

Rolf Arnold

Wie man lehrt, ohne zu belehren

29 Regeln für eine kluge Lehre

Das LENA-Modell

Fünfte Auflage, 2020

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Köln)
Dr. Barbara Heitger (Wien)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Witten/Herdecke)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Heidelberg)
Tom Levold (Köln)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)
Dr. Burkhard Peter (München)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)
Dr. Rüdiger Retzlaff (Heidelberg)

Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Dr. Wilhelm Rotthaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Fritz B. Simon (Berlin)
Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Karsten Trebesch (Berlin)
Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Sigrig Tschöpe-Scheffler (Köln)
Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)
Prof. Dr. Jan V. Wirth (Meerbusch)

Umschlaggestaltung: Uwe Göbel

Satz: Verlagsservice Hegele, Heiligkreuzsteinach

Printed in Germany

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck



Fünfte Auflage, 2020

ISBN 978-3-89670-838-0 (Printausgabe)

ISBN 978-3-8497-8222-1 (ePub)

© 2012, 2020 Carl-Auer-Systeme Verlag
und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg

Alle Rechte vorbehalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten
aus der Vangerowstraße haben, abonnieren Sie den Newsletter
unter <http://www.carl-auer.de/newsletter>.

Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstraße 14 • 69115 Heidelberg
Tel. +49 6221 6438-0 • Fax +49 6221 6438-22
info@carl-auer.de

Inhaltsverzeichnis

Warum lernen können heute eine Schlüsselkompetenz ist – Ein Vorwort des WIFI Österreich-Kurators.....	9
Vorwort des Autors	11
Lehren und Lernen: Zwei Seiten einer Medaille	11
Regeln für eine kluge Lehre.....	17
Regel 1: Überprüfen Sie Ihre eigene Lerntheorie!	18
Gelernt habe ich anderswo	19
»Wir alle sind lernfähig, aber oft lernentwöhnt«.....	20
Regel 2: Unterstützen Sie die Lernenden dabei, ihre Kompetenzkompetenz zu stärken!	26
Regel 3: Stärken Sie die Selbstlernfähigkeit der Lernenden!	31
Wenn Sie merken, es geht eigentlich nicht, lassen Sie es sein!	32
Was tun?	33
Regel 4: Konstruieren Sie den Inhalt des Lernens aus den Erfahrungen der Lernenden!	36
Regel 5: Üben Sie sich im kompetenzentwickelnden Lehren!	40
Die Lernenden neu erfinden.....	40
Wie vermeide ich Lernziele und ermögliche trotzdem das Ankommen?	42
Regel 6: Üben Sie sich im situativen und reflexiven didaktischen Handeln!	44
Vorbereitung zweiter Ordnung.....	45

Regel 7: Beziehen Sie Ihr Lehrhandeln auf Kompetenzprofile! . . .	48
»Portfolio ergo sum«?	50
Regel 8: Üben Sie sich in der Entwicklung von Lern-Arrangements!	54
Regel 9: Fördern Sie das selbstgesteuerte eLearning der Lernenden!	61
Regel 10: Schauen Sie »triumviral«, wenn Sie auswählen, vorbereiten und anbieten!	66
Regel 11: Inszenieren Sie Lernprozesse als wirksames Erleben! . . .	72
Regel 12: Achten Sie auf die Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens!	76
Regel 13: Üben Sie sich im »Unterricht im Stereoton«!	81
Regel 14: Trainieren Sie Ihre Fähigkeiten des wertschätzenden Umgangs!	85
Regel 15: Bieten Sie die Struktur und das Baumaterial für die Lernprojekte der Lernenden an!	89
Regel 16: Nutzen Sie die Konzepte des handlungsorientierten Lernens!	94
Regel 17: Widmen Sie sich Ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung!	101
Lehrende als Mentoren	102
Wege aus dem pädagogischen Narzissmus	105
Regel 18: Überraschen Sie die Lernenden mit methodischer Fantasie!	109
Vom allmählichen Verschwinden des vermittelten Lernens	110

Regel 19: Erweitern Sie Ihr Methodenrepertoire!	113
Regel 20: Prüfen Sie Ihren eigenen Lehrstil!	118
Regel 21: Nutzen Sie bevorzugt »offene Medien«, die Sie mit den Lernenden entwickeln!	122
Medien sollten Ausdrucksformen des Lernsubjekts werden!	125
Regel 22: Lösen Sie sich von vorschnellen Typisierungen!	128
Die Unterschiede im Lernverhalten sind breit erforscht.	130
Lerntypen vermeiden: All-inclusive-Didaktik.	132
Regel 23: Üben Sie sich im Ansprechen von »Unterrichts-Störungen«!	135
Regel 24: Steuern Sie Ihr Lehrhandeln vom Outcome und den inneren Aneignungsprozessen her!	139
Regel 25: Verfolgen Sie die didaktische Debatte!	143
Didaktische Professionalität	143
Didaktik – die Berufswissenschaft professionell Lehrender	145
Regel 26: Entwickeln und nutzen Sie professionelle Prüfungsformen!	147
Regel 27: Erhöhen Sie die Feedbackmöglichkeiten Ihrer Nutzer!	151
Regel 28: Beteiligen Sie sich an der Organisations- und Teamentwicklung!	154
Regel 29: Planen Sie Ihre eigene professionelle Kompetenzentwicklung!	158
Nachwort	162
Anmerkungen zur Rezeptphobie von Pädagogen und Bildungstheoretikern	162

ANHANG 1:	
Das LENA-Kompetenzprofil für die Erwachsenenbildung	.....166
ANHANG 2: Ausgewählte Selbstlernmethoden	.....169
1. Der Selbstlernreflektor	.....169
2. Entdecken Sie Ihre »Lerntypen«	.....170
3. Prüfungen erfolgreich vorbereiten	.....172
4. Unterpflügen von Texten	.....173
5. Strukturen aufdecken und einprägen	.....175
6. Ich-Botschaften gebrauchen und Du-Botschaften vermeiden	.....178
7. Reden Sie sich frei!	.....181
8. Destruktive Emotionalisierungen meiden	.....183
Literatur	.....185
Über den Autor	.....190

Vorwort des Autors

Lehren und Lernen: Zwei Seiten einer Medaille

»Lehren« und »Lernen« sind nur zwei Begriffe, die unser Denken über einen wesentlichen Aspekt der menschlichen Entwicklung ausdrücken, die aber auch unser Verhalten prägen. Und auch für diese beiden Worte gilt, dass sie Sinngehäuse und Sinngefängnisse zugleich sind: Sie bündeln unsere Erfahrungen, bringen diese »auf den Punkt«, aber sie lassen uns auch vieles übersehen. Wofür wir keinen Begriff haben, das können wir nicht begreifen, und die Begriffe, über die wir verfügen, stiften uns eine Wirklichkeit, von der wir dann überzeugt sind, dass sie so und nicht anders gegeben ist. Dieser »Sprachabhängigkeit des Denkens, Erkennens, Handelns, der Vernunft und der Subjektivität« (Wellmer 2007, S. 7) können wir kaum entkommen – es sei denn, wir fassen unsere Begriffe mit spitzen Fingern an und betrachten sie unter der Lupe.

Studienanfänger wurden gebeten, spontan alle Assoziationen aufzuschreiben, die das Wort »Lernen« bei ihnen auslöst. Die Bilder, Eindrücke und Gedanken, die dabei zutage traten, waren u. a.: »Lernen ist anstrengend«, »Zum Lernen muss ich mich überwinden«, »Lernen löst unangenehme Erinnerungen an meine Schulzeit aus«, »Lernen ist wie Strafe für etwas, was man nicht getan hat«, »Ich lerne, weil es sein muss und um Nachteile zu vermeiden«, »Das Lernen wurde mir in der Schule gründlich verleidet«, »Beim Lernen ist das Leben anderswo« ...

Diese Bilder und Assoziationen zeigen recht deutlich, dass »Lernen« von vielen als eine eher ungeliebte und oft auch gemiedene Aktivität empfunden wird. In ähnlicher Weise lösen auch die bildungspolitischen Slogans, wie »Lebenslanges Lernen« oder »Lernen im Lebenslauf« (vgl. Arnold u. Pachner 2011) nicht nur Begeisterung, Zustimmung oder gar Vorfreude aus. Zahlreiche Menschen sind ihrem eigenen Lernen gegenüber entfremdet (worden), d. h., sie erleben Lernen als eine von außen auf sie zukommende »Zumutung«, der sie nachgeben, die in ihnen aber Gefühle der Uneigentlichkeit und Unzuständigkeit entstehen lässt. Die Lernerinnerungen der Menschen sind häufig auch Erinnerungen an Leistungsdruck, Stress, Versagens-

ängste und Entfremdung – eine »Lebensform am Rande der (Selbst-) Zerstörung«¹, die sogar zu seelischen Erschöpfungen, Krankheiten oder gar zum Tod führen kann, wie Schulpsychologen zu berichten wissen.

Nicht alle Lernerfahrungen und Lernerinnerungen der Menschen sind Ausdruck eines grob entfremdeten Lernens. Es gibt auch die beglückenden Erlebnisse, etwas herausgefunden zu haben, nach langem Bemühen schließlich etwas zu können, was man zuvor nicht vermochte (z. B. eine Fremdsprache, Tanzen), oder einen Zusammenhang in einem neuen Lichte betrachten zu können, wodurch auch bisher ungeahnte Wege zum Umgang mit Fragen und Problemen sichtbar werden. Gleichwohl kann man den Eindruck gewinnen, dass solche selbstwirksamen – signifikanten – Lernerlebnisse bei vielen Menschen nicht zu den prägenden Erfahrungen im Umgang mit Lernen und Lehren gehören.

Auf die Frage »Wann haben Sie sich in Ihrem bisherigen Leben als aktive Lernende erlebt und gespürt, dass Sie selbst es sind, die sich durch Lernen verändern können?« berichteten die Studienanfänger überwiegend aus außerschulischen Kontexten: »Ich erinnere mich an einen Skikurs, wo es mir innerhalb kürzester Zeit leicht und spielerisch gelang, Skifahren zu lernen«, »Ich habe während meines dreimonatigen Praktikums in Lyon mehr Französisch gelernt als in den sechs Schuljahren zuvor«, »Für mich begann ein nicht-endenwollender Lernprozess während meiner Ausbildungszeit, wobei ich am Arbeitsplatz, während der Bearbeitung von Werkstücken und im Gespräch mit Kollegen fast alles wie von selbst gelernt habe« und »Vielleicht gehört es nicht hierher, aber seit ich von zu Hause ausgezogen bin, erlebe ich alles, was ich da so selbst jetzt auf die Reihe kriegen muss, als einen aufregenden Lernprozess – das reicht vom Einkaufen, der Planung meiner Veranstaltungen bis hin zum Wäschewaschen: Alles ist aufregend, und ich lerne jeden Tag Neues«.

Diese Erfahrungen – die unangenehmen ebenso wie die beglückenden – prägen unsere inneren Bilder vom Lernen und Lehren. Dabei erscheinen uns die Situationen, denen wir begegnen, so, wie wir sie »kennen«: Es ist der Lehrende, der als »zuständig« für den eigenen Lernprozess erlebt wird – ganz egal, ob er dies sein möchte

1 Vgl. <http://schulpsychologie.wordpress.com/2009/11/19/warnung-entfremdete-lebens-und-lernverhaeltnisse-können-todlich-sein/> p=936 [16.7.2011].

oder nicht. »Lernen« setzen wir dabei nämlich vornehmlich mit den Situationen gleich, in denen wir zur Aufmerksamkeit, Anpassung (an Erwartungen anderer) oder nachvollziehenden Aktivität gezwungen werden oder uns selbst zwingen. Wir kennen auch die überlieferten Slogans eines solchen »entfremdeten« Lernens und wissen, dass wir uns »am Riemen reißen« und »den inneren Schweinehund überwinden«² sollten.

Gefangen halten uns jedoch nicht nur unsere Erfahrungen, sondern auch die Sprache: Die Begriffe, die wir verwenden, wenn wir über Lehren und Lernen nachdenken oder uns darüber austauschen, sind nicht unsere Begriffe. Sie sind vielmehr historisch kontaminiert und legen uns durch die Lesarten fest, die in ihnen mitschwingen.

Durch Sprache bilden wir unsere Vorstellungen von der Welt, und durch Begriffe »be-greifen« wir das, was wir verstehen oder zu verstehen meinen. Nur selten denken wir darüber nach, woher die Begriffe kommen, die wir verwenden, und warum diese die Unterscheidungen transportieren, die sie transportieren. Solche sprachtheoretischen Überlegungen sind auch im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang von Lehren und Lernen dazu geeignet, uns Selbstverständlichkeiten fragwürdig werden zu lassen. Denn die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen isoliert einen Wirkungszusammenhang, der in der Wirklichkeit vielleicht weniger durch Unterscheidung als vielmehr durch Wechselwirkung und wechselseitige Voraussetzung gekennzeichnet ist:

Man kann nicht nicht lernen. Lernen ist die kontinuierliche Aneignung von und die kontinuierliche Auseinandersetzung des Subjekts mit den Anregungen, Aufgaben und Anforderungen seiner Umwelt, d. h. seiner Lebenswelt und der Gesellschaft. Dabei werden Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen entwickelt.

Folgt man den etymologischen Erklärungen, so gehört »Lernen« zur Wortgruppe von »leisten«, was so viel bedeutet wie »einer Spur nachgehen« oder »eine Spur hinterlassen« – auch »List« gehört zu dieser Wortgruppe. Zugrunde liegt das gotische *lais*, was so viel bedeutet wie »ich weiß«. Auch das indogermanische *lis* (= »gehen«)

2 Es ist sicherlich nicht ganz uninteressant, dass beide Redensarten gewaltsamen Kontexten entstammen, nämlich der militärischen Welt und der der Jagd: Wer sich am Riemen reißt, der prüft und festigt nochmals den Sitz seiner Uniform und seines Gürtels. Und der Schweinehund ist der »verbissene« Hund, den man in der Wildschweinjagd dem verfolgten Schwein ins Dickicht hinterherschickt.

deutet darauf hin, dass »lernen« ursprünglich den Weg bezeichnet, den ein Mensch zurücklegen muss, um zu Wissen zu gelangen.³

Blickt man auf das griechische Wort *didaskain*, so stellt man verwundert fest, dass dieses Wort von seinem Ursprung her sowohl »lernen«, als auch »lehren« bezeichnet. Diese Janusköpfigkeit der Wortbedeutung ist ein starker Hinweis darauf, dass auch das soziale Geschehen, welches mit diesem Wort ursprünglich bezeichnet wurde, als etwas Zusammenhängendes empfunden wurde – als zwei Seiten einer Medaille: Das Eine ist ohne das Andere in seiner eigentlichen Substanz nicht vorstellbar.

Eine Lehrerin aus Zürich wies in einem Gespräch über die Worte »Lehren« und »Lernen« darauf hin, dass das Schweizerdeutsch in einigen Regionen der Schweiz »Lehren« für das Lernen *und* Lehren verwende. Sagt ein Kind »ich gang go lehre«, bedeutet dies, dass es (in die Schule) geht, um zu lernen. Oder man sagt auch seinen Schulkindern nach dem Mittagessen: »Zerscht lehre, dänn spille« (»zuerst lernen, dann spielen«).

In diesem Sinne schreibt der bekannte Potsdamer Didaktiker Lothar Klingberg (geb. 1926):

»Lernen und Lehren sind genetisch eng beieinander und miteinander verschränkt; sie gehören zur vitalen Grundausrüstung des Menschen, zu seiner Vorgeschichte, aber auch zu seiner eigentlichen Geschichte als gesellschaftlichem Wesen. Am ›Anfang‹ dieser Entwicklung stehen elementare Akte des Zeigens, Vormachens und Nachmachens, und diese Akte finden wir auch in entwickelten Unterrichtsprozessen als ›Urphänomene‹« (Klingberg, 1997).

Es ist diese ganzheitliche Sicht auf die sich interaktiv entwickelnden Kompetenzen des Menschen, die den seit dem 17. Jahrhundert artikulierten Vorstellungen der Didaktik mehr und mehr abhandenkam. Didaktik entwickelte sich zur »Lehrkunst«, während die Prozesse des Lernens lange Zeit unerforscht und ihre Erklärung schließlich der Psychologie – genauer: der Lernpsychologie – überlassen blieb. Es ist nicht ganz abwegig zu vermuten, dass diese Arbeitsteilung ihre Wurzeln in einem religiös-obrigkeitsstaatlichen Kontext hatte, in dem nichts dem Zufall oder gar dem Eigensinn der Subjekte überlassen

³ Vgl. <http://www.h-age.net/hinter-den-kulissen/144-was-ist-lernen-etymologische-wurzeln-definitionen.html> [24.6.2019].

werden durfte. Didaktik wurde so zu einer Art Wissenschaft über die Beeinflussbarkeit der lernenden Entwicklung Nachwachsener. Sie war getragen und durchdrungen von der meist unausgesprochenen Erwartung, dass Lehren »machbar« sei und letztlich als vornehmliche Instanz das Lernen der Menschen bestimmen könne – mit verhängnisvollen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Gestaltung der Lernräume.

Die Wiederentdeckung des lernenden Subjekts in der neueren didaktischen Diskussion ist deshalb nicht bloß eine Gegenbewegung gegen die überlieferten Belehrungskulturen, sie bahnt auch eine Rückkehr zur ursprünglichen Einheit von Lehren und Lernen an. Diese Bewegung wird auch durch die Ergebnisse der aktuellen Lern- und Gehirnforschung nahegelegt. Beide liefern seit vielen Jahren eindrucksvolle Hinweise darauf, dass Menschen lernen, wenn man sie nur lässt. Es scheint demnach viel für die Einschätzung zu sprechen:

Lernen ist die Fähigkeit, durch welche die Menschen ihren Vorsprung im evolutionären Wettkampf der Gattungen gewinnen konnten.

Lernen ist Aneignung und Anpassung. Der Mensch war schon stets in der Lage, sich unterschiedlichsten Umgebungen und auch neuen Situationen anzupassen. Hierzu entwickelte er seine Fähigkeiten zur Prüfung und Analyse des Neuen, trainierte seine Kompetenzen, aus Fehlern zu lernen, und er verstand es auch, seine Erfahrungen weiterzugeben, um seine Nachkommen auf das Leben vorzubereiten. Und auch das Infragestellen, Sich-die-Dinge-anders-Vorstellen und Erproben geeigneterer Wege sind wesentliche Lernbewegungen, die menschliche Kultur und soziales Zusammenleben erst möglich werden ließen.

Das vorliegende Buch möchte zu dieser Wieder-Verbindung von Lehren und Lernen beitragen. Gleichzeitig wendet es sich der Lehrpraxis in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu, indem es »Regeln« zu formulieren versucht, die die Lehrenden bei ihren Bemühungen unterstützen, stärker vom Lernenden her zu lehren. Deshalb beziehen sich diese »Regeln« auf ausgewählte Fragen des Unterrichtsalltags – insgesamt 29 an der Zahl. Diese Zahl bedeutet nichts, außer dass sie Unvollständigkeit signalisiert – fragt man sich doch: Warum nicht 30, 50 oder gar 300, wie in den »dreihundert Lebensregeln« in Baltasa Graciáns (1601–1658) *Handorakel* (Gracián

o. J.). Es ist genau diese Unvollständigkeit und Unfertigkeit der hier zusammengestellten »Regeln«, welche durch die Zahl 29 ausgedrückt werden soll.

Die hier vorgestellten Regeln sind jedoch nicht nur »unfertig«, sondern auch »gefertigt«. Sie enthalten Beschreibungen und Bezeichnungen, mit deren Hilfe Beobachtungen handlungsbezogen aufbereitet und regelhaft gestaltet werden können. Um diese Fabriziertheit des Erkennens und Beschreibens niemals aus dem Auge zu verlieren, wurden die in diesem Buch zusammengestellten Anregungen und gestalteten Instrumente (z. B. Checklisten, Schrittfolgen) immer wieder zu ACRONYMEN verdichtet – eine vielleicht ermüdende Redundanz, die aber auch zeigt, was Regeln sind: eine Fabrikation von wirksamen Wegen oder, um es mit den Worten der Wissenschaftsforscherin Helga Nowotny zu sagen:

»Heute geht es nicht mehr um die Annahme einer unveränderlichen Wahrheit. Die Hülle, die den epistemischen Kern umgibt, hat sich als durchlässiger erwiesen, als es eine Wissenschaft, die den Verlockungen des von ihr selbst konstruierten Weltbildes immer wieder erlegen ist, eingestehen wollte. Alle Elemente des epistemischen Kerns erscheinen als kontextgebundener und daher wandelbarer, als es die Verpflichtung des wissenschaftlichen Wissens auf universelle Wahrheiten zuzulassen bereit war« (Nowotny 1999, S. 31 f.).

In diesem Sinne sind auch Regeln konstruiert und wandelbar. Sie repräsentieren einen Weg für ein funktionierendes Vorgehen – vorläufig, kontextgebunden und wandelbar, und nur als solche sind Regeln auch denkbar und verantwortbar. In dem erwähnten Handorakel rät der Jesuit Baltasar Gracián seinen Lesern bezüglich des Umgangs mit Regeln:

»Die genaue Beschaffenheit der Umstände können die Meisten nicht sehen, sondern bloß den guten oder schlechten Erfolg. (...) Ein gutes Ende übergoldet alles, wie sehr auch immer das Unpassende der Mittel dagegen sprechen mag. Zuzeiten besteht die Kunst darin, dass man gegen die Regeln der Kunst verfährt, wenn ein glücklicher Ausgang anders nicht zu erreichen steht« (ebd., S. 66).