spannungsfreie Geschichte. Lernen gilt den einen nur als Vorstufe zur Bildung (Kokemohr; Marotzki), den anderen als Ersatz für Bildung (Luhmann & Schorr). Lernen erscheint im ersten Fall als von Bildung getrennt und im zweiten Fall als ertragreichere und umfassendere theoretische Perspektive. Demgegenüber werden Lernen und Bildung in der Didaktik vom Subjektstandpunkt als gleichberechtigte und sich ergänzende theoretische Perspektiven verstanden, als zwei Seiten einer Medaille: Bildung thematisiert die gesellschaftliche Verfasstheit der Lehr-, Lernverhältnisse. Lernen beschreibt den Aspekt der Selbstbildung als Selbst- und Weltverständigung.

Diese Selbst- und Weltverständigung, die in Diskrepanzerfahrungen ihren Ausgangspunkt nimmt, kann sich – begrifflich gefasst als expansives Lernen oder als Selbstbildung – kritisch auf gesellschaftliche Begrenzungen des eigenen Handelns beziehen und versuchen, gegebene gesellschaftliche Schranken zu überwinden. Bildung ist so „reflexiv-praktisch angelegt“ (Euler, 2003, S. 415). Mit defensivem Lernen kann sich der Mensch aber auch in den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen entgegen seinen eigenen Lebensinteressen einrichten – Selbstbildung als Selbst- und Weltverständigung misslingt in diesem Fall. In der Auseinandersetzung mit dem Widerstandigen der Welt wird Lernen als reflexive Selbstbildung für die Akteure möglich – kann allerdings auch als Anpassung an fremde Interessen und Zwangsverhältnisse scheitern. Bildung ist dann der „Versuch, im Entwicklungsprozess eines Menschen, der Notwendigkeit zur Selbstbestimmung zu entsprechen“ (Sesink, 2006, S. 8) – *notwendig* bezogen sowohl auf die Reproduktion der Gesellschaft als auch auf die Integration der Akteure in diese Gesellschaft; *Versuch*, weil es für die Bildungsbewegungen keine Garantie gibt, dass sie zum (gewünschten) Ziel führen. Bildung geschieht und Menschen verhalten sich widerständig zu den Gegebenheiten, ihrem *Eigensinn* gemäß, bilden sich, indem sie Stellung nehmen, Standpunkte einnehmen.

Didaktisches Handeln versucht einen verstehenden Zugang zu diesen Prozessen der Selbstbildung zu gewinnen und gesellschaftliche als auch biographische Beschränkungen im Sinne einer „stellvertretenden Deutung“ (Schmitz, 1984) zu reflektieren. Lernende erfahren mit dieser Art von stellvertretender Deutung als Lernunterstützung „durch andere Menschen oder Dinge eine Resonanz. Und durch die Erfahrung dieser Resonanz wird einem Menschen eine Objektivierung seiner selbst und seiner Bildungsbewegung ermöglicht, durch die er sich bewusst zu sich, zu seiner Bildung verhalten kann“ (Sesink, 2006, S. 19f.). *Didaktisches Handeln vom Subjektstandpunkt versucht diese Lern-/Selbstbildungsprozesse zu verstehen und zu beraten.*

Sozialwissenschaftliche Hermeneutik

Lehrende, die aus der Perspektive einer Didaktik vom Subjektstandpunkt handeln, sind auf den verstehenden Zugang zu den Handlungs- und Lernproblematiken der Lernenden angewiesen. Welt gilt hier sowohl aus lern- als auch aus bildungstheoretischer Sicht als symbolisch vermittelte Welt im Medium von Bedeutungen. Lernhandlungen und auch Lernwiderstände sind prinzipiell begründet (nicht im normativen Sinne einer spezifischen Rationalität). Mit anderen Worten: Die Begründungen lassen sich verstehen.

Verstehen gilt als ein hermeneutischer Prozess, der in seiner Struktur mit dem rekonstruktiven Forschungsparadigma vergleichbar ist. Im Zuge des Verstehensprozesses sollen das „Eigene“ und das „Fremde“ in ein Verhältnis zueinander treten. Fremdverstehen ist dann ein relationaler Akt, „eine Relationierung, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive als *anderen* identifiziert und qualifiziert“ (Straub, 1999, S. 12). Dieses Besondere ist aber im Eigenen grundgelegt, ohne dass das Eigene im Fremden aufgeht. Lernberater/innen, die die Lerngründe verstehen wollen, sind dann gefordert, die eigene Interpretationsfolie so anzulegen, dass einerseits der Eigensinn des fremden Subjektstandpunktes gewahrt bleibt und andererseits die eigenen Interpretationen auf den Lerngegenstand mit den Bedeutungs- bzw. Begründungsdimensionen der Lernenden vermittelbar werden (vgl. Ludwig, 2005, S. 334). Die dabei

entstehenden *Differenzen* wirken für den Lernenden als kritische *Gegenhorizonte*, ohne die einerseits kein kritischer Erkenntniszuwachs möglich wäre; die aber auch schnell als unzulässige Kritik empfunden werden können. Um dies zu verhindern, ist Kritik im Verstehensprozess im Medium unbedingter wechselseitiger Anerkennung zu leisten. Anerkennung belässt die Kritik in der Schwebe. *Verstehen, Kritik und Anerkennung* bilden damit einen untrennabaren Zusammenhang in der Lernberatung (Straub, 1999, S. 71ff.). Didaktische Aufgabe ist es, im Prozess der Vermittlung von „Lernen“ und „Lehren“ diese Trias zu berücksichtigen.

Charakteristika des Ansatzes

Theoretisch-systematische Darstellung

Eine Didaktik vom Subjektstandpunkt versteht sich als ein handlungstheoretischer, didaktischer Ansatz, der die Handlungs- und Lernproblematiken der Lernenden sowie ihre damit verbundenen Interessen und Begründungen zum Ausgangspunkt nimmt (Initiative), um daran anknüpfende didaktische Leistungen der Lehrenden in Form von Verstehens- und Beratungsprozessen (Resonanz) zu begründen (Ludwig, 2007; 2012c; Rihm, 2006; 2011).

Mit der zugrundeliegenden Intention, den Standpunkt des Lernenden verstehen zu wollen, schließt dieser didaktische Ansatz an eine Vielzahl didaktischer Ansätze an, die sich ein Verstehen der Lernenden zur Aufgabe machen¹. Der Ertrag dieses Ansatzes liegt in der sozialwissenschaftlichen Begründung und im empirisch-rekonstruktiven Zugang zum Eigensinn der Lernenden, ihren Sinnhorizonten, Lernbegründungen und Lernwiderständen. Trotz aller Anschlussfähigkeit mit anderen didaktischen Ansätzen können Inkompatibilitäten bei den theoretischen Annahmen z. B. beim Subjektmodell oder dem Vermittlungsmodell entstehen. Didaktik vom Subjektstandpunkt versteht sich aber nicht als Konkurrenz zu einer großen Zahl anderer didaktischer Ansätze, sondern als theoretische und konzeptionelle Ausgestaltung der grundlegenden padagogischen Handlungsform *Beratung* (vgl. Giesecke, 2010; 1987, S. 76), die in den meisten didaktischen Ansätzen relevant ist und ergebnisoffen auf ein Verstehen des Lernprozesses und auf seine Unterstützung zielt.

Diese Variante didaktischen Denkens vom Subjektstandpunkt versteht sich weniger als eine eigenständige Theorie didaktischen Handelns, sondern vielmehr als didaktischer Handlungsmodus der im Schnittpunkt von kritisch-reflexiver Bildungstheorie, subjektwissenschaftlicher Lerntheorie und einer Sozialtheorie des Verstehens liegt. Auf der *Modellebene* (vgl. Kron, 2011, S. 77f) resultiert aus diesen Bezugstheorien ein beratungsorientiertes Vermittlungsmodell, das die Differenz zwischen den Bedeutungshorizonten der Lernenden und denen der Lehrenden zum Gegenstand macht, sich ihr verstehend zuwendet und beratend bearbeitet. Betont wird damit die padagogische Selbstverständlichkeit.

¹ Legt man die Einteilung didaktischer Ansätze bei Peterßen (1994) zugrunde, stellt sich die Verstehensaufgabe gegenüber den Lernenden im Ansatz der kritisch-konstruktiven Didaktik, der kommunikativen Didaktik bis hin zur reformpädagogischen Didaktik, die sich das Denken vom Kinde aus zur Aufgabe setzt. Von den neueren didaktischen Ansätzen wäre beispielsweise die narrative Didaktik (Schierz, 1999) oder die Bildungsgangdidaktik (Meyer, 1999; 2009) zu nennen.

keit, dass *Lehren und Lernen* zwei qualitativ unterschiedliche und deshalb differente Prozesse sind. Die wichtigsten Kategorien dieses Vermittlungsmodells werden im Folgenden vorgestellt.

Die Vermittlung von „Lernen“ und „Lehren“

Vermittlung wird hier als Vermittlung zwischen differenten subjektiven Bedeutungshorizonten zu einem Gegenstand gefasst der gemeinsam problematisiert wird und nicht als Vermittlung zwischen Person und Sache (Klafki). Die Form des klassischen Vermittlungsdreiecks aus „Lehrendem – lernender Person – Sache“ legt zu sehr den Fehlschluss nahe als wären es die Lehrenden, welche die Vermittlung leisten. *Lehrende sind nicht selbst die Vermittler einer neuen Gegenstandsbedeutung; vielmehr unterstützen sie die Lernenden in ihren Vermittlungs- und Differenzierungsprozessen*. Diese vermitteln selbst im Rahmen der Lernhandlung zwischen den ihnen verfügbaren differenten Bedeutungen. Lehrende können sich diesen Vergleichsprozessen verstehend annähern und stellvertretende Interpretationsangebote machen. Vermittlung bezieht sich im Kontext von Verstehens- und Beratungsprozessen auf den einzelnen Lernenden und seine individuellen Lernproblematiken und nicht auf die Gruppe als ‚Durchschnittslehrer‘. Unabhängig davon existieren für die Didaktik vom Subjektstandpunkt Konzepte kooperativen Lernens (z. B. beratungsorientierte Bildungsarbeit), die eine individuelle Unterstützung von Lernprozessen durch die Gruppe vorsehen.

Der Lern- bzw. Lehrgegenstand als individuelle Lernproblematik ist Teil des gesellschaftlichen *Bedeutungsraums*: „Gegenständliche Bedeutungen sind unserer Konzeption nach als Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln zwar einerseits in verallgemeinerter Weise von Menschen geschaffen, stehen aber andererseits dem einzelnen Individuum zunächst als auf der Weltseite gegebene Handlungsmöglichkeiten gegenüber, die es als seine subjektiven Möglichkeiten erst noch zu realisieren hat“ (Holzkamp, 1995a, S. 207). Bedeutungen sind in diesem Verständnis also nicht nur symbolisch charakterisiert, sondern besitzen aufgrund ihrer Entstehung im gesellschaftlichen Produktionsprozess sachlich-sozialen Charakter. Sie bestehen demnach auch unabhängig von der Erfahrbarkeit durch den Einzelnen. Bildung ist immer gegenstandsgebunden. Die gegenständlichen Anforderungen stehen in einem Spannungsverhältnis zu den Ansprüchen der Lernenden, der nachwachsenden Generation (vgl. Blankertz, 1970; 1969, S. 41). Im Vermittlungsprozess treffen die beiden Weltsichten des Lehrenden und des Lernenden mit dem Ziel der wechselseitigen Ausdifferenzierung/Verständigung aufeinander, ohne in der Regel identisch zu werden. Darstellen lässt sich dies mit zwei Dreiecken die bezogen auf den Gegenstand und die soziale Situation differieren. Lernende und Lehrende haben unterschiedliche Perspektiven auf den Lern-, Lehrgegenstand und die Situation. Erst aus dieser Differenz entsteht die Produktivität für den Vermittlungsprozess, denn ohne Differenz lässt sich nichts vermitteln (Ludwig, 2012c, S. 35):

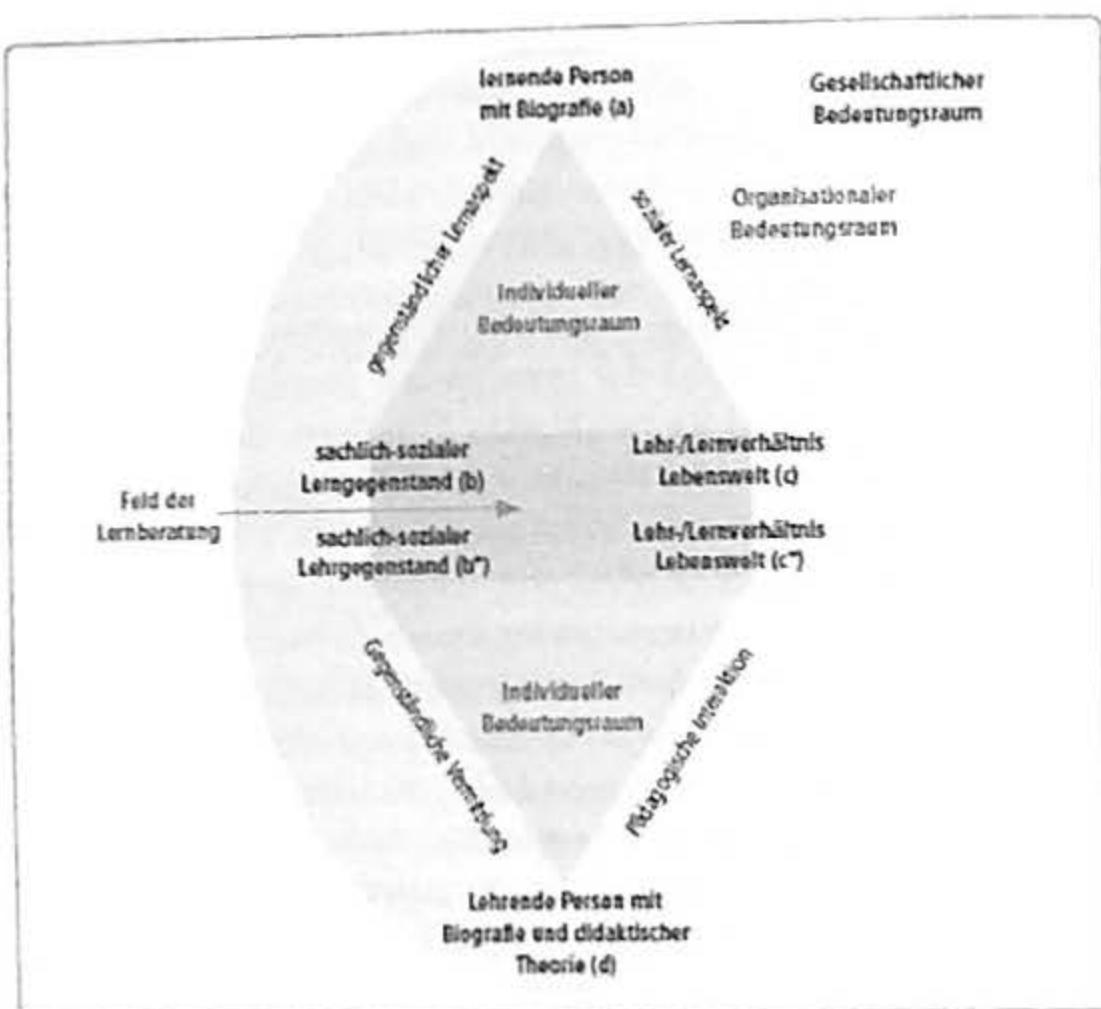


Abb. 1: Vermittlungsdreieck (Ludwig, 2012c)

Dieses Vermittlungsverständnis wird vor allem dort relevant, wo Menschen im Rahmen ihrer Lebensführung auf für sie bedeutsame Handlungsproblematiken stoßen, die sie nicht selbst überwinden können, aber wollen – sei es in alltaglichen-informellen Kontexten, in der Schule, in der Erwachsenenbildung. In diesen krisenhaften Situationen können sie initiativ werden. Dies mit dem Ziel, sich über einen, aus Verstehens- bzw. Beratungsprozessen hervorgegangenen, Außenstandpunkt zu vergewissern.

Der Ansatz unterstreicht die zentrale Bedeutung einer *professionellen padagogischen Unterstützungsauflage* im Rahmen der Vermittlungsversuche der Lernenden. Dieser spezifische Vermittlungsbeitrag der Lehrenden wurde im Kontext konstruktivistischer Didaktikkonzepte immer wieder in Frage gestellt, weil sich in deren Logik Lernende und Lehrende als selbstreferentielle Systeme nur zufällig tangieren können und vor diesem Hintergrund jede Form von Intervention als überflüssig erscheint. Die Vermittlung von „Lernen“ und „Lehren“ wird demgegenüber hier als Kern professionellen Handelns begriffen.

Lehren als unterstützende Lernberatung

Weil subjektive Interessen nicht einfach auf der Hand liegen, sondern in vielfältiger Weise mit fremden Interessen verwoben sind, gilt es, den fremden Interessen im Lernprozess auf die Spur zu kommen und sich zu ihnen ins Verhältnis zu setzen. Interessen werden auf zwei Ebenen relevant: auf der Ebene der Handlungen in der Handlungs- bzw. Lernproblematik und auf der Ebene des Lernprozesses selbst. Verstehen ist in diesem Vermittlungsmodell zusammen mit der stellvertretenden Deutung die zentrale Unterstützungsleistung des Lehrenden, die mit der padagogischen Handlungslogik „Beraten“ (Giesecke,

1987, S. 76f.) beschrieben wird. Mit dem Modell vom Verstehen des Subjektstandpunkts als Unterstützung des Vermittlungsprozesses der Lernenden wird ein Verhältnis beschrieben, das bildungstheoretisch als „Spannung zwischen einem selbstvergesellschaftenden Sich-Entwerfen [...] und einem fremdvergesellschaftenden Entworfen-Werden“ (Hofmeister 2006, 118) bestimmt werden kann.

Im Feld der Lernberatung kann die „Lernproblematik“ genauer bestimmt und darüber der „Lerngegenstand“ differenzierter entfaltet werden. „Wissensuchende Fragen“ spielen hierbei eine bedeutsame Rolle; sie sind „der eigentliche Fragemodus des Lernens“ (Holzkamp, 2004, S. 33). Die Lernenden „eröffnen“ mit Hilfe der dabei zum Tragen kommenden Fragen, Anmerkungen, Hinweise etc. den Beteiligten (Lehrende; ggf. auch Mitlernende) Einblicke bezogen auf die sie leitenden Sinnaspekte bzw. die ihnen schon verfügbaren (aber zur Bewältigung der Handlungsproblematik noch nicht ausreichenden) Wissensstrukturen inhaltlicher wie methodischer Art. Im Rahmen dieser *Initiativen* kommt es zur sukzessiven Konturierung der eigentlichen Lernproblematik – auf der Basis von Vorgewusstem bzw. Vorgelerntem. Die Äußerungen fungieren als *Bezugspunkte*, von denen aus alle weiteren Lern-Lehr-Handlungen zu begründen sind. Erst wenn diese „Präkonzepte“ von den Lehrenden im Medium von Anerkennung und Kritik verstanden wurden, können im Sinne eines Beratungshandelns Wissensbestände bzw. Lehrarrangements als *Gegenhorizonte* von den Lehrenden in den Vermittlungsprozess eingeführt werden, die geeignet erscheinen, die Handlungsproblematiken der Lernenden zu überwinden². Im Rahmen dieses *Resonanzgeschehens* formulieren Lehrende ihre „verallgemeinerten“ Stellungnahmen. Ob und in welcher Weise die angebotenen Stellungnahmen bzw. die darauf bezogenen Lehrarrangements von den Lernenden aktiv übernommen und in Folge *realisiert* werden, hängt zum einen, inhaltlich gesehen, vom Orientierungswert bezogen auf die Lernproblematik ab, den die Lernenden im Rahmen ihrer Plausibilitätsprüfung den Resonanzen zu erkennen, und zum anderen, methodisch gesehen, am Grad der Verfügung über die Bedigungen, die vermutlich zur Lösung bzw. zum Verstehen der jeweiligen Lernproblematik beitragen³. Dabei wird Lernen und Lehren (im Sinne unterstützender Beratung) zu einem „Suchprozess“ unter der Federführung der Lernenden deutlich, der immer wieder neue Wendungen nimmt, und über „qualitative Lernsprünge“ das diskrete Ausgangsproblem auf den Begriff zu bringen versucht (Holzkamp, 1995, S. 239ff.). Lerngegenstände können so sukzessive heraus- und bearbeitet und darüber neue Handlungsmöglichkeiten abgeleitet, zumindest aber ein verändertes Verständnis bezogen auf die Komplexität des Ausgangsproblems, gewonnen werden. Dementsprechend ist der beratungsunterstützte Lern-Lehr-Prozess optional möglich, aber nicht durchsetzbar.

² Die Auswahl der lernunterstützenden Inhalte und Methoden ist hierbei eine besondere didaktische Herausforderung. Es gilt zu vermeiden, dass die stellvertretenden Deutungsangebote zu nahe an den Sinnhorizonten des Lernenden liegen, damit ein Kreisen um die eigenen Gedanken vermieden wird. Andererseits dürfen die Deutungsangebote als Gegenhorizonte nicht zu weit von den individuellen Sinnhorizonten entfernt liegen, um Transformationsprozesse zu ermöglichen. Eine weitere Gefahr stellen subsumtionslogische Vergleiche des Lehrenden dar, in deren Kontext die Lernproblematik zum „Fall von“ wird und dem mainstream gesellschaftlicher Deutungen oder persönlicher Deutungen des Lehrenden untergeordnet wird.

³ Über zumindest vier Parameter verfügen zu können, stellt für Lernende aus subjektwissenschaftlicher Sicht eine unterstützende Lernumgebung dar: „Raum und Zeit“, „Sinn und Bedeutung“, „Kooperation und Verständigung“ sowie „Teilhabe und Wirksamkeit“ (Rihm & Häcker, 2007, S. 206ff.).

Lernberatung stellt in diesem Ansatz einen Beitrag im Rahmen des Selbstverständigungsprozesses der Lernenden mit sich selbst und ihrer Umwelt dar (Ludwig, 2003, S. 89f.). *Lerninitiativen, Lehrresonanz und Realisierungsprozess kennzeichnen damit das Feld der Lernberatung*, das sich stets als kooperatives Feld „gleichbeteiligter Wechselseitigkeit“ (Prim) von „Lernen“ und „Lehren“ konstituiert (Rihm, 2006, S. 315; 2011, S. 135):

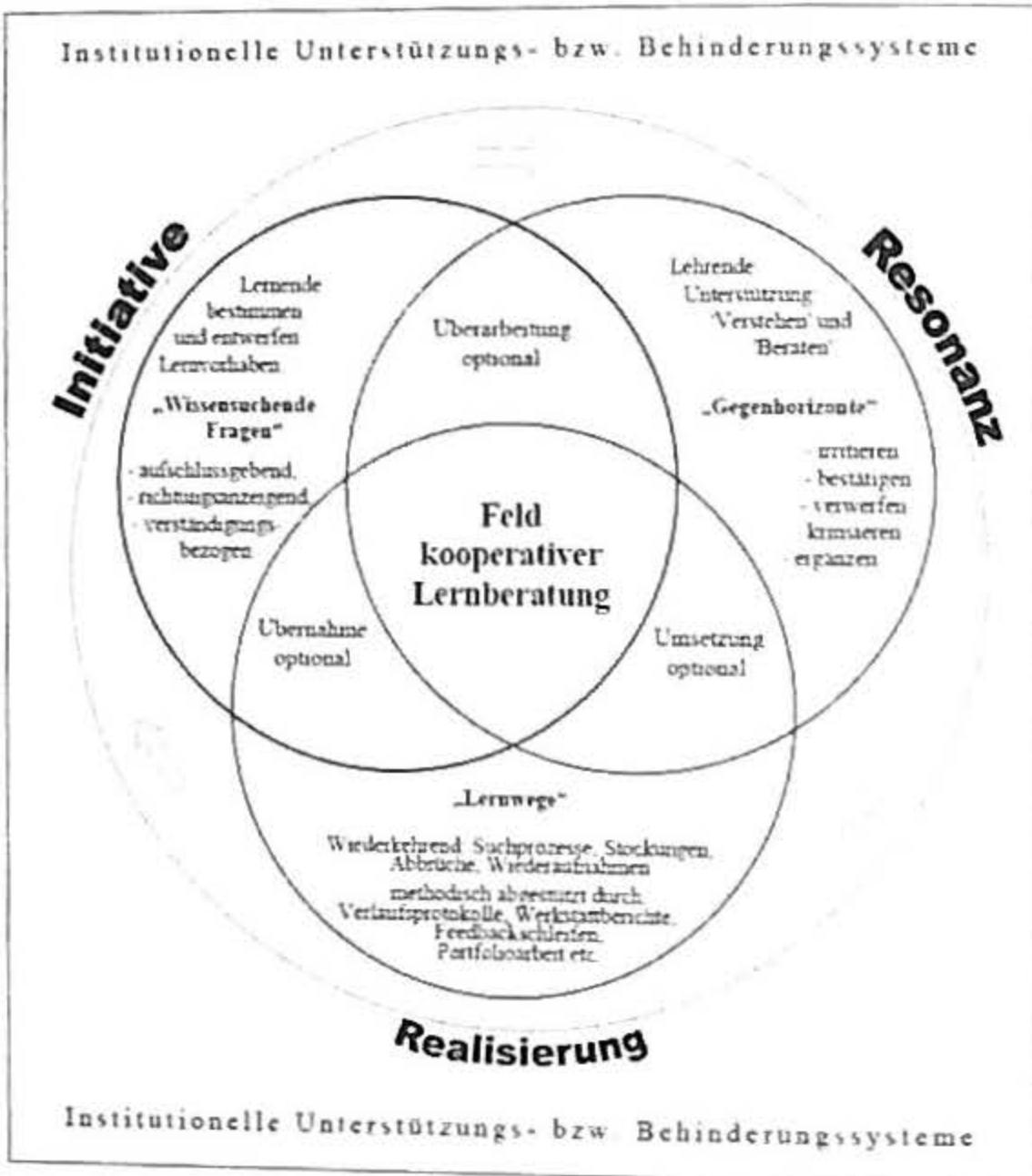


Abb. 2: Feld der Lernberatung (Rihm, 2006; 2011)

Auf der Konzeptebene bietet die Didaktik vom Subjektstandpunkt beratungsorientierte Konzepte für die pädagogische Praxis an. Hier wäre zunächst auf das Konzept beratungsorientierter Bildungsarbeit zu verweisen (Müller, 2003; Ludwig, 2007) und auf das Konzept „Verständigungs-Werkstätten“ (Rihm, 2013). Weiterhin auf das Konzept Bildungsberatung und Lernberatung (Ludwig, 2012c) mit einer rekonstruktiven Handlungslogik entlang der vier Beratungsschritte: „Verstehen des Beraters – Interpretation, und Gegenhorizonte – Verstehen des Ratsuchenden – Alternative Handlungsoptionen“ (VIVA). Im Rahmen dieses Beratungsprozesses soll die eingeschränkte Selbstverständigung als *reflexive Selbstverständigung* fortentwickelt werden.

Empirische Bezüge

Weil ein verstehender Zugang zum Standpunkt des lernenden Subjekts zentrales Ziel dieses didaktischen Ansatzes ist, wird Verstehen auch zum Gegenstand der Forschung. Forschungsprojekte zu einer Didaktik vom Subjektstandpunkt haben im Kern die Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Verstehensprozesse im Fokus. Sie zielen nicht wie im Bedeutungsdiskurs auf die Identifikation von Wirkfaktoren, sondern sie rekonstruieren im Rahmen eines „Begründungsdiskurses“ (Holzkamp, 1995a, S. 26) die Verlaufslogik, mit der sich Lernende und Lehrende, Lernen und Vermittlung behindernd und unterstützend aufeinander beziehen (vgl. Gruschka, 2010, S. 8). Solche Forschungsdesigns finden sich in der sinnrekonstruktiven qualitativen Sozialforschung. Im Forschungsinteresse liegen nicht nur individuelle Verarbeitungsweisen sondern – vom Standpunkt des *gesellschaftlichen* Subjekts betrachtet – auch die strukturellen Rahmungen, die Lernen und Lehren begrenzen und ermöglichen, die zeigen wie Bildung als Selbst- und Weltverständigung möglich aber auch behindert wird.

Didaktische Forschung fällt gemeinhin in den Bereich pädagogischer Lehr-Lernforschung. Sie untersucht das Lehrhandeln im Kurs, die Interaktion der Beteiligten und die organisationalen Strukturen des Lehr-Lernverhältnisses. Ab Mitte der 80er Jahre wendet sich die Lehr-Lernforschung stärker den Lernenden zu und untersucht, wie der biographische Eigensinn Interaktionen im Bildungsprozess beeinflusst (vgl. Ludwig, 2012a, S. 519). In dieser Tradition steht die didaktische Forschung vom Subjektstandpunkt. Sie untersucht Verstehensprozesse und Prozesse stellvertretender Deutung wie sie als Unterstützung bzw. Begrenzung bei der Überwindung der Lernproblematik aufgegriffen werden. Untersucht wird wie Lernende mit den Interventionen der Lehrenden umgehen. Rekonstruiert werden die Begründungsfiguren der Lernenden in ihrer Bezugnahme auf didaktisches Lehrhandeln und die Strukturen der Lern-Lehrsituation. Indem analysiert wird ob und wie die Lehrinterventionen im Lernhandeln aufgegriffen werden, können Aussagen über das Lehrhandeln gemacht werden. Untersuchungen des didaktischen Handelns vom Standpunkt des lernenden Subjekts finden sich bei Müller, Mechler & Lipowski (1997), Grotlüschen (2004), Langemeyer (2005), Uwe Schwab (2005) und Michael Weis (2005). Eine aktuelle Untersuchung wie Lehramtsstudierende unterschiedliche Lehrangebote an der Hochschule verarbeiten, findet sich bei Ludwig & Schmidt-Wenzel (2013). Ein Lehrforschungsprojekt zum Rechtschreib-Forderunterricht wird von Kruse & Reichardt (2010) beschrieben.

Den Schwerpunkt der Forschung vom Subjektstandpunkt bildet allerdings die pädagogische Lernforschung im Begründungsdiskurs⁴. Hier liegt das Erkenntnisinteresse weniger beim didaktischen Handeln als vielmehr bei der Rekonstruktion von Lernbegründungstypen – die aber wiederum im Verhältnis zu Lehrinterventionen und den Strukturen des Lern-Lehrverhältnisses stehen – die Studien machen dazu also Aussagen. Je stärker die Bezugnahme der Lernforschungsprojekte auf das didaktische Handeln und die situationalen Strukturen ist, umso mehr lässt sich auch durch eine pädagogische Lernforschung

⁴ Vgl. zur Unterscheidung einer Lernforschung im Bedeutungsdiskurs von einer Lernforschung im Begründungsdiskurs Ludwig (2012b).

etwas über didaktische Settings erfahren. Solche Untersuchungen zu Lernbegründungstypen, die sich umfassend auf das didaktische Setting beziehen, finden sich bei Ludwig (2000), Langemeyer (2005) und Grell (2006). Die Forschungsergebnisse beschreiben Lernbegründungstypen bzw. typische Lernwiderstände, die Lernende in Auseinandersetzung mit Lernanforderungen und Lernangeboten entwickeln.

Diese Forschungsergebnisse eignen sich nicht nur für die empirisch begründete Theoriebildung, sondern auch für die Sensibilisierung von Lehrenden in ihren Versuchen die Lernenden zu verstehen und damit zur Verbesserung pädagogischer Praxis (vgl. Ludwig, 2000, S. 80; Meyer, 1999, S. 127).

Kritische Würdigung

Unterschiedliche Vermittlungskontexte sind für eine Didaktik vom Subjektstandpunkt zu unterscheiden, denn dem Standpunkt des lernenden Subjekts kommt in verschiedenen didaktischen Kontexten unterschiedliche Relevanz zu. Vermittlung und die damit verbundene Veränderungsabsicht ist immer Ziel pädagogischen Handelns. Es macht aber einen Unterschied, ob dieses Ziel in der Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Qualifikationsanforderungen besteht oder in der Vermittlung individueller Perspektiven (auf die eigenen Handlungs- und Lernproblematiken des Lernenden) mit neuen und bislang fremden Perspektiven zum Zweck der Selbst- und Weltverständigung. Mader (1984, S. 47ff.) beschreibt diese Differenz als „Arbeitsmarktorientierung“ und „Lernorientierung“. Gesellschaftlich gefordert werden mit Blick auf den Arbeitsmarkt in der Schule oder in zertifizierten Weiterbildungskursen z. B. bestimmte Schulleistungen, berufliche Qualifikationen und Kompetenzen ohne die der Zugang zu bestimmten Formen gesellschaftlicher Teilhabe verwehrt wird. Lernorientierung bezieht sich demgegenüber auf die subjektiven Teilhabeinteressen der Lernenden und die Unterstützung ihrer Handlungs- bzw. Lernproblematiken – ohne dass damit zugleich machtfreie Räume geschaffen würden. Die Unterscheidung von Arbeitsmarkt- und Lernorientierung ist nicht mit dem Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung gleichzusetzen. Das bleibt in jedem der beiden Fälle bestehen. Es macht aber für das didaktische Handeln und die pädagogische Handlungslogik einen Unterschied, ob gesellschaftliche Qualifikationsinteressen oder individuellen Lerninteressen zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Bildungsprozesses genommen werden. *Dort wo Lerninteressen den Ausgangspunkt bilden, ist Raum für eine Didaktik vom Subjektstandpunkt mit ihrer Beratungslogik.* Die individuellen Handlungs- und Lernproblematiken können verstehend aufgegriffen und beraten werden.

Aber auch dort wo Qualifikationsanforderungen, z. B. im Unterricht, den Ausgangspunkt didaktischen Handelns darstellen, werden regelmäßig Lernproblematiken aktuell, entstehen individuelle Lerninteressen. Nicht allen Lernenden (Schülern oder Erwachsenen) gelingt die selbständige Bearbeitung ihrer Lernproblematiken, d. h. der Differenz zwischen den eigenen Bedeutungshorizonten und denjenigen des Lehrenden (vgl. Abbildung 1). Wenn eine Lernproblematik nicht selbständig bearbeitet werden kann und Unterstützung angefordert wird – mit unterschiedlichen Erscheinungsformen von der Anfrage bis hin zum Widerstand – dann wird Lernunterstützung als Lernberatung erforderlich. In diesen Fällen wechselt der pädagogische Handlungsmodus vom Unterrichten zum Be-

raten. Didaktik wechselt hier von der Logik des Unterrichtens zur Logik des Verstehens. Eine Differenz die in der Didaktik zu wenig berücksichtigt wird (vgl. Gruschka, 2002, S. 89).

Didaktik vom Subjektstandpunkt lässt sich vor diesem Hintergrund nicht als eine allgemeine Didaktik verstehen. Sie stellt aber auch keine Bereichsdidaktik dar. Vielmehr beschreibt sie einen *didaktischen Handlungsmodus des Beratens*, der im Verstehen des Subjektstandpunktes seinen Ausgangspunkt nimmt und in verschiedenen didaktischen Situationen relevant wird. Die Grenze des didaktischen Ansatzes wird durch die individuellen Lerninteressen beschrieben.

In institutioneller Hinsicht erhält der hier skizzierte Ansatz in wichtigen pädagogischen Handlungsfeldern praktische Relevanz:

- im Handlungsfeld „Weiterentwicklung von Schulen“ (vgl. Braun, 2004; Rihm, 2003; 2006; 2008; 2013).
- im Handlungsfeld „Hochschuldidaktik“ (vgl. Kossak, Lehmann & Ludwig, 2012; Leonhard & Rihm, 2012; Rihm, 2013)
- im Handlungsfeld „Erwachsenenbildung“ (Ludwig, 2003; 2007; 2012b).

Resümee

Didaktik vom Subjektstandpunkt rückt den Standpunkt der Lernenden an den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns (Initiative) und macht sich die Unterstützung (Resonanz) der Lerninteressen sowie der Lern- und Handlungsproblematiken von Menschen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) zur Aufgabe. Didaktisches Handeln wird hier nicht als Planungshandeln thematisiert, sondern als ein Handeln, das am Standpunkt des Subjekts und seinen Interessen an gesellschaftlicher Teilhabe ansetzt. Indem der Ansatz Formen des Verstehens, der Lernunterstützung und Lernberatung fokussiert, und nicht die didaktischen Planungs- und Steuerungsleistungen, wird der unsichere und riskante Aspekt didaktischen Handelns – mit all seinen Unwägbarkeiten – bearbeitet. Didaktik vom Subjektstandpunkt radikalisiert den Gedanken der Selbstbildung, in dem die gesellschaftliche Vermitteltheit menschlicher Existenz beheimatet ist.

Literatur

- Blankertz, H. (1970). *Theorien und Modelle der Didaktik* (4. Aufl.). München: Juventa.
- Bollnow, O. F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Padagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (3), 221-252.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Euler, P. (2003). Bildung als „kritische“ Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 413-421.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundlagen pädagogischen Handelns* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann (=Internationale Hochschulschriften, Bd. 472).
- Grotlüschen, A. (2004). *Begründungslogik virtuellen Lernens*. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39).
- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen/ Farmington Hills: Barbara Budrich (=Pädagogische Fallanthologie, Bd. 10).
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Buchse der Pandora.
- Hofmeister, A. (2006). Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffes. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2. Aufl.) (S. 109-122). Wiebaden: VS-Verlag.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Holzkamp, K. (1997). Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In K. Holzkamp, *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand* (S. 17-39). Hamburg: Argument.
- Holzkamp, K. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 7-111.
- Holzkamp, K. (1995a). *Lernen. Studienausgabe*. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp, K. (1995b). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* (212), 37 (6), 817-846.
- Kruse, N. & Reichardt, A. (2010). Rechtschreibförderung im sozialen Raum der Klasse – Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts mit renden. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 1-18). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Reprint. Cambridge: Cambridge Univ. Press (=Learning in doing).
- Langemeyer, I. (2005). *Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik; eine Fallstudie*. Münster: Waxmann.
- Ludwig, J. (2012a). Lehr-, Lernsettings. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 516-529). Opladen: Budrich Barbara.
- Ludwig, J. (2012b). Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In C. Hof, S. Schmidt-Lauff & H. v. Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 80-92). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ludwig, J. (Hrsg.) (2012c). *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenendidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Ludwig, J. (2007). Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In U. Heuer, R. Siebers & W. Gieseke (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 183-196). Münster: Waxmann.
- Ludwig, J. (2005). Bildung und expansives Lernen. *HBV*, (4), 328-336.
- Ludwig, J. (2003). Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. *Report*, (1), 83-92.

- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann (=Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Online verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf> [04.04.2013].
- Ludwig, J. & Schmidt-Wenzel, A. (Hrsg.) (2013). *Wie Lehrer lernen*. Opladen: Barbara Budrich, in Druck.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. Lehrerbildung auf dem Prufstand. *Empirische Pädagogik*, 4 (2), 240-270.
- Mader, W. (1984). Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 43-58). Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11).
- Meyer, M. A. (2009). Bildungsgangdidaktik zwischen Lehrgang und Lernerbiografie. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & Jörg Schlomerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 121-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. A. (1999). Bildungsgangdidaktik. In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (S. 123-140). Weinheim: Juventa Verlag.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, K. R., Mechler, M. & Lipowski, B. (1997). *Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag*. München (Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.)).
- Müller, K. (2003). Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens. In K. R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler* (S. 120-141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peterßen, W. H. (1994). Didaktik und Curriculum/Lehrplan. In L. Roth (Hrsg.), *Paedagogik – Handbuch für Studium und Praxis* (S. 658-673). München: Ehrenwirth.
- Rihm, T. (2013). Verständigungs-Werkstätten – Bedeutsame Orte kooperativer und portfoliobasierter Professionalisierung im Studium und in der Weiterbildung. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (2. erweiterte Aufl.) (S. 323-343). Wiesbaden: VS-Springer.
- Rihm, T. (2011). Initiative und Resonanz. Didaktische Implikationen für Lern-Lehr-Prozesse in heterogenen Lerngruppen. Sonderdruck. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4: Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 126-136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rihm, T. (2006). Vom Vorrang der Schulerinteressen. Zur Begründung von Lernprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2. erweiterte Aufl.) (S. 301-330). Wiesbaden: VS-Springer.
- Schierz, M. (1999). Narrative Didaktik. In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (S. 186-190). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schmitz, E. (1989). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In E. M. Hoerning & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit* (S. 48-75). Bad Heilbrunn.

Schwab, U. (2005). *Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen*. Saarbrücken: VdM Verlag Dr. Müller. Online verfügbar unter: <http://137.193.200.7:8081/node?id=85346> [04.04.2013].

Sesink, W. (2006). *Bildungstheorie*. Online verfügbar unter: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/bth_2006_kompl.pdf [04.04.2013].

Straub, J. (1999). *Verstehen. Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein.

Weis, M. (2005). *Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln*. Münster: Waxmann.

Kontaktdaten

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Universität Potsdam, Professur für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Medienpädagogik, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam OT Golm, E-Mail: ludwig@uni-potsdam.de

Thomas Rihm, Padagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaften, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: rihm@ph-heidelberg.de

GÜNTER J. MARESCH

Ein didaktisches Blended-Learning-Konzept

Abstract

Der Beitrag stellt ein seit 10 Jahren erprobtes und kontinuierlich im aktionsforschenden Sinne weiterentwickeltes didaktisches Konzept für Blended Learning vor. In vier Kapiteln wird (1) dessen theoretische Einbettung (Lerntheorien, didaktische und mediendidaktische Ansätze) beschrieben, (2) dessen konkrete Stufen (Input, Geleitetes Üben, Eigenständiges Anwenden/Vernetzung mit inner- und außerfachlichen Themen und Präsentation, Artikulation, Diskussion, Reflexion) erörtert, (3) bemerkenswerte Befunde (Bessere Studierende erzielen überdurchschnittliche Lernfortschritte, Weniger gute Lernende brauchen ein Auffangnetz, Erstellung von Lernmaterialien, Zeitmanagement und Zeitintensivität konstruktivistischer Methoden) dargelegt und (4) in einer didaktischen Diskussion ein Ausblick skizziert.

Der Leser/Dem Leser wird das Blended-Learning-Konzept, die bemerkenswerten Befunde der Umsetzungsphasen in die Praxis und die weiteren pädagogischen und organisatorischen Hinweise als unterstützender didaktischer Rahmen für die Implementierung von Blended-Learning-Szenarien angeboten.

Keywords

Blended Learning, eLearning, Didaktik, Cognitive Load Theory, Anchored Instruction, Cognitive Apprenticeship

Im vorliegenden Beitrag wird ein didaktisches Konzept für Blended Learning vorgestellt, dessen theoretische Einbettung beschrieben, dessen konkrete Stufen erörtert, bemerkenswerte Befunde dargelegt und in einer didaktischen Diskussion ein Ausblick skizziert. Unter Blended Learning werden im Allgemeinen Lehr- und Lernszenarien bezeichnet, bei denen Präsenzlehre und Online-Lernen kombiniert werden. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der letzten 15 Jahre zeigen deutlich, dass Blended Learning im besonderen Maße geeignet ist, die Vorteile der Präsenzlehre und des Online-Lernens ideal zu verbinden. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie Studierende von persönlichen Treffen während der Präsenzphasen profitieren und zugleich kollaboratives Online-Lernen nutzen, um flexibel und eigenverantwortlich den Lernprozess zu gestalten.

Das Fundament des Konzeptes bildet die Kenntnis der dem allgemeinen Prozess der Wissensaneignung zugrunde liegenden Lernparadigmen Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Derivate des Konstruktivismus, deren Grundpositionen, aber auch allgemeine Kritikpunkte und deren vielfach diskutierten Schlüsse für das Lernen und Lehren. Das Konzept wurde zudem maßgeblich von folgenden didaktischen und mediendidaktischen Modellen beeinflusst: Hierarchisches Lernmodell von Dreyfus, 5-Stufenmodell von Salmon, Cognitive Load Theory (CLT) von Sweller und Funktionen von Lehrenden in Online-Szenarien von Friedrich, Hesse, Ferber & Heins. Diese Ansätze zeigen inhaltlich signifikant unterschiedliche Aspekte in Bezug auf das Lernen mit neuen digitalen Medien auf und erscheinen im besonderen Maße geeignet, bei der Konzeption von didaktischen Modellen berücksichtigt zu werden. Die vier Stufen des entwickelten didaktischen Blended-Learning-Konzepts werden ausführlich erörtert. Der Transfer des Konzeptes in die Praxis liefert bemerkenswerte Befunde und Diskussionspunkte, welche abschließend besprochen werden.