

**HANNA DUMONT
DAVID ISTANCE
FRANCISCO BENAVIDES (HRSG.)**

**THE NATURE
OF LEARNING
—
DIE NATUR
DES LERNENS**

**FORSCHUNGSERGEBNISSE
FÜR DIE PRAXIS**



BELTZ

Leseprobe aus: Dumont/Istance/Benavides, The Nature of Learning - Die Natur des Lernens, ISBN 978-3-407-29263-6

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29263-6>

Michael Schratz und Tanja Westfall-Greiter

Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens

»Auch ein kleines Ereignis im Leben eines Kindes ist ein Ereignis in der Welt dieses Kindes und dadurch ein Weltereignis.«¹ (Bachelard, 1990, S. 33)

Der Titel dieser anspruchsvollen Veröffentlichung zur Natur, d. h. zum Wesen des Lernens legt die Latte hoch: Das Wesen einer Sache ergibt sich aus der Gesamtheit der ihr zugehörigen Eigenschaften und Fähigkeiten, man könnte ihre Natur auch die »Essenz« nennen, die das Eigentliche umfasst. Um zum Kern einer Sache zu gelangen, ist es notwendig, diese aus unterschiedlichen Perspektiven zu erforschen sowie die Entstehungsbedingungen hinter den unterschiedlichen Perspektiven kritisch zu prüfen und die Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Während verlässliche wissenschaftliche Befunde auf Zweifel und selbstkritische Analyse bauen, um Hypothesen und Ansichten kontinuierlich zu überprüfen, sind pädagogisch Tätige mehr an den Gelingensbedingungen interessiert, die den Begriff des Lernens abstecken – vor allem, wenn aktuelle Forschungserkenntnisse zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis dienen sollen.

Die zahlreichen disziplinären Zugänge zu den »Learning Sciences« (Sawyer, 2006), die von der Psychologie über die Soziologie bis zu den neueren Beiträgen der Neurowissenschaft und Biogenetik reichen, sind unserer Meinung nach ohne das Verständnis von Bildung im historischen Kontext von Pädagogik – die als selbstständige wissenschaftliche Disziplin zentrale Fragen zu Bildung und Lernen aufwirft (Göhlich und Zirfas, 2007) – unvollständig. Das Ziel dieses Kapitels ist es daher, Licht auf das Phänomen Lernen aus Sicht der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu werfen. Wir tun dies, indem wir auf den deutschsprachigen Diskurs Bezug nehmen, der von Veröffentlichungen in letzter Zeit durch Horst Rumpf, Lutz Koch, Käte Meyer-Drawe u. a. geprägt worden ist. Dazu stellen wir diesen Beitrag in einen wissenschaftstheoretischen Rahmen, diskutieren kurz die unterschiedlichen Ansätze der anglo-amerikanischen und (mittel)europäischen Traditionen in der Bildungsforschung, stellen exemplarisch Meyer-Drawes Empirie zu Lernen als Erfahrung vor und präsentieren abschließend ein aktuelles Beispiel empirischer Forschung innerhalb dieses theoretischen Bezugssystems.

1 Diese und die folgenden Übersetzungen aus dem Englischen erfolgten durch den/die Autor/in. Wir danken Ulrike Steidl und Barbara Schratz für ihre Unterstützung bei Übersetzungen insgesamt.

Um die Stellung der Pädagogik in der mitteleuropäischen Forschungstradition und ihren Beitrag zum Verständnis der Natur des Lernens zu erläutern, ist ein kurzer historischer Abstecher hilfreich. In der anglo-amerikanischen Welt ist *education* das Untersuchungsobjekt für andere Disziplinen – traditioneller Weise in Geschichte, Psychologie, Philosophie, Soziologie und in letzter Zeit auch in den Neurowissenschaften. Dementsprechend haben diese »außerhalb« der Pädagogik liegenden Disziplinen, die Organisationslogik und die Paradigmen des Fachgebietes bestimmt (Biesta, 2011). Diese Verhältnisse gelten auch für Mitteleuropa, allerdings besteht hier als weitere wissenschaftliche Perspektive die Pädagogik mit ihrem historisch ausgebildeten Interesse an der Emanzipierung des Kindes und des Menschen überhaupt. Aufgrund dieses Interesses kann die Pädagogik als eine »emanzipierte« wissenschaftliche Disziplin verstanden werden (Biesta, 2014), die davon ausgeht, dass ein spezifisches Bildungsinteresse auch distinktiver Ontologien und Erkenntnistheorien bedarf, um erziehungs- und bildungsrelevante Themen zu erforschen. So entstand Pädagogik als unabhängige wissenschaftliche Disziplin und führte in Mitteleuropa zu einer bestimmenden Forschungskultur.

Wir stimmen mit Gert Biesta überein, dass ein vergleichbarer Ansatz in der anglo-amerikanischen Wissenschaftsentwicklung fehlt, weshalb Erziehungs- und Bildungsfragen Forschungsgegenstand von Nachbardisziplinen geworden sind, d.h. dort stellt die Bildungsphilosophie philosophische Fragen, die Bildungssoziologie soziologische Fragen und die Bildungspsychologie psychologische Fragen über Erziehung und Bildung. Aus pädagogischer Perspektive bleibt aber die Frage: Wer stellt die pädagogischen Fragen zu Erziehung und Bildung? Diese Frage fordert die Legitimität der Nachbardisziplinen und positioniert diese eher als zuarbeitende denn als Fachautorität in Bezug auf Erziehung und Bildung. Darüber hinaus stellt sich die grundlegende Frage, ob wir Forschung als eine soziale Praxis verstehen, in der Forscher und Forscherinnen Probleme, Fragen, Forschungsdesigns und -theorien konstruieren (Cochran Smith, 2014), oder ob wir nicht nur die Machtdynamiken zwischen Forschung und Praxis, sondern auch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen ernst nehmen.

Der Grad, in dem fachferne Disziplinen das Verständnis von Erziehung und Bildung (mit)bestimmen, ist nicht nur eine Frage der anglo-amerikanischen Weltsicht. Auch in der europäischen Entwicklung wird ein Großteil der Bildungsforschung von jenen Disziplinen bestimmt und ausgeführt, die durch Leistungsmessungen und über die Popularisierung kognitions- und neurowissenschaftlicher Forschung an Dynamik und Einfluss gewonnen haben. Die Macht der scheinbar »harten Daten« überzeugt – wenn nicht sogar verführt – vielfach Forschende, Politiker/innen, Lehrkräfte, Pädagog/innen. Allerdings bleiben darin nicht nur grundlegende pädagogische Fragen zu Bildung und Erziehung unberücksichtigt, sondern es fehlt auch der kritische Gegenpart zur Bildungsforschung.

In Bezugnahme auf Biestas (2011) Analyse hat die norwegische Wissenschaftlerin Tone Saevi eine treffende Unterscheidung zwischen »Erziehung und Bildung als angewandtes Forschungsfeld, unterstützt durch Epistemologien der Grunddisziplinen

[...] und Erziehung und Bildung als eine Disziplin mit ihren eigenen Konzeptionen und Theorien, basierend auf pädagogischen Ansätzen zu erziehungsbezogenen Fragen« (2014, online) getroffen. Sie bezieht sich auf die Ausrichtung an spezifischen erziehungsbezogenen Kontexten, die ein »anthropologisches onto-epistemologisches Interesse an der Bedeutung von Bildungsaktivitäten verlangen, das sich mehr auf die Methodologie als auf die Methode konzentriert« (ebd., online).

Im Rückgriff auf das philosophisch verankerte Bezugssystem der Phänomenologie wirft Saevi für die Entwicklung von Forschungsfragen und -methoden grundlegende pädagogische Fragen über den Kontextbezug von Bildung auf: Wie erfahren Schüler und Schülerinnen »pädagogische Qualität«? Wie zeigt sich eine pädagogisch-ethische Praxis? Was bedeutet es, jemanden in einer pädagogischen Beziehung wahrzunehmen? (Saevi und Foran, 2012; Saevi, 2011; Saevi und Elifsen, 2008).

In den letzten Jahren ist die phänomenologische Forschung in der disziplinären Logik der Pädagogik auch in der anglo-amerikanischen Welt zugänglich geworden, vor allem aufgrund der transkulturellen Arbeit von van Manen (1990), der in der Utrechter Forschungstradition arbeitet. Van Manens Beitrag zur Etablierung einer hermeneutischen Phänomenologie in den Humanwissenschaften hat sich von der »Erforschung erlebter Erfahrung« (1990) zu einer »Phänomenologie der Praxis« entwickelt. Diese wirft Fragen auf, die an der Lebenswelt des Alltags orientiert sind, vor allem in den Bereichen der Pflege und Erziehung (Friesen, Henriksson und Saevi, 2012). Andernorts hat die Phänomenologie verstärkt in verschiedenen Disziplinen Fuß gefasst, vor allem in der Psychologie, allerdings wird sie häufig auf eine methodische Umsetzung reduziert und entsprechend der disziplinären Logik und Forschungskriterien der Psychologie formalisiert (Giorgi, 1985).

Seit Bolton (1979) für die Rolle der Phänomenologie in der Bildungsphilosophie und pädagogischen Psychologie im angloamerikanischen Raum argumentiert hatte, sind einige seiner Ansatzpunkte immer noch relevant. Erstens ist für ihn die Phänomenologie »radikal empirisch«, d.h. sie greift auf »Daten von Erfahrung zurück, um zu entdecken, wie die Welt für uns existiert [...] individuelle Erfahrung in Form von empirischer Psychologie oder auf Konzepte, die aus der Erfahrung in Form von konzeptioneller Analyse abstrahiert wurden, zurückzugreifen. Es ist vielmehr eine kritische Betrachtung der essentiellen Natur der Erfahrung, des notwendigen Fundaments für Forschung, Theorie und Praxis in Erziehung und Bildung.« (Ebd., S. 247) Zweitens eröffnet Phänomenologie eine dritte Kategorie jenseits von Geist und Körper als zu bestimmendem Objekt, nämlich die des »gelebten Körpers« bzw. des Leibes, der »nicht als Handlung basierend auf einem sensorischen Auslöser beschrieben werden darf, sondern als eine sensomotorische Koordination, in welcher Handlung und Auslöser als zwei Aspekte eines einzigen Ganzen gesehen werden« (ebd., S. 251).

Die phänomenologische Erforschung von Lernen als Erfahrung hat in der Pädagogik einen explorativen Charakter und versucht auf die Erfahrungsbasis von Wissen erster Ordnung (Merleau-Ponty, 1962) in und durch die Erfahrung in den Lebenswelten von Bildungsprozessen zuzugreifen. Sie versucht dabei »die Dinge selbst« zu offen-

baren, indem man »zu den Dingen selbst geht« (Husserl 1990). Eine darauf basierende Grundlagenforschung zum Lernen von Schülerinnen und Schülern an der Universität Innsbruck greift den auf der Phänomenologie basierenden lebensweltlichen Zugang auf, um aus den authentischen Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern an österreichischen Mittelschulen (Sekundarstufe I) Daten über die gelebte Erfahrung des Lernens zu erhalten.

Lernen als Erfahrung

Durch die gegenwärtige Ausrichtung in der Bildungsforschung auf messbare Ergebnisse bleibt vielfach ausgeblendet, was »lernseits« von Unterricht passiert (Schratz, 2009) und damit übersehen, wie die Lernenden ein Umfeld, Setting oder eine Unterrichtssituation im Fluss dieser Lebenswelt erfahren, wie Lernen initiiert und in Gang gehalten wird, und wie es schlussendlich zu messbaren wie auch zu unmessbaren Ergebnissen führt. Dahingehende Fragen, wie Lernende ihren Lernweg in einer Lernumgebung erleben, wie sie im ILE-Projekt (OECD, 2012) gestellt werden, lenken unsere Aufmerksamkeit auf diesen großen teils unbekanntem Bereich und die schier unbegrenzte Vielfalt menschlicher Erfahrungen in innovativen Lernumgebungen. Es überrascht nicht weiter, wenn Mitgutsch (2008) die Meinung vertritt, dass das Phänomen des Lernens ein »Schattendasein« im Mainstream des Diskurses über Lehren und Lernen führe (S. 263).

In ihrer wegweisenden Arbeit über Diskurse des Lernens macht die phänomenologisch forschende Pädagogin Meyer-Drawe (2008) die grundlegende Unterscheidung zwischen Lernen *aus* Erfahrung und Lernen *als* Erfahrung. Sie argumentiert, dass über die Erfahrung des Lernens selbst, über sein Wesen und über die Dramaturgie vom Beginn bis zur Vollendung nur sehr wenig Wissen vorhanden sei. Sie deckt die Unzulänglichkeiten der unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und ihrer jeweiligen Perspektiven auf Bildung auf, die den Anspruch stellen, über einen hinreichenden Wissensstand über das Lernen zu verfügen. Sie zeigt auf, dass der Großteil der solcherart generierten Daten zeitlich und räumlich von der eigentlichen Lernerfahrung entfernt und abgehoben sei:

»Lernen meint vor allem einen Vollzug, eine Aktivität. Im Deutschen wurde diesem Befund auch dadurch Rechnung getragen, dass die Akteure als Lernende bezeichnet wurden. Gegenwärtig dominiert dagegen die Bestimmung des Lernenden als Lerner im Sinne eines Funktionärs der Gesellschaft, die lebenslang lernt. Lernen selbst rückt dabei vor allem in Form seiner Resultate in den Blick, etwa in neurowissenschaftlicher Perspektive als dauerhafte neuronale Verknüpfungen und im Rahmen kognitionstheoretischer Annahmen als Gedächtnisaufbau. Der Prozess selbst entzieht sich lebensweltlich und wissenschaftlich unserer Aufmerksamkeit.« (Meyer-Drawe 2010, S. 9)

Wird das Lernen als menschliche, leibliche Erfahrung verstanden, dann kommt man schnell zur Einsicht, dass das Lernen an sich grundsätzlich nicht wahrnehmbar ist, da es in medias res geschieht. Als Gegenstand von Reflexion und Forschung offenbart sich »Lernen ausschließlich erst im Nachhinein« (Meyer-Drawe, 2008, S. 91), weil »ich zwar sagen [kann], dass ich gelernt habe, aber nicht, dass ich lerne, es sei denn, ich meine damit ein Üben, mit dem ich beschäftigt bin« (Meyer-Drawe, 2010, S. 8). In anderen Worten: beim Üben ist es unumgänglich, zuerst schon gelernt zu haben (know-that, know-how, know-why), um Dinge sinnvoll in Handlung umsetzen zu können (Westfall-Greiter, 2013). Das Lernen geht dem Üben, Studieren, Reflektieren oder Forschen voraus. Es kann nicht willentlich hervorgerufen, kontrolliert oder abgeschlossen werden. Daraus resultiert eine tiefgreifende Erkenntnis für das Lehren, welches mit dem Lernen anderer verstrickt ist: »Ebenso wenig wie mein Wille den Anfang des eigentlichen Lernens erzwingen kann, ist ein Lehren möglich, das diesen Beginn setzt« (Meyer-Drawe, 2003, S. 509, zitiert in Thompson und Weiss, 2008, S. 13). Als Phänomenologin ist Meyer-Drawe gerade an diesem Unbekannten interessiert, nämlich wie Lernen als Erfahrung initiiert wird und sich vollzieht (2008, S. 152) – ein Thema par excellence für die phänomenologische Forschung (2010, S. 7).

In Bezug auf die beschriebene Radikalität des Aspekts der Unverfügbarkeit einer Lernerfahrung in ihrer Entstehung (Thompson und Weiss, 2008, S. 13) stellt Meyer-Drawe herausfordernde Fragen in Bezug auf Willensäußerung, Autonomie sowie formalisierte Instruktionsmodelle in der Didaktik. Psychologische Theorien und Modelle, die auf Selbstbestimmung (Ryan und Deci, 2000), Selbstkontrolle (Zimmerman, 1990), und die Autonomie der Lernenden (Holec, 1981) setzen, kommen in Zweifel. Insbesondere hinterfragt Meyer-Drawe populärwissenschaftliche neurodidaktische Konzeptionen des Menschen aus der Hirnforschung sowie die empirische Gültigkeit von neurowissenschaftlichen Behauptungen, die auf protokollierenden Verfahren der Gehirntätigkeit basieren. Wer oder was lebt ein Leben und lernt in diesem Leben? Ist es der Mensch oder ist es eines seiner Organe? Stehen Mensch und Gehirn in einer Lernsituation zueinander in Beziehung?

Um Lernen von anderen Veränderungserfahrungen wie Wachsen, Reifen oder Entwickeln abzugrenzen, betont Meyer-Drawe den Widerfahrnischarakter der Lernerfahrung. Die Lebenswelt ergreift uns, will etwas von uns, und konfrontiert uns mit unserem eigenen Unwissen. Im Gegensatz zum Wachsen, Reifen oder Entwickeln liegt dem Lernen ein fundamentaler Wandel, eine Transformation zugrunde. Dieser Punkt des Entgleisens drückt sich oft über Verwirrung, Desorientierung oder Unsicherheit aus. Das Gewusste wird plötzlich in Frage gestellt und befindet sich in einer Art Schwebezustand, weil das Alte nicht mehr dient und das Neue noch nicht zur Verfügung steht (Meyer-Drawe, 2010, S. 8). Daher ist die Lernerfahrung gleichzeitig destruktiv und konstruktiv, nicht nur ich unterliege einen Wandel, »sondern auch das, worüber ich eine Erfahrung mache, ändert sich: Es erhält den Index *vormals geltenden Wissens*« (Meyer-Drawe, 2010, S. 15).

Lernen beinhaltet somit den Verlust des eigenen Weltverständnisses und dementsprechend auch den Verlust des eigenen Selbst in dieser Welt. Dieser Moment der Entgleisung könnte fälschlicherweise als negativ ausgelegt werden, jedoch ist er im Gegenteil ein stark produktiver Moment: wenn das Bekannte nicht mehr gültig und das Neue noch nicht zugänglich ist, öffnen sich das Selbst und die Welt in der schon bestehenden reziproken Beziehung füreinander und Potenzial für Transformation entsteht. Es ist dieser »Schlag ins Gesicht« – wenn uns etwas in unserer Welt die Stirn bietet und diese bestimmte Welt in Frage stellt, ein Widerfahrnis also, der Lernen initiiert. Gleichzeitig ist es ein Moment höchster Zerbrechlichkeit, auf den sich alle, die in pädagogischer Beziehung zu einem/einer Lernenden Stehenden (Lehrpersonen, Eltern, Mentoren, Peers) einstimmen müssen.

In diesem Verständnis ist Lernen kein Ablagerungsprozess, in dem Lagen von Erfahrung und Wissen geschichtet werden, sondern vielmehr ein Restrukturieren von vorhergehender Erfahrung, das unsere Beziehung zu anderen und der Welt verändert. Diese fundamentale Unterscheidung von Lernen als ein kumulativer Prozess des Dazu-Lernens öffnet den Begriff gegenüber anderen verwandten Erfahrungen, wie z.B. Verlernen und Wiederlernen, die ebenso mit Fragilität, Frustration und Fragmentierung einhergehen. Während es konstruktivistische Lerntheorien schärfen mag, bringt diese Restrukturierung aus der Perspektive der Pädagogik einen essentiellen Aspekt in die Diskussion ein: den kritischen Moment des möglichen Rückzugs, in dem man versucht ist, sich zurückzuziehen um das Bekannte zu bewahren und das Selbst in seiner reziproken Beziehung zur Welt zu schützen. Der Phänomenologe Bernhard Waldenfels hat daher Lernen als Grenzerfahrung beschrieben (2002; 2000), das von Unsicherheit und dem Gefühl, im Dunkeln zu tapen, begleitet wird.

Die dem Lernen innewohnenden Gefahren und die Möglichkeit des Rückzugs zeigen die Risikobereitschaft, die mit Lernen in Verbindung steht, in ganz neuem Licht. Sich nicht zum Rückzug zu entschließen heißt, die Schwelle ins Ungewisse zu übertreten, um neues Wissen und Fähigkeiten zu gewinnen. Was bringt Menschen dazu, Neues zu lernen, wenn der Wissenserwerb mit dem Verlust von Altbekanntem einhergeht und, noch einschlägiger, mit dem Verlust unseres Selbst in einer uns vertrauten Welt? Meyer-Drawe sieht die Antwort in dem Höhepunkt, an dem wir uns ausgedehnt und verändert haben (2010, S. 1):

»Unweigerlich können wir mehr, als wir ahnen. Erst die Herausforderung durch den anderen oder das andere, die an diesem Überfluss ansetzt, *verwirklicht* ein Wissen und Können, das zuvor nur *möglich* war.«

Wenn wir aufgeschlossen für das Andere bleiben, egal ob es sich um Menschen oder Dinge handelt, kann das Lernen durch und in dem Erfahrungsstrom unseres Lebens initiiert werden. Obwohl das bedrohlich erscheinen mag, ist es gleichzeitig eine zutiefst bestärkende Erfahrung voller pädagogischer Hoffnung: Wenn das Lernen seinen Höhepunkt erreicht, ist es eine Erfahrung, in der man sein angenommenes oder viel-

20 Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens

leicht sogar sein unerreichbar gedachtes Potential überflügelt, und das bestärkt John Hatties (2012, online) leidenschaftliches Plädoyer: »Lehrer sagen, es sei ihre Aufgabe, den Kindern zu helfen ihr Potenzial zu erreichen. Nein, das ist es nicht! Ihre Aufgabe ist es, ihnen zu helfen, ihr Potenzial zu übertreffen.«

Indem sie die Komplexität des Lerndiskurses zum Ausgangspunkt nimmt, stellt Meyer-Drawe auch die Komplexität des Lehrdiskurses wieder her. Die in Theorien, Lehrmodellen und Didaktik eingebetteten Metaphern offenbaren Lernkonzepte und Vorstellungen über Lernende – von Input-Output-Prozessoren bis zu selbstbestimmten Einheiten und neuronalen Systemen, welche Menschen ungewollt auf Lernmaschinen zu reduzieren scheinen, die einen Maschinisten benötigen. Diese Vorstellungen sind auch in den Tiefenstrukturen der Forschungsansätze vorherrschend, die Bildung als ein Objekt behandeln und zu dem beitragen, was Biesta (2010) als die »Lernifizierung« von Erziehung und Bildung bezeichnet und dabei die radikale Reduktion der Rolle der Lehrpersonen auf die eines »Lerncoachs« kritisiert, dessen Job es sei sicherzustellen, dass »das Lernen« effizient und »gehirnfreundlich« vollzogen würde. Statt Lernschwierigkeiten zu problematisieren oder diese gar als Lehrerversagen darzustellen, nimmt Meyer-Drawes Lerntheorie Lernende mit ihren Schwierigkeiten und ihren schmerzhaften Verstrickungen in Lernerfahrungen bereitwillig an.

Lernseits von Unterricht

Der Unterricht alleine stellt keine Garantie dafür dar, dass auch wunschgemäß gelernt wird, wie die vielen Untersuchungen der Schulwirksamkeitsforschung unmissverständlich gezeigt haben. In der Unterrichtspraxis ist das Lernen eine zutiefst persönliche und ungeordnete Angelegenheit, weshalb das Geschehen im Unterricht weitgehend unplanbar ist. Was in einer Situation funktioniert, mag in einer anderen scheitern. Die Natur von Lernerfahrungen führt uns zu einer wichtigen Erkenntnis: Das Lernen ist weniger beobachtbar als erspürbar, und das fordert unseren Spürsinn und unser Einfühlungsvermögen als Lehrende und Wissenschaftler. Diese Erkenntnis hat uns zu jenem Anspruch geführt, dass Lernen »jenseits der Reichweite von Lehren« geschieht (Schratz und Westfall-Greiter, 2014). Wir beziehen uns dabei auf das Wort »lernseits«, das von Schratz (2009) geprägt wurde, einer räumlichen Metapher, die auf die Bestimmungsmerkmale »diesseits« und »jenseits« anspielt, um das aufzuzeigen, was im Unterricht als subjektives Ereignis für jede/n Einzelne/n, Lehrpersonen ebenso wie Schüler und Schülerinnen, geschieht (Schratz, Westfall-Greiter und Schwarz 2014). »Lernseits« führt das Augenmerk über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um die Jenseitigkeit der Erfahrungen anderer aufzuzeigen und verlangt außerdem nach »pädagogischer Verantwortung« für gelebte Erfahrungen:

»Wir signalisieren mit dem Begriff ›lernseits‹ (Schratz, 2009), dass dadurch, dass wir die pädagogische Verantwortung der gelebten Erfahrungen zum Ausgangspunkt un-

seres Zielbewusstseins und Denkens machen, die Frage die allen Unterrichtsbemühungen zugrunde liegt, die folgende ist: Wie erfahren die Schüler ihre Schule in den unterschiedlichen Unterrichtsgegebenheiten aus ihrer persönlichen Sicht? Welche schulischen Lernphänomene werden im täglichen Schulleben offengelegt? Was bedeuten diese für persönliche Bildungsprozesse? Diese Fragen charakterisieren Perspektiven ›lernseits‹ des Unterrichtens (Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter 2012, S. 25).«

Lehren und Lernen bestimmen sich gegenseitig, denn im Klassenzimmer sind sie miteinander verflochten und kulminieren (oder auch nicht) in unterschiedlichsten Situationen. Als pädagogisch Verantwortliche müssen Lehrpersonen Anteilnahme für ihr Gegenüber und für die Jenseitigkeit der gemachten Erfahrungen zeigen, indem sie ihre Aufmerksamkeit bewusst darauf lenken, hinzuspüren, was im Entstehen begriffen ist:

»Langsam aber doch erlange ich die Erkenntnis, die Käte Meyer-Drawe vor kurzem in einem Werkstattgespräch mit Horst Rumpf und Michael Schratz am Zentrum für Lernforschung auf der Universität Innsbruck artikuliert: mein Lehren vollzieht sich erst in dem Lernen der anderen. Mein Lehren ist verstrickt mit dem Lernen der anderen. Als Lehrerin befinde ich mich in einer äußerst ambivalenten Situation: einerseits erzeugt mein Lehren kein Lernen, andererseits bedingen Lehren und Lernen einander. Somit sind lernseits und lehrseits die zwei Seiten der pädagogischen Medaille. Sie sind einander entgegengesetzte und dennoch aufeinander bezogene Erfahrungen, die für das Lernen aller Beteiligten konstitutiv sind.« (Westfall-Greiter, 2011, S. 4)

Es ist eine schwierige Erkenntnis für jede Lehrperson, die von Praktikerinnen und Praktikern verlangt, vorgefasste Annahmen und Erwartungen in Bezug auf die Rollen von Lehrenden und Lernenden auszublenden, um das, was tatsächlich im Unterricht passiert, unvoreingenommen wahrzunehmen. Diese Erkenntnis hat dieselben radikalen Konsequenzen für Forscherinnen und Forscher: Wie wissen wir, wie Schüler und Schülerinnen das Geschehen im Unterricht zu einem gegebenen Moment wahrnehmen? Können wir das inmitten des Geschehens jemals wissen? Können wir das überhaupt »messen«?

Die Kausalität zwischen Lehren und Lernen zu hinterfragen ist nicht etwa neu, jedenfalls nicht aus historischer Perspektive. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat Johann Herbart, auch bekannt als der Vater der Pädagogik, versucht die Erwartungen daran, was das Unterrichten erreichen kann, zu zügeln: »Man erhalte dem Zöglinge die Kräfte, die er hat. Einen Menschen schaffen oder umschaffen kann der Erzieher nicht; aber manche Gefahren abwenden und sich eigener Mißhandlung enthalten, das kann er, und das ist von ihm zu verlangen.« (Herbart, 1964, S. 165 ff.). Im frühen 20. Jahrhundert argumentierte John Dewey, dass »wir nie direkt erziehen, sondern indirekt, mit Hilfe unserer Umgebung« (1916, S. 19, unsere Übersetzung). Die Schule besteht, wie jedes soziale Umfeld, aus Menschen, Objekten, Werkzeugen, Routinen, Regeln, Sprache und Kommunikation – diesen »Bedingungen, die die cha-

22 Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens

rakteristischen Aktivitäten eines Lebewesens fördern oder hindern, stimulieren oder hemmen« (ebd., S. 11). In ähnlicher Weise hat James Spillane auf die Interaktion mit Werkzeugen, Routinen, Strukturen und Menschen als grundlegendes Moment der Führungspraxis hingewiesen (2013), eine Ansicht, die sich der unendlichen Pluralität der Lebenswelt öffnet.

Lernerfahrungen auf der Spur: Erkenntnisse aus der Innsbrucker Vignettenforschung

»Zu den Dingen selbst zurückzukehren bedeutet, zu der Welt zurückzukehren, die vor dem Wissen kommt, von der das Wissen immer spricht und im Vergleich zu der jede wissenschaftliche Schematisierung eine abstrakte und derivative Zeichensprache zu sein scheint, so wie in Geographie im Vergleich mit der Landschaft, in der wir zuvor lernten, was ein Wald, eine Steppe oder ein Fluss ist.« (Merleau-Ponty, 1962, S. ix–x)

Wenn wir davon ausgehen, dass jede Situation einzigartig ist und sich nicht wiederholt, stellt sich die Frage, wie Lernforschung dann zu einer zuverlässigen Erkenntnis kommen kann? Ist es überhaupt möglich, jemals zu einer Schlussfolgerung in Bezug auf Lernen zu kommen? Das sind fundamentale Herausforderungen, mit denen Forscher/innen und Pädagog/innen gleichermaßen konfrontiert sind. Diesen hat sich eine Forschergruppe an der Universität Innsbruck (Innsbrucker Vignettenforschung) gestellt, deren Erkenntnisse wir im Folgenden skizzieren. Ihre theoretische Herangehensweise ist in der Phänomenologie und Pädagogik begründet, womit sie Lernen als Erfahrung versteht, was von Lehrer/innen wie von Wissenschaftler/innen verlangt, zu ihrer eigenen Erfahrung auch die Erfahrung anderer miteinzubeziehen. Die einzigartigen und unwiederholbaren Situationen, in denen solche Erfahrungen stattfinden, stellen ein Dilemma dar, einerseits bezüglich der Frage, wie Praktiker/innen zulässige Schlussfolgerungen daraus ziehen können, und andererseits, inwiefern Wissenschaftler/innen gültige Aussagen treffen können, vor allem dann, wenn von ihnen darauf aufbauende (Lösungs-)Vorschläge erwartet werden, die Auswirkungen auf Politik und Praxis haben. Wir argumentieren, dass das Phänomen Lernen jenseits des unmittelbaren Wirkungsbereichs des Lehrens liegt, und dass dieser »radikal bestimmende Faktor« (Schratz und Westfall-Greiter 2014) erkannt und angesprochen werden muss, soll Forschung einen sinnvollen und nachhaltigen Einfluss auf Politik und Praxis haben.

Wie Denzin vor mehr als drei Jahrzehnten beobachtete, braucht es einen Ansatz, der »die Stimmen der gelebten Erfahrung festhält und aufzeichnet [...] tiefer geht als nur auf Tatsachen und Oberflächlichkeiten zu schauen [...] Details, Kontext und Emotionen darlegt, sowie die sozialen Beziehungsnetzwerke, welche die beiden verbinden«, nachvollziehbar macht (1989, S. 83), um die Komplexität dessen zu verstehen, was im Unterricht vor sich geht. Der Fokus der diesbezüglichen Lernforschung muss daher auf die jeweiligen Erfahrungen gerichtet werden. Nach Helmke (2009, S. 26) »sollte der

variablenorientierte Forschungsansatz durch einen personenorientierten Ansatz ergänzt (nicht ersetzt) werden«.

Phänomenologie als die Philosophie der Erfahrung ist an Phänomenen gelebter Erfahrung interessiert und damit daran, wie sich die Dinge »als etwas« offenbaren. Wilfried Lippitz (2003), der phänomenologische Forschungsmethoden zur Erforschung der Kindheit und pädagogisch-ethische Handlung (Praxis) entwickelt hat, argumentiert, dass es wichtig ist, Erfahrungen methodologisch zu erfassen, um die Struktur der Erfahrung darzulegen und um zu bestimmen, welche Validitätskriterien für deren Erforschung relevant sind.

Vignettenforschung ist eine qualitative Forschungsmethode, die an der Universität Innsbruck in einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung des Lernens in Bildungsprozessen an österreichischen Mittelschulen entwickelt wurde. Das Forschungsprojekt, jetzt in seiner zweiten Phase, wird vom österreichischen Wissenschaftsfonds² gefördert. In Phase 1 der Untersuchung lag das primäre Forschungsinteresse in den Erfahrungen, die die Schüler und Schülerinnen im ersten Jahr an der Mittelschule gemacht hatten und in welchem Maß diese Erfahrungen Lernerfahrungen waren. Ein Team von 12 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern führte im Schuljahr 2009/10 drei Feldphasen an 24 Mittelschulen österreichweit durch und erfasste Daten von 48 Schülern und Schülerinnen.

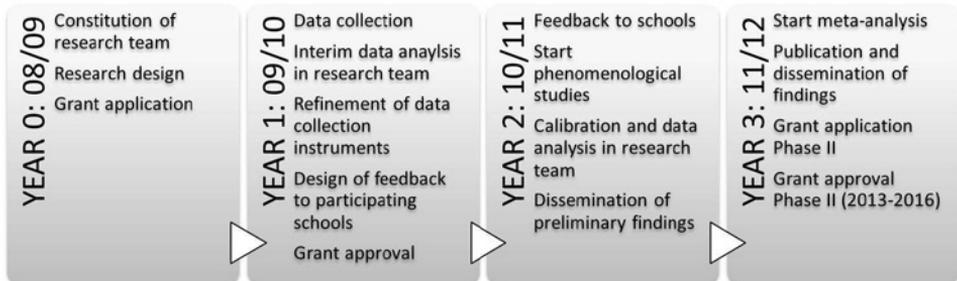


Abbildung 1. Illustration Projektphase I

Die Methodologie beinhaltete Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Lehrpersonen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schulleiter/inn/en, sowie Fokusgespräche mit Mitschüler/inn/en. Das Herzstück des Forschungsverfahrens beruht darauf, dass Forschenden Unterricht mit-erfahren, erlebte Erfahrungen protokollieren, und daraus sogenannte Vignetten erarbeiten, um diese Erfahrungen sichtbar zu machen.

Um den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichtsgeschehens auf die Spur zu kommen, kristallisierte sich aufgrund folgender Forschungs-

2 »Personale Bildungsprozesse in Heterogenen Gruppen«, gefördert durch FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung), Projekt Nr. P 22230-G17; P25373-616.