

Überlegungen zum Verhältnis von Didaktik und Lernpsychologie

Margarete Liebrand

Das Thema „Didaktik“ des Lehrens und Lernens wirft Fragen wie diese auf: Wie verhalten sich Lernen und Entwicklung zueinander? Was bedeutet ein Lernsubjekt zu sein, wenn Lernen in und durch die Welt geschieht? Wie verhalten sich Aspekte wie der Zweck, das Was und das Wie des Lernens zueinander, wenn das Individuum seine Lernhandlungen stets selbst zu vollziehen hat? Die Klammer, die diese Fragen verbindet, berücksichtigt man die Perspektive der Tätigkeitstheorie, verweist auf dieses Problem: Wie kann man Didaktik prozesshaft denken? Wie kann man didaktisch relevante Vorgänge überhaupt im Status von Prozessen denken? Was macht eine Vermittlung der Lernentwicklung in ihrem Kern aus, wenn sie prozessual gedacht wird? Was bedeutet das Lehren des Lernens, wenn die darin handelnden Individuen dies als Persönlichkeiten tun, deren Handeln darauf abzielt, ihre Identität zu bewahren und ihre Persönlichkeit zu konstruieren? Ich beabsichtige, diese Fragen zu reflektieren, um die genannten Begriffe zu schärfen. Dies ist vor allem auf die Aufklärung der Beziehung zwischen Lehren und Lernen oder zwischen Didaktik und Lernpsychologie gerichtet.

Georg Rückriem zu seinem 85. Geburtstag gewidmet – als ein Zeichen, das seinem Wirken gilt, das umfangreiche Werk Leont’evs in Texten zugänglich und deren Lesart vor allem methodologisch erschließbar gemacht zu haben.

1. Einleitung

Das Thema der „Didaktik des Lehrens und Lernens“ verweist auf Fragen, die das Problem betreffen, Prinzipien für eine Rahmgebung der Lernentwicklung zu bestimmen. Diese ist – nach Leont’ev (1982/2012) – ein Geschehen mit zwei Seiten, die verschieden und doch im Prozess des Lernens nicht voneinander zu tren-

nen sind. In seinen Augen wird der Erwerb einer Beherrschung der Selbstorganisation im Lernhandeln nicht vollzogen, ohne dass ein Lernender sein Lernhandeln als Person tätigt und entwickelt, als Subjekt des Lernens wie als ein Gestaltender der eigenen Entwicklung. Letzteres, das Werden im Lernen, das Lernen in einer Selbstveränderung, vollzieht sich – in Leont’evs Augen – vermittelt eines, in eigener Diktion konstruierten und damit höchst individuell bedeutungsvollen Verhältnisses zum unmittelbaren Umfeld, zur Welt der Kultur und der Bildung, zur Welt des Zusammenlebens. Die Lernentwicklung in diesen zwei Seiten zu betrachten, wirft folgende Fragestellungen auf, sie zu reflektieren:

- In welchem Verhältnis stehen Lernen und Entwicklung zueinander?
- Was ist unter einer Lernentwicklung zu verstehen, die ein Lernender als Subjekt seines Handelns tätigt, indem er in und vermittelt der Welt lernt? Anders:
- Was macht ein Was und ein Wie des Lernens für Lernende persönlich aus, die ihre Selbstbildung im Lernen nicht anders als eigentätig, dies aber stets bedingt durch die Welt und andere Menschen, vollziehen?
- Wie ist das Verhältnis eines Wozu zu einem Was des Lernens und einem Wie im Lernen zu begreifen in diesem Prozess, der selbst gestaltet und entwickelt wird, eben in zweifach bedingter Art und Weise? Was macht das Grundlegende in ihm aus, wenn Lernen entwickelt wird, bedingt durch eine Außenwelt wie durch eine Innenwelt, durch die Welt der persona und zwar, wenn diese sich, wie das Lernhandeln auch, im Vollzug des Lernens ausdifferenziert in Vorgängen, in denen sie bzw. das Handeln in all seinen Seiten und dies im Vollzug des Lernens umgewandelt wird?

Ich möchte nach eben jener Klammer fragen, die es möglich machen könnte, die in dieser Aufschlüsselung angesprochenen Themen zusammenzudenken. Von einer bestimmten Warte aus gesehen, sind es Themen, die gemeinhin der Didaktik und der Lernpsychologie als disziplinär je eigens zugeordnet werden. Mein Anliegen ist es, sie zusammenzuführen in dem Versuch, das Verhältnis von Lehren und Lernen zu reflektieren und dies in der von Leont’ev eingenommen Sichtweise.

In einem ersten Schritt liegt es nahe, zunächst einmal nach dem Wie des Herangehens an dieses Vorhaben zu fragen. In der Lesart Schürmanns (2008), der auch Rückriem (2014) sich zuordnet, konzipiert Leont’ev (1982/2012) seine tätigkeits-theoretische Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als ein

Konstrukt einer „Prozessontologie“. Dieses Wie in der Analyse von Seinsweisen wie Daseinsweisen – und damit von Lernen und Entwicklung – verweist in der hier zur Debatte stehenden Fokussierung des Verhältnisses der Disziplinen Didaktik und Lernpsychologie zueinander, auf folgende Frage: Wie kann es möglich werden, sich dem Zusammenhang von Lehren und Lernen in einem Denken in Prozessen zu nähern? Anders gewendet: Wie kann es möglich werden, der Herausforderung nachzukommen, die zu unterscheidenden Gegenstandsbereiche der Didaktik und der Lernpsychologie in den Aspekten zu bestimmen, in denen sie aufeinander beziehbar werden? Diesen Fragerichtungen versuche ich in einer Schärfung von Begriffen nachzugehen. Um der Herausforderung im Ausloten einer bestimmten Herangehensweise nachzukommen, folge ich Leont’evs (1982/2012) Festlegung darin, die Persönlichkeitsentwicklung ausgehend vom Grundsachverhalt eines Innen-Außen-Verhältnisses zu betrachten. In dieser Vorabbestimmung wird ein zentraler Schlüssel gesehen für eine Annäherung an eine Bestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen und dies in seiner Bedeutung für die Lernentwicklung.

2. Problemaufriss

Im Mainstream der Diskussion um die Didaktik des Lehrens wird seit Jahren das Fehlen eines Bindeglieds zwischen den Disziplinen der Didaktik und der Lernpsychologie bemängelt (vgl. Terhart 2002, Staub 2006, Wieser 2013). Worin besteht das Problem? Wer jetzt erwarten sollte, dass ich bereits an dieser Stelle auf den je innerdisziplinären Diskurs dieser Fachrichtungen eingehe, den muss ich enttäuschen. Ich frage mich zunächst einmal, womit ist Lehren eigentlich befasst?

Folgt man Klafki (1963/2010, 1985/2007) und seinen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, so lautet die Antwort sinngemäß folgendermaßen. Es gibt eine Kultur und eine gesellschaftlich-historisch geprägte Bildungswelt. Zu einer Kultur gehört, dass ein vorhandenes kulturelles Gedächtnis, dass kulturelle Werte und Orientierungen sowie Instrumente für den Aufbau eines Lernhandelns weitergegeben werden. Dem Lehren kommt die Aufgabe zu, Inhalte des Lernens zu bestimmen und so aufzubereiten, dass Lernenden vermittels dieses Equipments ein Weg gebahnt wird, ihr Denken zu entwickeln. Es sollen ihnen Instrumente an die Hand gegeben werden, die sie ausstatten, lernen zu können, das, was sie tun, auch zu reflektieren. Die Wegbahnung der kognitiven Entwicklung folgt einem höheren

Ziel, dem der Rahmung einer Selbstbildung, ausgerichtet auf den Erwerb eines vernunftgeleiteten Handelns. In der Sichtweise Klafkis kommt dem Lehren die Aufgabe zu, ausgesuchte Inhalte des Lernens an Lernende heranzutragen mit dem Ziel, die jungen Menschen zu veranlassen, sich mit diesen bestimmten Lerninhalten zu einem bestimmten Zweck auseinanderzusetzen. Und zwar sollen Lernende ihr Lernen vorantreiben, „um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung“ gelangen zu können (Klafki 1985, 461).

Mit dem Lehr-Lern-Verhältnis als einem zentralen Element des Aufwachsens in einer Kultur hat sich Vygotskij (1985/2003) – und dies als ein Psychologe – in besonderer Weise auseinandergesetzt. Wie kaum jemand anderes vor ihm verortet er die Lernentwicklung in einem Geschehen, das für ihn von Beginn an ein soziales ist. Vom Lernenden her gesehen, prägt diesen Vorgang – nach Vygotskij –, dass in dessen Verlauf Psychisches nicht erst durch das Lehren erzeugt wird. Bewusstes Lernen gibt es von Beginn an. Als ein Denken im Handeln und in Erinnerungen wird es „ausdifferenziert“ vermittelt von Akten des Lehrens (vgl. Vygotskij 2011, 38). In der Frage der Sozialität des Lernens vertritt Vygotskij folgende Position. Die Existenz von Kultur und Bildung erklärt sich für ihn nicht ohne die Existenz von Formen des Zusammenlebens und deren Ermöglichung unter Einsatz eines sprachlich vermittelten Austausches¹. Die Tatsache, dass kulturelles Wissen und Können von Generation zu Generation weitergegeben wird, erschließt sich ihm nicht, so abstrahiert wird von Sprache als einem Moment, das diesem Austausch innewohnt (Vygotskij 1986/2002, Kap.4). Ein sprachlich vermittelter Austausch begleitet ein Einüben von manuell ausgeführten Fertigkeiten sowie ein Einüben von Sprechen, dies von Beginn an, also auch dann, wenn er seine Äußerungsform nur mehr in Lauten und sich herausbildenden Gesten findet, was auf der Seite der Heranwach-

¹ Die Psycholinguistin Bertau (2011) erweitert diesen Gedanken. Sprache umfasst für sie mehr als die Form der sprech-sprachlich verfassten Mitteilung. Sprache ist für sie zunächst einmal vor allem Dialog. Als ein solcher wurzelt sie in nonverbalen Ausdrucksformen von Interaktionen, in denen Sozialität in einem Auskommen miteinander gelebt wird bzw. in immer wieder neuen Formen überhaupt gelebt werden kann. Anders hergeleitet und doch ähnlich sieht dies der Kognitionspsychologe und Evolutionstheoretiker Donald (2008). Aus seiner Sicht ist der Sprache die Mimesis, die Keimform des Dialoges, „von der Entwicklungslogik her“ vorgeordnet (275). Unter Mimesis versteht er „so vieldeutige Äußerungsformen wie Blickkontakt, Gesichtsausdrücke, Körpersprache und Körperhaltungen, Körperschmuck, Gestik und Tonfall“ (a.a.O. 274).

senden anfangs der Fall ist. Er begleitet den Erwerb von Sprache in ihrer Funktion als ein „Mittel“ (Vygotskij 1986/2002, 50)² zur Aneignung des Denkens. In psychologischer Betrachtung wird die Sozialität des Lernens von Vygotskij vor allem in einem Aspekt differenziert. Lernen ist auf dem Weg, auf dem eine Bildungswelt als ein Außen innerlich wird, in einer Entwicklung des Psychischen, in einem Prozess, in dem stets vermittelt gelernt wird. Was jedoch als zu differenzieren offen bleibt, ist die Problemstellung, die Klafki (1985) als eine anthropologisch-philosophisch zu bestimmende aufgeworfen hat, „... dass der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, dass ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, dass er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei“ (20), Hervorhebung i.O.

Die Aufgabe, diese anthropologisch-philosophische Bestimmung in ein Denken in psychologischen Kategorien umzusetzen, stellt sich – meines Wissens nach – einzig Leont’ev (1982/2012) als ein Pädagogischer Psychologe. Er stellt ein Kategorienpaar zur Verfügung, das – in psychologischer Betrachtung – erlaubt, eine vorausgesetzte Selbstbestimmungsfähigkeit als ein Werden der Persönlichkeit in und mittels von Welt zu analysieren. Es sind die Kategorien der gesellschaftlichen Bedeutungen und des persönlichen Sinns. In Leont’evs Augen kommt kein Austausch, kein einander Sich-Mitteilen auf den Weg, ohne dass sich dem Lernenden die Bedeutung der jeweiligen Inhalte dieses Tuns, und dies in psychologischer Betrachtung, – in seinen Worten: die Bedeutung ihrer Gegenständlichkeit – für das eigene Lernen, mithin persönlich auch erschließt.

Diesen letztgenannten Gedanken will ich aufnehmen in der Frage: Womit ist Lehren eigentlich befasst? Denn allein in ihm wird auf Lernen und dessen Entwicklung als einem Geschehen verwiesen, das von jedem einzelnen Lernenden – eigentätig – psychisch auch zu regulieren ist. Um der Frage, womit ist Lehren – psychologisch gesehen – befasst, in der aufgezeigten Blickrichtung weiter nachgehen zu können, greife ich auf ein Fallbeispiel eines Lernens mit Einschränkungen zurück. Das mag überraschen, schließlich steht an dieser Stelle nicht das Phänomen der Lernbesonderheiten zur Debatte. Ich folge Rückriem (2012, 5), der in seiner Auseinanderset-

² Zur Frage der Bestimmung der Begriffe Mittel, Vermittlung, Medium siehe Rückriem (2010).

zung mit dem sogenannten Syndrom des Autismus in folgender Weise argumentiert. Es gibt Menschen, „die Fähigkeiten besitzen, die weit über das hinausragen, was bisher ‚normalerweise‘ von Menschen erwartet wird.“ Und es gibt Menschen, die mit Einschränkungen lernen. Beide Erscheinungsformen können bei ein- und demselben Syndrom auftreten. Bei dem des Autismus wird dies besonders offensichtlich. Beobachten lassen sich Hoch- oder Inselbegabung und ein entgegengesetztes ‚Extrem‘, das einer massiven frühkindlichen Beeinträchtigung eines Fortschreitens im Lernen. Die offene Frage, wie sich diese beiden Extreme ein- und desselben Syndroms erklären lassen, führt Rückriem geradewegs zu einer anderen, zu einer vorgeordneten. Diese betrifft alle Lernenden. Es ist die Frage, wie Lernende in ihrer Entwicklung zu begreifen sein können. Damit betrifft sie das Problem der Verständigung über den Begriff des Lernens und der Entwicklung. Wie Lernen und Entwicklung, wie diejenigen gesehen werden, die diese Prozesse zu vollziehen haben – die Lernenden selbst – das hat nach Auffassung Rückriems „erhebliche bildungspolitische und pädagogische Konsequenzen für unseren Umgang mit Lernen auch bei nicht-autistischen“, allgemeiner, bei Heranwachsenden, die ohne derart auffällige Besonderheiten lernen und sich entwickeln (ebd.).

Ich beziehe mich im Folgenden auf die vielfach dokumentierte Lebensgeschichte der Helen Keller, die durch Krankheit im frühen Kindesalter taubblind wurde³. Ihr wurde eine junge Frau an die Seite gestellt, Annie Sullivan. Sie war im Sehen erheblich eingeschränkt, hatte ebenfalls mit Besonderheiten im Lernen zu kämpfen. Doch wusste sie ein „Fingeralphabet“ zu nutzen. Sie setzte es gezielt ein, um ihr Lernen mit einer Sehbeeinträchtigung voranzubringen. Mit diesem in die Hand zu bringenden und zu ertastenden Zeichen-Equipment versuchte sie auch Helen Keller vertraut zu machen.

Nun erwächst einem solchen kulturellen Instrument des Lernens nicht an sich eine Bedeutsamkeit für jeweils individuell zu vollziehende Entwicklungsschritte. Wie lässt sich denken, dass die taubblinde Helen Keller schließlich der Intention Annie

³ Es gibt ebenso viele Dokumente wie Interpretationsversuche dieses außergewöhnlichen Lern- und Entwicklungsweges. Besonders beeindruckend ist der von Donald (2008, 250-263). Ihm entnehme ich die genannten Fakten. Donalds Interpretationsansatz versuche ich zu schärfen mithilfe der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse Vygotskijs sowie des Denkkonstrukts Leont'evs.

Sullivans „gewahr“ wurde, ihr in Berührungen und Lenkungen ihrer Hand etwas mitteilen zu wollen, was sie darin betraf, dass es von zentraler Bedeutung für ihr Fortschreiten im Lernen war? Dieser Fortschritt besteht – in den Augen Vygotskijs (1986/2002) – in nichts Geringerem, als einen Schritt in Richtung Spracherwerb gehen zu können. Nur über diesen Weg ist – in Vygotskijs Sicht – ein Zugang zur Welt des Denkens zu gewinnen.

Um die Lernaufgabe erschließen zu können, vor der Helen Keller als ein Individuum stand, dem sein Lernen darin, es auszuführen, nicht abgenommen werden kann, reichen diese entwicklungspsychologischen Erkenntnisse wie das bahnbrechende Gedankengut Vygotskijs zur Lernentwicklung allerdings nicht aus. Offen bleibt diese Frage: Vor welcher Lernaufgabe stand Helen Keller in ihrer Tätigkeit des Lernens als einer von ihr höchst persönlich und damit individuell zu vollziehenden? Welches Problem hatte sie – in dieser Fragerichtung betrachtet – zu lösen? Diesem auf die Spur zu kommen, bietet sich als Erkenntnishilfe Leont’evs Sichtweise von Lernen und Entwicklung an. Das von Beginn an selbstbestimmte Lernen ist – in seiner Auffassung – eines, dem real Bedeutung zu geben ist und zwar in einer persönlichen Sinnkonstruktion. Diese aber ist nur realisierbar vermittelt der Welt „der gemeinsam geteilten Bedeutungen“⁴. So gesehen, stand Helen Keller – analytisch betrachtet – vor einer zweifachen Herausforderung. Vor ihr stand eine doppelte Lernaufgabe. Zum einen hatte sie Muster, die ihr in die Hand gezeichnet wurden als Buchstaben, die ein Wort ergeben sollen, überhaupt erst einmal als ein Bedeutungssystem aufzufassen. Darüber hinaus sah sie sich dem Problem gegenüberstehen, dieses Bedeutungssystem als ein „Mittel“ wie als einen Mittler ihres Lernens zu begreifen, der ihr einen Weg wies, in Bedeutungen denken zu lernen. In der Vorstellung Leont’evs geht kein Lernender derartige Schritte im Lernen, ohne sich selbst zu dem Vorgang – bestimmte Lernhandlungen auszuführen – ins Verhältnis zu setzen. Anders formuliert, ein Lernender vollzieht einen solchen Schritt nur, indem er einen Weg sucht und für sich auch findet, sich als ein Subjekt seines Lernens wie seiner Entwicklung zu generieren. Betrachtet man die Lernsituation, in der sich Helen Keller befand, in dieser Weise, so sah sich diese auf sich selbst zurückgeworfen, dieses Bedeutungssystem als eines aufzufassen, das ihr persönlich

⁴ Rückriem & Schürmann im Editorial zur Neuübersetzung der Schrift Leont’evs „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“ in Leont’ev (2012, 11).

etwas sagen könnte. Sie sah sich vor der Herausforderung stehen, es zu dechiffrieren als höchst bedeutsam für das eigene Leben in dessen Fortschreiten im Lernen. In den Worten Leont'evs hatte sie in dem, was Annie Sullivan mit ihrem auf sie bezogenen Handeln intendierte, einen Sinn für sich zu konstruieren.

Die Tatsache, dass Helen Keller „auf eine anatomische Route, die weit entfernt von den üblichen Grundmustern sprachlicher Kommunikation verläuft“⁵, ausweichen musste, weil ihr verwehrt blieb, die Sinneskanäle des Hörens wie Sehens zu nutzen, lässt etwas offensichtlich werden, was eine Herausforderung für jegliches Lehren darstellt. Lernanlässe sind keine Anlässe für direkte Transformationen. Das Problem, das sich allen Lernenden stellt, besteht in folgender Herausforderung. Sie stehen vor der Lernaufgabe, Symboleinheiten und Zeichenelemente darin aufzufassen zu lernen, dass sie für etwas stehen, was sie in ihrer Lernentwicklung persönlich angeht. Dabei ist unerheblich, ob sie mit Symbolen und Zeichen in der Form der gestischen oder der lautsprachlichen bzw. der schriftsprachlichen Einheiten oder ob sie mit ihnen in der Form der Symbol-Sprache der Grammatik, der Literatur, der Mathematik etc. konfrontiert werden.

Die psychologisch relevante Frage, die sich – vor diesem Hintergrund – Lehrenden stellt, ist diese: Wie vermittelt sich kulturell Bedeutsames eigentlich als persönlich bedeutsam? Sie kann in einem Verständnis von Didaktik, in dem Lernen – und zwar ausschließlich – betrachtet wird als ein Vorgang, der auf die kulturelle Welt und auf andere Menschen ausgerichtet ist, nicht beantwortet werden. Sie bleibt unbeantwortbar selbst mit dem Hinweis auf die Tatsache eines „learning by doing“. Auch hilft nicht weiter zu einer Antwort zu finden, wenn das folgende durchaus zu beobachtende Phänomen ins Feld geführt wird. In der Tat, Heranwachsende wissen – auch wenn sie noch nicht schreiben können – sehr wohl bereits um die Existenz von Zeichen und Symbolen, eben weil sie in einer Kultur und mit anderen Menschen aufwachsen. Doch bringt ein Wissen um etwas Bestimmtes allein noch keine Handlungen hervor, vermittelt derer das Lernen in bestimmter Weise ausgerichtet wird, in diesem Fall, ausgerichtet darauf, in Symbolen, in Bedeutungen denken zu lernen.

⁵ Donald (2008, 259).

Mit Blick auf diese Art Problemaufriss will ich nun der Frage nach dem Diskussionsstand in der Lernpsychologie nachgehen, soweit er Problemstellungen berührt, die in didaktischer Hinsicht relevant sind. Das läuft darauf hinaus zu fragen: Wie werden in diesem Kontext Probleme des Lehrens und Lernens aus psychologischer Sicht überhaupt formuliert?

3. Didaktik und Lernpsychologie

Eines zumindest dürfte bislang deutlich geworden sein. Das Problem des Verhältnisses der Disziplinen Didaktik und Lernpsychologie, sich einander gegenüberzustellen wie „fremde Schwestern“ (Terhart 2002), ist nicht einfach dadurch lösbar, dass diese unterschiedlichen Disziplinen beschließen, einander anzunähern. Mehr noch: Es ist höchst fraglich, ob die beobachtbare ‚Fremdheit‘ auf ein bloßes Disziplinenproblem verweist. So möchte es beispielsweise Aebli (1987, 1988) sehen. Für ihn scheint das zur Debatte stehende Problem in der Weise lösbar zu sein, dass eine theoretische Brücke zwischen der Didaktik und der Lernpsychologie geschlagen wird. Für Leont’ev (1982/2012) dagegen, reicht es – in seiner Sichtweise auf Lernen und Entwicklung – jedoch keineswegs aus, ein, wie auch immer geartetes, Verbinden von fachwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen ins Auge zu fassen, um eine Problemlösung auf den Weg bringen zu können. Ein didaktisch begründetes Handeln lernpsychologisch zu fundieren, diese Aufgabe weist für ihn auf ein Grundsatzproblem, auf eines, dem sich Einzeldisziplinen nicht entziehen können. Sie können nicht aus sich selbst schöpfen, vielmehr haben sie sich zu entscheiden, welche Grundannahmen sie für ihre Analysen voraussetzen wollen (ebd. Kap. 1-3)⁶. Es drängt sich – vor diesem Hintergrund gesehen – nun folgende Fragestellung auf: Welchen Forschungsgegenstand haben die Disziplinen der Didaktik und der Lernpsychologie gemeinsam? Lerntheoretisch betrachtet, ist es das Problem, zu klären, wie Lernende in ihrer Lernentwicklung zu betrachten sind. Entwicklungstheoretisch gesehen und in den Worten Leont’evs formuliert, ist beiden Disziplinen gemein, dass sie sich mit der „Gegenständlichkeit“ des Lernens befassen⁷.

⁶ Siehe dazu auch Schürmann (2008). Eine Ontologie als „eine Lehre von *Konzeptualisierungen* des Seienden ... gibt es sozusagen nicht einfach so, sondern nur als Ontologie *einer gegebenen Erklärung*“ (23, Hervorhebung i.O.).

⁷ Keineswegs kompatibel mit Leont’evs Gegenstandsbegriff, jedoch in diese Richtung weisend, ist Klafkis (1985, 56, 272) Rede vom Lerninhalt als einem Primat gegenüber den Methoden bzw.

Was mit Letzterem gemeint ist, lässt sich mit Blick auf Lehren und Lernen in dieser Frage zuspitzen: Wie verhält sich die Tatsache, dass Lernende ihr Lernen stets selbst ausführen, zu der Tatsache der kulturell gegebenen Gegenstände des Lernens – dies wiederum mit Leont’ev gesprochen.⁸ Wirft man – in dieser Weise fokussiert – einen Blick in die Geschichte der Theoriebildung auf dem Gebiet der Lernpsychologie, so kommen mehr Fragen auf, als es Versuche ihrer Beantwortung gibt. Zu ergänzen ist, dass eine solche Frage in Didaktik-Konstruktionen des Mainstreams, meines Wissens nach, kaum einmal aufgeworfen wird. In gewisser Weise wenigstens angedacht wird sie als eine – die nicht nur mit Worten zu belegen, sondern auch begrifflich zu fassen ist – am ehesten in Theoriekonstruktionen der Lernpsychologie.

In dieser Disziplin hat es – wie in anderen Disziplinen auch – eines nie gegeben, Einheitlichkeit in der Herangehensweise, Antworten auf Grundsatzfragen zu geben.

Medien des Lernens. Während Klafki die Theorie des Lehrens im Auge hat und nur diese, betrachtet Leont’ev das Lehren ausgehend von Lernen und dies in dem Aspekt der Psychologie des Lernens, der Tatsache, dass Lernende es vollziehen.

⁸ Im Mainstream der Diskussionen um Didaktik würde diese Frage anders lauten. Statt vom Lernsubjekt auszugehen, das sein Lernen stets in und vermittels eines Außen vorantreibt, wird dichotomisiert. Den Lernenden wird ein Lerngegenstand gegenübergestellt, der als ein *zu* vermittelnder von außen an sie heranzutragen ist. Auch wenn in einem solchen Denken von Subjekten des Lernens die Rede ist, wirft diese Herangehensweise, die Lernentwicklung zu betrachten – in den Augen Leont’evs betrachtet –, gravierende Probleme auf. In dieser Sichtweise ist bereits die Gerichtetheit des Lernens von außen erst einmal zu initiieren, bevor Lernen überhaupt in bestimmter Weise seinen Gang nehmen kann. So gesehen stellt sich umgehend nicht zuletzt u.a. diese Frage: Wer bestimmt eigentlich, was ein *zu* vermittelnder Lerninhalt ist – die Kultusminister-Konferenz, eine Schulbehörde, eine Fachkonferenz, ein Lehrer, eine Lehrerin? Und was bestimmt dann das Subjekt des Lernens? In einem Denken in Prozessen ist, von einem nicht-gegenständlichen Lernen zu sprechen, purer metaphysischer Unsinn (vgl. Leont’ev 2012, 136). Das ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht in der Betrachtung von Lernen als einem von Lernenden als dem Subjekt ihres Handelns zu vollziehenden Geschehen. In den Augen Leont’evs wird ein von außen gegebener Lerninhalt erst dann zu einem Gegenstand des Lernens *für* einen Lernenden, so dieser sein Handeln in einer Weise auf ihn ausrichtet, die ihn persönlich betrifft. In ihr findet ein höchst individuelles, resp. eigenes Verhältnis zu diesem Gegenstand seinen Ausdruck. Mit diesem Hinweis ist zugleich ein Beispiel gegeben, warum es so gar nicht irrelevant ist – auf recht verschiedenen Ebenen – dem Problem der Art und Weisen nachzugehen, in bestimmten Grundannahmen Analysen zu betreiben.

Die Abkehr vom Denken des Behaviorismus, der Lernende als bloße Wissensempfänger sehen will, als Heranwachsende, denen ihr Können von außen gleichsam wie eine zweite Haut übergestülpt wird, ging einher mit dem Einzug von Vorstellungen der sogenannten kognitiven Psychologie. In deren Sichtweise wird Lernen als ein aktiver Prozess des Erwerbs, des Verankerns und Abrufens sowie Anwendens von Wissen gesehen. Im Begriff der Aktivität wird Lernenden attestiert, dass sie im Lernhandeln zielgerichtet vorgehen, dass sie in dieser Intentionalität von Beginn an bewusst handeln. Sie können lernen, sich im Lernhandeln selbst zu organisieren und zwar vermittelt eines Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten, dies manueller Art, wie im geistigen Handeln, wie in der Entwicklung eines sozialen Verhaltens. Es ist ihnen möglich zu lernen, ihr Handeln in Abhängigkeit von den Situationen, in denen sie handeln, aufzubauen, es zu überprüfen mit Blick auf die Ziele, die sie sich im Handeln setzen. In der Sichtweise der kognitionspsychologischen Ausrichtung der Lernpsychologie zielt das Handeln Lernender darauf, sich in der Welt zu orientieren. Das Hauptinstrument dazu ist die Akkumulation von Wissen und Können. Erworben wird sie in einer Konfrontation mit einem vorhandenen Bildungsgut. Abspeichert wird diese Ansammlung von Einsichtnahmen und Fertigkeiten in einer Art, die einer direkten Entgegen- bzw. Aufnahme gleichkommt. Für Lernende existiert ein Bildungsgut in gesellschaftlich bedeutsamen Lerninhalten, in überlieferten Kulturtechniken sowie in Strategien des Erwerbs von Können. Mittels dieses Equipments wird die kognitive Entwicklung vorangetrieben, dies nicht zuletzt im Erwerb metakognitiver Fähigkeiten. Das heißt, es kann erlernt werden, im Lernhandeln langfristig zu planen sowie das eigene Handeln zu überwachen.

Die subjektwissenschaftliche Ausrichtung der Lerntheorie durch die Kritische Psychologie wie durch den Konstruktivismus erweitert den Gedanken vom Lernen als einem aktiven Prozess.

Für ein Denken in Kategorien des Konstruktivismus beginnt das Lernen mit der Wahrnehmung von Welt. Die Welt wird vermittelt von Wahrnehmungen nicht lediglich abgebildet, sondern als ein inneres Bild selbst entworfen. Eine Geschlossenheit des Erlebens von Welt, eine Kohärenz der Erfahrung ergibt sich als ein Akt der Konstruktion eines eigenen Modells der Wahrnehmung dessen, was von außen einströmt. Im konstruktivistischen Denkmodell wird ein Gedanke – der in der kognitionspsychologischen Richtung kaum und im Behaviorismus keinerlei Beachtung findet – vor allen anderen thematisiert: Lernen, gesehen als ein Akt der Hervor-

bringung und dies in der Konstruktion eines Verstehens. Das eigene Wissen beruht auf einer höchst subjektiv geprägten Interpretation der Informationen, die aufgenommen werden. Ein Nachvollzug und Begreifen von Lerninhalten in deren innerem Aufbau geht in der konstruktivistischen Sicht nicht auf in einer Akkumulation von Wissen und Können und erst recht nicht in einem passiven Abspeichern von Lerninhalten, von einem Bildungsgut. In dieser Sichtweise werden Gedanken und Vorstellungen entwickelt in einem Vorgang, in dem Lernende diese selbst hervorbringen, selbst erfinden.

Unbeantwortet in der konstruktivistischen Ausrichtung der Lernpsychologie bleibt allerdings die Frage, was die Welt eigentlich für Lernende ist – außer ein Gegenüber, nicht mehr als ein Faktum, unbestimmt in dem, was man Bedeutsamkeit nennt. Unklar bleibt, was Lernende von der Welt erfahren können, was ihnen die Welt in dem Vorhanden-Sein von Wissenssystemen, von semantischen Netzen sagt in Bezug auf ihren Lernentwicklungsprozess, in Bezug darauf, ihn vorantreiben zu können (vgl. Terhart 1999). In dieser Auffassung von Lernen bleibt ein weiteres Thema nahezu unberührt. Lernen wird zwar als ein dynamisches und darin auch als ein inneres Geschehen ausgewiesen. Ein Verständnis des Lernenden als ein ‚Selbst‘ aber wird nicht weiter ausdifferenziert. In der Folge steht eine lernpsychologische Richtung wie unverbunden daneben. Es ist die Motivationspsychologie.

In ihr werden Lernen und Entwicklung als Vorgänge betrachtet, die sich in zweifacher Hinsicht darin als dynamisch erweisen, dass Bewegung ein wesentliches Merkmal ist. Bewegungen treten in strukturellen Veränderungen auf und sie stehen in einem Zusammenhang mit solchen in Formen einer innerlichen Beteiligung. Die Motivationspsychologie spricht von motivationalen und volitiven Aspekten des Lernens. Sie fragt danach, wie der Prozess, in dem Lernende mit sich selbst in einem Kontakt stehen, um zu handeln und zu verstehen, was sie tun, überhaupt in Gang gehalten wird und dies in einem Geschehen, das Veränderungen durchläuft, die von Lernenden selbst initiiert ausgeführt werden. Diese lernpsychologische Ausrichtung fragt in der wohl radikalsten Weise danach, wie Lernen seinen Hergang nimmt in dem Modus, dass Lernende in den mit Lernen und Entwicklung verknüpften Prozessen stets selbst etwas tun, damit entsprechende Handlungsvollzüge auch auf den Weg kommen. In den Antworten, die gegeben werden, taucht in eben diesem Punkt der Subjekthaftigkeit des Lernens jedoch nicht selten ein Widerspruch auf. In der Regel wird das Dynamische der motivationalen Aspek-

te des Lernens als eine Kraft, als eine Art Antrieb in der Biologie der Lernenden verankert und damit getrennt von den Lernenden als Subjekte ihres Handelns und dies in der Ausführung des Lernens (s. Holzkamp 1993, 69ff.; vgl. auch Holodynski & Oerter 2002).

An diesem Punkt setzt die Kritische Psychologie an. In ihrer Betrachtungsweise handeln Lernende in eigenen Begründungen für ihr Lernhandeln. Die Frage nach deren Zustandekommen wird beantwortet mit dem Konzept der Handlungsfähigkeit. Nach Schürmann (1993, 2008) ist dies allerdings ein problematisches und zwar in folgendem Aspekt. Der Prozess des Lernens ist in dem Vermögen von Lernenden, selbst etwas aus sich heraussetzen zu können, nicht abstrahierbar von dem Geschehen der Realisierung dieses Vermögens. Das Vermögen, selbst etwas bewegen zu können, wird nicht anders in die Welt gebracht und auch nicht anders entwickelt als bedingt durch die kulturelle Welt und durch ein Zusammenleben mit Anderen⁹.

In dieses additive Nebeneinander von Auffassungen und Standpunkten reihen sich interaktionistische Modelle von Lernen und Entwicklung ein. In ihnen wird die Betrachtungsweise von Lehren und Lernen erweitert um die Facette, dass die Lernentwicklung und damit einhergehend das Handeln im Lehren und Lernen in dessen Sozialität thematisiert wird. Lehren und Lernen werden als Prozesse eines kommunikativ vermittelten sozialen Austauschs begriffen. Diese Prozesse werden in ihrer Verankerung in bestimmten Lernsituationen betrachtet. In ihnen handeln Lehrende wie Lernende als soziale Wesen und als solche suchen sie einander sich auszutauschen und zu verständigen. Ihre Sozialität aber bringen sie als unterschiedliche Individuen in das Geschehen des Lehrens und Lernens ein sowie als solche, die aus einem jeweils unterschiedlichen Lernumfeld kommen. Lehren und Lernen, verstanden als ein Austausch von Wissen und Können, von Orientierungen des Lernens findet – aus diesem Blickwinkel betrachtet – erst statt, wenn Lehrende und Lernende als Individuen, die unterschiedlich sind, in konkreten Lernsituatio-

⁹ „Das zentrale Problem des Konzepts ‚Handlungsfähigkeit‘ ist die Verwirklichung von bestehenden Fähigkeiten, also von Möglichkeiten; das Konzept ‚Tätigkeit‘ dagegen geht von bestehenden Wirklichkeiten aus, um *deren* offene Möglichkeiten zu analysieren“ (Schürmann 2008, 25, Hervorhebung i.O.). Ausführlicher äußert sich Schürmann 1993 zu diesem Problem, insbes. auf den Seiten 93-100.

nen gleichwohl aufeinander bezogen handeln bzw. in bestimmten Formen auch handeln können.

Vor diesem Hintergrund eines höchst unverbunden erscheinenden Nebeneinanders von Theorien und gegenstandsbezogenen Richtungen in der Lernpsychologie bleiben zwei Thesen ohne ein letztlich tragfähiges Fundament. Die erste – noch sehr formal formulierte – besagt, dass die Prozesse von Lernen und Lehren aus einer Vielzahl von Variablen bestehen, die zusammenspielen müssen, damit diese Vorgänge vollzogen werden können (s. Oelkers 2012, 4). Die zweite verweist auf die inzwischen mehrfach bemühte Grundsatz-Debatte. In ihr wird die Vorstellung formuliert, dass die Prozesse des Lernens und Lehrens erst, indem sie aufeinander bezogen getätigt werden, Lern- wie Lehrergebnisse zur Folge haben können, die Lernentwicklungen wahrscheinlich machen (s. Betz & Breuninger 1998, Reinman & Mandel 2006, Wieser 2013).

Es liegt weder in der Hand eines Einzelnen, noch ist es – insbesondere im Rahmen eines Aufsatzes – möglich, das bislang in so augenfälliger Weise als ungeklärt in Erscheinung tretende Verhältnis zwischen Didaktik und Lernpsychologie auch nur annähernd Klärungen zuzuführen, die Aufschluss über Aspekte ihres Zusammenhangs im Einzelnen geben könnten. Das schließt jedoch nicht aus, sich zum Ziel zu setzen, über dieses Verhältnis nachzudenken. Nur kann dies zurzeit kaum mehr beinhalten, als die bereits aufgeworfene Frage zu vertiefen, in welchem Denken, in welcher Art Arbeit an einer Problemsicht dies zu handhaben sein könnte. Wenn ich dies nun versuche, so streife ich dabei Sachverhalte, die in dem soeben angedeuteten Problemaufriss bereits zur Sprache kamen.

Blickt man aus lernpsychologischer Sicht auf den Gegenstandsbereich einer Didaktik des Lehrens und Lernens – und sieht man dabei einmal von der behavioristischen Auffassung der Lernentwicklung ab –, so ist der Lernende als ein Subjekt seines Lernhandelns in den Mittelpunkt der Betrachtung des Verhältnisses von Lehren und Lernen zu stellen. In der Sichtweise des kulturhistorisch wie vor allem tätigkeitstheoretisch geprägten Denkens verweist diese These und die ihr zugrunde liegende Apriori Annahme auf eine weitere. Lernende sind als Wesen anzunehmen, die ihre Art und Weise, tätig zu sein, verändern. Indem sie dies tun, verwandeln sie zugleich sich selbst im Tätig-Sein. Im Vollzug des Lernens erfinden sie sich neu. Aus dieser Perspektive gesehen, ist der Verlauf von Lernen im Lehr-Lern-

Geschehen als ein Prozess von Umwandlungen in den Blick zu nehmen, von solchen in Arten und Weisen zu handeln, wie zu denken, wie von jenen in der Entwicklung der Person zur Persönlichkeit. Getätigt werden diese durch die Lernenden selbst als Gestaltende ihres Lernhandelns resp. als persona nicht anders denn als werdende Persönlichkeiten. Damit tut sich ein weiteres Problem auf. Man kann allgemein nicht behaupten, dass bislang geklärt sei, in welchem Verhältnis Lernpsychologie und Entwicklungspsychologie zueinander stehen. Von dieser offenen Frage ist der Diskussionsstand in der Kulturhistorischen Schule nicht auszunehmen.

In Vygotskij's Werken fehlt eine Explizierung der Leont'evschen Grundannahme, dass jedes Lernen vom Selbst ausgeht, weil es anders nicht zustande käme.¹⁰ Leont'evs Prämisse, das lernend tätige Subjekt als den Ausgangspunkt jeglicher Betrachtung von Lehren und Lernen aufzufassen, um diese Prozesse in deren Zusammenhang erschließen zu können, bricht sich – allerdings nur auf den ersten Blick, wie sich noch zeigen wird – an Vygotskij's These vom sozialen Charakter der Lernentwicklung. Beide aber treffen sich in ihrer Konzeptualisierung von Lernen und Entwicklung in der folgenden Auffassung. Sowohl in den Augen Vygotskij's wie Leont'evs ist die Frage nach der Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung vom Menschen her gedacht aufzudecken.¹¹ Die Lücke, die zwischen den Studien dieser beiden Forscher mit Blick auf das ungeklärte Verhältnis von Lern- und Entwicklungspsychologie zu klaffen scheint, ist – in meinen Augen – durchaus ‚schließbar‘. Dies in der Weise, dass zumindest eine Richtung angegeben werden kann, in die weitergedacht werden kann. Es kann versucht werden, Vygotskij's These der sozial-kulturellen Vermitteltheit der Lernentwicklung zusammenzudenken mit Leont'evs so radikaler Bestimmung des Lernens als eines Prozesses, der von jedem Lernenden in Bezogenheit auf die Welt und andere Menschen selbst reguliert wird. Um es zu wiederholen: Eine Ausarbeitung, mit einer ins Detail gehenden Klärungen in der Frage, wie sich Lernpsychologie und Didaktik, wie sich Lernpsychologie und

¹⁰ In einem Briefwechsel zwischen Leont'ev und Vygotskij ringt Leont'ev um die Erfassung dieses Problems als eines, das in differenzierender Weise noch zu lösen ansteht (siehe Leont'ev 2006, 221-241).

¹¹ Vgl. dazu Leont'evs Bezug auf Kalinin (2012, 204): „Der Mensch ist ein Mensch. Davon muss man ausgehen“. Ähnlich äußert sich Vygotskij in seiner Auseinandersetzung mit der sogenannten ‚kindlichen Defektivität‘: „Zuerst, ein Mensch und erst dann ein besonderer Mensch“ (Vygotskij 1975, 69).

Entwicklungspsychologie zueinander verhalten, ist aber eine Sache der Zukunft. Gleiches gilt im Wesentlichen auch für die eingangs aufgeworfene, höchst praxisrelevante Frage nach dem psychologischen Kern, um den es geht, beim Nachdenken über das Verhältnis von Didaktik und Lernpsychologie. Ich trete nicht an, dem Problem im Detail nachzugehen, wie der Weg aufzuschlüsseln zu sein könnte, jener, auf dem Lernende vor der Aufgabe stehen, gesellschaftliche Bedeutungen als bedeutsam für die eigene Lernentwicklung aufzufassen. Ich möchte dem Wie im Nachdenken darüber nachgehen, indem ich zunächst das Verhältnis von Lernen und Entwicklung und sodann das von Lernen und Lehren reflektiere.

4. Lernen und Entwicklung

In seiner Auseinandersetzung mit dem innerwissenschaftlichen Diskurs seiner Zeit im Nachdenken über die Psychologie des Lernens und die der Entwicklung formuliert Vygotskij (1985/2003, 2011) zwei Thesen. Im interdisziplinären Austausch wurden sie wahrgenommen, letztlich jedoch selten faktisch auch geteilt – trotz oder wegen ihrer Brisanz, die ihnen hin und wieder inzwischen durchaus attestiert wird¹². Auch heute ist die in ihnen zugrunde gelegte Problemsicht keineswegs selbstverständlich. Die erste These lautet: Lernen geht der Entwicklung voraus. In

¹² Der Kognitionspsychologe und Evolutionstheoretiker Donald (2008) spricht von einem Ausweg, den Vygotskij gewiesen habe aus einem Dilemma, in dem eine Forschung stecke, die nicht absehen will von der Historizität von Entwicklungsprozessen. In der Frage, wie ein Außen, eine immer schon vorhandene Kultur, wie ein Kulturgut z.B. in der Form der Sprache nach innen wachsen, dem Einzelnen auch als ein Inneres zur eigenen Verfügung werden könne, habe Vygotskij auf der Grundlage seiner „bahnbrechenden Studien zur kindlichen Entwicklung“ ein Prinzip formuliert, das „Außen-Innen-Prinzip“ (262). In einem Schriftverweis deklariert Donald diese Bezeichnung als Vygotskij's Wortwahl. Die deutschsprachige Übertragung dieses Gedankenganges Vygotskij's firmiert bekannterweise unter dem Begriff der „Interiorisierung“. Davon abgesehen scheint mir folgende Lesart Donalds zentral zu sein. In seinen Augen liegt die Brisanz des von Vygotskij formulierten Prinzips darin, dass etwas Äußeres innerlich wird, indem es im lernenden Handeln zunächst einmal auch äußerlich bleibt. Gemeint ist folgendes: Es wird z.B. das Denken von Kindern zuerst im Handeln durchgespielt. Dabei existiert anfangs noch keine innere Rede, kein stummes Denken. Kleinkinder „sprechen jeden an Worte gebundenen Gedanken sogleich aus. Erst viel später sind sie dann in der Lage, stumm zu denken, oder falls sie gehörlos sind und die Gebärdensprache erlernt haben, zu denken, ohne die Hände zu bewegen“ (ebd.). Leont'ev (1982/2012) expliziert diesen Gedanken des Nach-innen-Wachsens eines gegebenen Lerngegenstandes als einen vom Lernenden selbst zu tätigen Prozess, als einen, in dem er sich als ein Subjekt des Selbstablaufs seines Lernens und zwar in dessen Entwicklung realisiert.

der zweiten wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen der Auffassung vom Menschen als einem sozialen Wesen und der Charakterisierung der Lernentwicklung als einem sozial-kulturell vermittelten Geschehen. Die Prämisse vom sozialen Charakter der Lernentwicklung findet ihr Pendant darin, dass ein situativ konkret zu gestaltendes Lehr-Lern-Verhältnis als ein zentrales Element der menschlichen Kultur ausgewiesen wird.

Die erstgenannte These lässt vor allem eines als unsinnig erscheinen. Es ist die Frage nach einem Startpunkt für Entwicklungen, anders formuliert: für Lernhandlungen, die Veränderungen durchlaufen und dabei im Verlauf einer gewissen Zeitspanne auch eine andere Qualität annehmen. Ausdifferenziert wurde die Grundannahme, dass Lernen ein Vorgang ist, der immer abläuft, vor allem durch Leont'ev (1973, 1982/2012).¹³ Für ihn besitzt jedes Lebewesen ipso facto Lebenskraft. Lernen wird – in seinen Augen – als ein selbstablaufendes Geschehen von Lernenden nicht bloß aktiv handelnd vollzogen. Es wird getätigt in Selbstwirksamkeit und als eine Selbsterfindung. Der Begriff der Tätigkeit resp. der Tätigung von Lernen verweist – in der Leont'evschen Bestimmung – auf einen von ihm in Anspruch genommenen „Basissachverhalt“ (s. Schürmann 2008, 23). Dieser besagt, dass die Lebenskraft von Menschen eine besondere ist und zwar in dem Charakter des selbstbestimmten Handelns, gesehen als ein Vermögen einer in bestimmter und zwar bedingter Weise in die Wirklichkeit zu bringenden Autonomie gegenüber der Außenwelt. Auf den Prozess des Lernens gewendet, ist – in dieser Diktion –

¹³ Diese These findet inzwischen in der Gehirnforschung ihren Widerhall, dies insbesondere in dem Bemühen, sie für ein Verstehen von Lernvorgängen nutzbar zu machen (s. Spitzer 2002, Hüther 2005, Bauer 2007, 2008). Allerdings lernt im Denkmuster, das im Mainstream dieser Forschungsrichtung Verbreitung findet, das Gehirn beständig. Diesem Organ wird eine Fähigkeit zugeordnet, die im Kontext des kulturhistorisch wie tätigkeitstheoretisch fundierten Denkens dem Menschen vorbehalten ist, das Potential, etwas Eigenes hervorbringen zu können. Diese Differenz markiert einen beträchtlichen Unterschied in der Auffassung des Biologischen als einer Realität und dies im Verhältnis zum Verständnis des Lernenden als dem Subjekt der Tätigung seines Lernens, als dem Akteur seiner Lernentwicklung (vgl. dazu vor allem Schürmann 2014). Auch Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011, 30) stellen klar, dass „in vielen aktuellen Debatten zur neurokognitiven Psychologie und zum Verhältnis von Gehirn und Geist“ ein „Denkfehler“ stecke. Dieser finde seinen Ausdruck insbesondere in der irrigen Annahme, dass es einen „linearen, deterministischen Entwicklungsprozess“ gebe, „der vom Gen zum Umwelteinfluss“ verlaufe (ebd.).

davon auszugehen, dass Lernende von Beginn an im Lernen selbstbestimmt handeln, indem sie im Handeln Entscheidungen treffen.

Leont'ev (1973, 1982/2012, 2016) hat in seinen Studien nun kaum bzw. nur wenige im engeren Sinne psychologische Analysen vorgelegt. Er hat nicht ausformuliert, was Lernende in der Singularität ihrer Person im Einzelnen auszeichnet darin, in der Ausrichtung ihres Lernhandelns auf die Welt selbstwirksam zu handeln. Anders gesagt: ihr Handeln zu gestalten und sich darin als Person in all deren Facetten zu entwickeln. In seinen Werken finden sich keine ins Detail gehenden Analysen der psychischen Dimensionalität – zum Beispiel der Fähigkeit, in eine Beziehung zur eigenen Körperlichkeit und zum „Selbst“ in Aspekten treten zu können, die gemeinhin mit Begriffen umschrieben werden wie Selbstgewissheit und Selbstsicherheit sowie Selbstvertrauen oder auch Selbstsicht. Man sucht in seinen Schriften vergebens nach einer Spezifizierung der Tatsache, dass Lernende Fähigkeiten einer Selbstbeschreibung entwickeln können wie: Ich will, ich fühle, ich denke oder ich bin so bzw. ich möchte anders sein als ich ‚bin‘. Doch hat Leont'ev expliziert, wie Lernende in ihrer Entwicklung des Lernens als Heranwachsende gedacht werden können, die sich dadurch auszeichnen, dass sie zu sich selbst in eine Beziehung treten, um ihr Lernen zu vollziehen und um es zu entwickeln. Er hat eine Sichtweise auf Lernende formuliert in dem Aspekt, wie sie als Person fassbar werden können in Selbstempfindungen resp. in Eigenwahrnehmungen sowie in Selbstreflexivität. Diese Sichtweise lässt sich auf die hier zur Debatte stehende Fragestellung zum Zusammenhang von Didaktik und Lernpsychologie, von Lehren und Lernen anwenden.

Zentral scheinen mir dabei folgende Thesen zu sein. Insbesondere in der Schrift „Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit“ wurde von Leont'ev (1982/2012) gearbeitet, dass und warum die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht in einem Handeln aufgeht, das in seiner Struktur entfaltet wird. Das sich entwickelnde Handeln hat zwar zum Inhalt, Vorgehensweisen im Lernen, ja die Organisation des Lernens selbsttätig beherrschen zu lernen. Dazu wird Wissen und Können angeeignet. Das aber heißt, es wird zu etwas Eigenem konstruiert. Die Entfaltung des Denkens, die Entwicklung metakognitiver Seiten des Lernens wie die einer übergreifenden Steuerung von Denken, Fühlen und Handeln, all dies vollzieht sich zweifellos nicht ohne eine kognitive Entwicklung. Sie ist aber mehr als das, weil es die Person des Lernenden ist, die diese Entwicklung tätigt und zwar stets

bewusst. Davon auszugehen, dass von Beginn an im Lernen bewusst gehandelt wird, beinhaltet – in den Augen Leont’evs (2012) – Bewusstsein „nicht nur als Wissen, sondern auch als Einstellung, als Gerichtetheit“ zu verstehen (201). Auf Entwicklung gewendet besagt diese These zunächst einmal, dass Lernen als ein Prozess zu betrachten ist, in dem auch ein „learning by doing“ nicht gedankenlos vollzogen wird.¹⁴ Das so zu sehen, ist in didaktischer Hinsicht nun überhaupt nicht ohne Belang. Diese – in der Gestaltung einer Lehrpraxis und nicht zuletzt im Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander – so relevante Einsicht lässt sich auch positiv formulieren. Lernen findet statt als ein Konstruieren eines eigenen Verhältnisses zum Gegenstand des Lernens, dies um Lernhandlungen in einer Aneignung von Wissen und von Vorstellungen konkreter Art überhaupt eigentätig vollziehen zu können. Man könnte auch sagen, Lernen findet statt in der Konstruktion einer Einstellung sowie einer zu entwickelnden Haltung zu diesem Geschehen. So sieht es Leont’ev (2012, u.a. 253).¹⁵

Vygotskij’s Vorstellung, dass Lernen der Entwicklung vorausgeht, findet ihre Entsprechung in Leont’evs Auffassung von Lernenden, die stets tätig sind, weil tätig zu sein, ihre Lebensweise ist. Vygotskij’s weitere Annahme, dass Lernende soziale Wesen sind, ist für Leont’ev eine Bestimmung, die er in der Betrachtung des Werdens von Menschen im Wesentlichen in einem methodologischen Diskurs aufnimmt und erweitert (vgl. 1982/2012, insbesondere Kap. 4). Für ihn ist ein jegliches Werden nicht anders vorstellbar, als dass es vermittelt auf den Weg kommt – sei es das Lernen als ein sich veränderndes Geschehen, sei es das Werden der Person, die im Lernen mit sich selbst konfrontiert ist, körperlich wie im Handlungs-

¹⁴ Diese Einsicht vertritt und differenziert insbesondere Vygotskij (1986/2002, 290ff; 2011, Kap. 3). Er formuliert sie auf der Grundlage seiner zahlreichen Untersuchungen zur Kindesentwicklung, deren Ergebnisse er interpretiert in einer minutiösen Auseinandersetzung mit den Psychologie-Konzepten seiner Zeit. In den Augen Vygotskij’s denken junge Menschen zunächst im Handeln und in Erinnerungen. Die Entwicklung des Denkens zu einer eigenständigen Handlung erwächst einem „Ausdifferenzierungsprozess“ (ders. 2011, 38). Verstanden wird darunter kein Geschehen einer kompletten Abkoppelung, aber ein Sich-Lösen von einer direkten Bindung des Denk-Handelns an die Motorik (Ausführung) resp. an Wahrnehmungen (psychische Regulation) und an die Erinnerung (Verankerung der psychisch regulierten Ausführung).

¹⁵ Siehe dazu insgesamt auch Leont’evs (2012, 250ff.) Ausführungen zu seinem Verständnis von Lehren und Unterricht.

vollzug, die sich ihrer selbst im volitiven Erleben gewahr ist und zukunftsgerichtete Vorstellungen vom Lernen aus sich heraussetzen kann.¹⁶

In seiner Vorstellung von Lernenden als Subjekte, die im Lernen selbstbestimmt handeln, bezieht Leont'ev radikal Position in zwei Richtungen und zwar in der Ablehnung eines Biologismus wie eines Denkens, nach dem sich die Entwicklung des Lernens letztlich doch auflöst in Welt, in Kultur, in Gesellschaft.¹⁷ Wie auch Vygotskij verwirft er die Idee, nach der sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Lernen von innen nach außen als eine bloße Reifung der genetischen und neuronalen Voraussetzungen des Lernens entfalten.¹⁸ Die Umwelt- wie auch die Umfeldbedingtheit von Lernentwicklungen versteht sich – in beider Augen – auch nicht als ein irgendwie zustandekommendes Innerlich-Werden eines in der Welt existierenden kulturellen Bestandes, eines Bildungsgutes oder kulturell gegebener Orientierungen des Lernens. Die These, dass Lernenden die sozial-kulturelle Welt, die Bildungswelt nicht zu eigen wird ohne ihr Dazu-Tun,

¹⁶ Ich beziehe mich in dieser These auf die einleitenden Ausführungen von Rückriem und Schürmann zur Vorlage einer Neuübersetzung des Buches „Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit“ von Leont'ev (2012). „Das Buch richtet sich entschieden gegen jede Form von Unmittelbarkeit in unserem Wissen, insbesondere in der wissenschaftlichen Theoriebildung (Kap. 3.1). Dies gilt auch noch dort – wie Leont'ev ausdrücklich klarstellt (Kap. 7) –, wo sich sachlich die Inanspruchnahme einer Unmittelbarkeit aufdrängt, also etwa dort, wo Wissen nicht im Modus der Bewusstheit vorliegt. Leont'ev klagt hier eine andere Art der Vermitteltheit ein – anders als etwa phänomenologische Zugänge, die einen privilegierten Zugang zum eigenen Erleben kennen, und anders auch als jede *theory of mind*, die hier Zugang zum individuellen Mentalen kennt“ (ebd. 8; Hervorhebung. i.O.).

¹⁷ Welche Bedeutung eine derartige Positionierung in einer Debatte über Lernen und insbesondere Lernbesonderheiten hat, siehe ausführlicher Liebrand (2011).

¹⁸ Im tätigkeitstheoretisch fundierten Denken sind die naturgegebenen Bedingungen des Lernens kein Faktor, der völlig ohne Bedeutung für die Entwicklung des Lernens ist. Ohne ein Mindestmaß an funktionierenden neuronalen wie molekularen Voraussetzungen des Lernens, wird Entwicklung nicht möglich (vgl. Hildebrand-Nilshon & Seeger 2011). Die naturgegebenen Voraussetzungen des Lernens bleiben in ihrer Gegebenheit eine Tatsache. Doch bestimmt diese ebenso wenig den Gang einer Lernentwicklung wie die kulturelle und soziale Bedingtheit des Werdens von Lernen resp. der Person im Lernen. Eine Lernentwicklung bedarf in der ihr inwohnenden Tatsache – an naturgegebene Voraussetzungen gebunden wie sozial-kulturell bedingt zu bleiben – einer Justierung in einem Selbstaufbau –, um eine Umschreibung zu bemühen, die inzwischen in der neuropsychologisch fundierten Gehirnforschung zu einer prägenden geworden ist (vgl. dazu den Kognitionspsychologen und Evolutionstheoretiker Donald 2008, 133, 214).

findet ihre methodologische Begründung jedoch erstmals in Leont'evs Werken (vgl. Schürmann 2008, 23ff.). Für ihn ist die Bedingtheit der Entwicklung schlechthin – wie die der Lernentwicklung im Besonderen – in dem Aspekt einer Vermittlung des Lernhandelns durch die sozial-kulturelle Welt und andere Menschen eine Seite dieses Prozesses. Die andere Seite der Lernentwicklung ist deren Bedingtheit durch das Werden des Lernenden in seinem „Selbst“. In Leont'evs Worten ist der andere Pol der äußeren Vermitteltheit von Entwicklung die Vermitteltheit einer Lernentfaltung durch eine Bewusstseinsentwicklung, die von der Person des Lernenden getätigt wird (Leont'ev 1982/2012).

Nach Leont'ev erweisen sich Lernende in ihrem Lernen als autonome Wesen, als Akteure ihres Werdens, weil und insofern sie mit der Fähigkeit ausgestattet sind, Entscheidungen in ihrem Lernhandeln treffen zu können und weil sie dies auch tun. Autark jedoch sind Heranwachsende in ihrer Lernentwicklung keineswegs. Als Kulturwesen, die ihr Lernen vorantreiben, indem sie sich ein kulturelles Gedächtnis sowie Kulturfertigkeiten zu eigen machen, sind ihnen die in einem sozial-kulturell bestimmten Zusammenleben hervorgebrachten Kulturprodukte notwendige Bedingungen des Werdens ihres Lernens. Diese Art Gegenständlichkeit ihres Lernhandelns macht es ihnen erst möglich, ihr Wesen auch realisieren zu können.¹⁹ Um sich in und vermittels von Welt selbst zu bilden, sind sie darauf angewiesen, dass ihnen vorgelebt wird, wie Lernen zu handhaben ist, wie bestimmte Lernwege zu beschreiten sind.²⁰ Ihre Sozialität wird jungen Menschen erst realisierbar, indem sie soziale Resonanzen erfahren.²¹ Beziehungen eingehen zu können, ja dies zu wollen, diese Beziehungsfähigkeit ist Heranwachsenden zur Gestaltung aufgegeben. Dieser Herausforderung in konkreten Formbildungen nachzukommen, wird

¹⁹ Außerhalb von Kultur ist es Menschen nicht möglich, „aus sich heraus eine Sprache oder klar umrissene Symbole hervorzubringen“ (Donald 2008, 162). In Fällen extremer Isolation bleibt das kindliche Vermögen zum „symbolischen Denken wie autobiografischen Erinnern“ ein Leben lang völlig oder teilweise unentwickelt (ebd., 268). Die Deprivationsforschung weiß seit den Hospitalismusstudien von René Spitz (2014), dass Heranwachsende in ihrer kognitiven wie sozial-emotionalen Entwicklung Schaden erleiden, so ihnen nicht ermöglicht wird, ihr Lernen sozial-emotional eingebettet zu entfalten (vgl. Nelson, Fox & Zeneah 2014).

²⁰ Vgl. dazu auch das Konzept der sogenannten Sozialkognitiven Lertheorie von Bandura (1991).

²¹ Siehe dazu die Ergebnisse der sogenannten Bindungsforschung, aber auch die für pädagogische Fragestellungen spezifizierten theoretischen Überlegungen von Rosa & Endres (2016) zum Resonanzbegriff.

ihnen erst möglich, wenn andere Menschen zu ihnen auch in Beziehung gehen. Als soziale Wesen zu lernen, sich sozial zu verhalten, wird jungen Menschen nicht zugänglich, ohne dass ihnen vorgelebt wird, wie Sozialität in ihrer stets kulturell speziell gelebten Art und Weise zum Ausdruck gebracht werden kann. Ihre Lernentwicklung mit Mitteln voranzutreiben, die einem Lehr-Lern-Verhältnis als dem eines in Sozialität gründenden Austausches erwachsen, ist Heranwachsenden nicht möglich unabhängig und losgelöst davon, sich in einem solchen Verhältnis, einem, das von Personen getragen wird, als ein Gegenüber in Andersheit wahrgenommen zu sehen.²² Anders akzentuiert: Ihre Lernentwicklung in einem Aufbau eines Motivationssystems voranzutreiben, wird ihnen nicht möglich, ohne sich als Person, die anders ist, in einem Beziehungsverhältnis zu einem anderen Menschen getragen zu fühlen.²³ Ihr Werden im Lernen in einer Ausdifferenzierung der Lernmotivation in speziellen Motiven, in einer Zuordnung wie Hierarchisierung von Motiven voranzutreiben,²⁴ wird Lernenden nicht realisierbar, ohne sich in der personalen Vermitteltheit von Lehren individuell in ihrem jeweils besonderen So-Sein angenommen zu sehen.

Jeder Unmittelbarkeit im Vorgang der Entwicklung von Lernen das Wort zu reden, geht für Leont'ev (2012, 45) einher damit, Welt, Kultur und Zusammenleben, andere Menschen als unabdingbar für den Selbstaufbau der Entfaltung von Lernprozessen zu bestimmen. Mit Blick darauf, dass sich Lernende als Kulturwesen nicht entwickeln können, wenn ihnen ein vorhandenes Bildungs- und Kulturgut sowie Kulturtechniken nicht auch verfügbar werden, sind andere Menschen, Eltern, Lehrende und Mitlernende, ist ein kulturelles Equipment für Heranwachsende keine Beschränkung der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit, sondern deren Ermöglichung.²⁵ Mit Blick darauf, dass Lernende als Individuen und heranwachsende Per-

²² Vgl. dazu Hattie (2014).

²³ Siehe ausführlicher Liebrand (2014).

²⁴ Vgl. Leont'ev (2012, 174ff.).

²⁵ Siehe dazu ausführlicher Schürmann (2014, 16 in der elektronisch vorhandenen Version). Ich spreche hier nicht von der gesellschaftlichen Verfasstheit des Aufwachsens in einer Familie, des Lernens in einer Kita, in einer Vorschule bzw. Schule. Ich meine die Tatsache, dass junge Menschen sich nicht entwickeln können unabhängig und losgelöst von Kultur, von Institutionen, in denen Bildungsgüter weitergeben werden, dass sie sich nicht entwickeln können, so ihnen ihr grundgesetzlich verankertes Recht auf Bildung nicht auch verfügbar wird – dies in einer konkreten Gewährleistung dieses Rechts wie darin, dass es lebendig wird, indem andere Menschen

sönlichkeiten sich in der Konkretheit des Vollzugs ihres Handelns als Subjekte ihres Lernens und als Akteure ihrer Lernentwicklung erweisen, braucht nun aber jede Lernentwicklung auch eine ebensolche Ermöglichung durch die Person eines jeden Lernenden. Anders wäre sie wohl kaum als ein Geschehen zu bezeichnen, das vermittelt von Welt, Kultur und anderen Menschen *selbst* aufgebaut und in einer *Selbstbildung* vollzogen wird.²⁶

Nach Leont'ev (1982/2012) ermöglicht sich ein Lernender sein Lernen in Selbstbezüglichkeit voranzutreiben, indem er sich selbst erfindet in einer Gestaltung seines Lernhandelns. Diese erweist sich darin als selbst-formend, mithin auch als selbst-bezüglich, dass Lernende stets zweckgerichtet handeln, dass sie stets sinnsuchend und -konstruierend tätig sind. Es werden keine Erfahrungen in der Welt, in einem gegebenen Lernumfeld, in konkreten Lernsituationen gemacht, wenn im Lehr-Lern-Geschehen kein persönlicher Sinn konstruiert werden kann. Entsprechend finden keine Selbst-Veränderungen im Lernhandeln statt. Aber Lernenden steht keineswegs frei, in ihrem Lernen beliebig etwas tun oder lassen zu können, insofern in diesem Prozess, der von selbst abläuft, ansteht, Veränderungen im Handeln wie gleichermaßen Wandlungsprozesse der Person in die Wirklichkeit zu bringen, sie zu konkretisieren. Ihre Lernentwicklung ist jungen Menschen eine in zweifacher Weise bedingte Lernaufgabe.

Die Welt, die Gesellschaft, die Kultur, Bildungsgüter, ein didaktisch begründetes Lehrhandeln, ein auf eine zwischenmenschliche Bezogenheit hin ausgerichtetes Lehrverhalten machen die Lernentwicklung als eine in einem Selbstaufbau zu tätige erst möglich. Gleichermäßen gilt, einem Lernenden kann nicht das abgenommen werden, was ihm sein Leben aufgibt: Seine Lernentwicklung selbst in die Hand zu nehmen, sein Leben und Lernen, dieses tätigend zu gestalten.²⁷ In dieser

ihnen ihr Wissen und Können, ihre Einstellungen und Haltungen zum Lernen auch überzeugend vorleben.

²⁶ In diesem Verständnis eines Lernhandelns, das selbst gestaltet wird, ist auszuschließen, dass es letztlich vollbracht, mithin *vollzogen wird* als ein gemeinsames Handeln mit anderen. Es kann durchgeführt werden in einem gemeinsamen Begehen von Lernwegen. Vollzogen aber wird das Lernhandeln nur stets vom Lernenden selbst und dies in seiner Unverwechselbarkeit – und sei es in der unnachahmlichen Weise eines nachahmenden Handelns.

²⁷ Diesen Gedanken verdanke ich Volker Schürmann und seinem Bemühen zu explizieren, was unter einem Denken in Prozessen zu verstehen ist. In einer Arbeit, die 2008 veröffentlicht wurde,

Dimension ihres Lebens und Lernens bleiben Lernende auf sich selbst zurückgeworfen und zwar in zweifacher Weise. Sich die Welt und andere Menschen in ihrem Handeln und Verhalten selbst zu erschließen und zu erklären und dies vermittelt der Aneignung von Wissen wie des Erwerbs von Fertigkeiten und Kompetenzen, ist nicht anders vorstellbar denn als Folge eines Lernhandelns in eigener Formung – man kann auch sagen: in einer eigenen Handschrift. Bei aller notwendigen Rahmung und Begleitung ihrer Lernentwicklung gilt für Lernende als lernende Individuen letztlich dieses. Die Lernaufgabe, ihr Lernhandeln eigentätig aus sich herauszusetzen, bleibt nur ihnen selbst verfügbar.²⁸ Um bei sich bleiben zu können in den Veränderungen, die das Lernen mit sich bringt, bleiben Lernende auf sich als Subjekte ihres Handelns zurückgeworfen in der Herausforderung, Änderungen auch zu vollziehen. Sich selbst im Lernen zu finden und dies vermittelt einer zu tätigen Spiegelung²⁹ in anderen Menschen, eines zu tätigen Austauschs wie

bezieht er sich direkt auf das Thema Lernen. Die Parallelen zwischen dem Denkkonstrukt Plessners und dem Leont'evs in dessen Charakterisierung als „Prozessontologie“ werden u.a. sichtbar in Schürmanns Auseinandersetzung mit dem Natur-Begriff: URL: [https:// www. degruyter.com/ downloadpdf/books/9783839403198/9783839403198-003/9783839403198-003.pdf](https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783839403198/9783839403198-003/9783839403198-003.pdf). An dieser Stelle spricht er davon, dass die Rede vom Menschen, der sein Werden selbst, dies aber stets und ständig bedingt aus sich heraussetze, beinhalte, Autonomie nicht mit Autarkie gleichzusetzen (ebd. 37). Mit Bezug auf Plessner (1931) führt Schürmann aus, in Vorstellungen einer Bedingtheit des Ich zu denken schließe ein, den Menschen als ein Wesen zu denken, dem „die Not seines Lebens“ nicht abgenommen werden kann, „aus der heraus er sein Leben zu gestalten hat“ (ebd. 36).

²⁸ Eine – in der Tat – andere Frage ist, in welcher Form dies geschieht und ob eine solche Form unter gegebenen Bedingungen letztlich eine Selbstentwicklung im Lernen zu befördern vermag. Aber auch ein Sich-nicht-Trauen, ein Sich-Zurückhalten, nicht auf Einladungen und Aufforderungen zu antworten, ein Sich-unzugänglich-Zeigen, Sich-passiv-Geben ist ein Selber-Tun. In dieser Sichtweise ist Klaus Holzkamp (1987) in seiner Konzeptualisierung des „widerständigen Lernens“ durchaus zuzustimmen.

²⁹ Vgl. dazu die Erkenntnisse Rizolattis und Sinigaglias (2008) zum Vorhanden-Sein von Spiegelneuronen. Sie identifizieren diese als „biologische Basis“ von Fähigkeiten wie Mitgefühl, sich in andere hineinversetzen und in diesem Sinne, ihre Gedanken ‚lesen‘ zu können. Was immer hier letztlich unter einer „biologischen Basis“ verstanden werden mag, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Ich beziehe mich einzig auf den Nachweis des Vorhandenseins eines Substrats im Gehirn, das wahrscheinlich als eine Materialisierung von Fähigkeiten, die beobachtbar sind, angenommen werden kann. Es sind die benannten, mittels derer sich Menschen aufeinander beziehen und sich austauschen.

Dialoges,³⁰ kann ihnen nicht abgenommen werden in der Entwicklung ihres Lernens. In ihrer Entwicklung als einer in Selbstreflexion zu tätigenen kann ihnen nicht abgenommen werden zu lernen, mit sich selbst zu reden, an sich selbst Fragen zu stellen, sich zu erforschen und sich Selbsterklärungen zu geben.³¹

Was aber heißt, Lernen und Entwicklung in dieser Weise zu betrachten, für ein Verständnis von Lehren und Lernen?

5. Lehren und Lernen – ein bleibendes Spannungsgefüge

Die in der subjektorientierten Didaktik formulierte Rede vom selbstregulierten Lernen meint etwas Wichtiges, die Anerkennung von Lernenden in ihrem „Selbst“, in ihrem Selber-Tun, darin, dass sie spüren, was für sie persönlich im Lernhandeln bedeutsam ist. Folgt man dieser Prämisse, so kann ein didaktisch wie pädagogisch zu begründendes und kriterienorientiert zu gestaltendes Lehr-Handeln nicht darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler zu einer „schon festliegende(n) Lösung eines Problems“ zu führen (Schürmann 2008, 28). Es macht die Rede davon unbestreitbar Sinn, dass Lernende in der Herausforderung einer Tätigkeit von Lernen im Modus einer Problemlösung „auf ihre Lösungen“ (ebd.) zu kommen haben. Das Gleiche trifft auf das didaktische Postulat vom zu differenzierenden Unterricht, vom individualisierten Lernen zu. Doch bestreitet heute niemand ernsthaft, dass dies nur eine Seite des Vorgangs beschreibt, der sich Lernentwicklung nennt. Folgt man den Untersuchungen Vygotskijs wie Leont’evs zum Werden von jungen Menschen im Lernen, so braucht dieses – um konkret geformt werden zu können – *unabdingbar* eine verfügbar werdende kulturelle Welt, einschließlich einer Bildungswelt. Ein Werden im Lernen verlangt – um realisiert werden zu können – nach einem aufzubauenden Lehr-Lernverhältnis. Während Vygotskij (1986, 50) von der Welt der Kultur und der Bildung als einem „Mittel“ sowie von Lehrenden als Mittlern der Lernentwicklung spricht, schärft Leont’ev (1982/2012) diese These in seinem Denken in Prozessen. In seinen Augen ist die Unverfügbarkeit des Lernen-

³⁰ Siehe dazu vor allem die Habilitationsschrift von Bertau (2011).

³¹ Vgl. Leont’evs (1982/2012) Ausführungen zum Verhältnis von Bewusstsein und Bewusstheit, von der Differenz zwischen dem stets ziel-bewussten Handeln und den Motiven, die hinter den Zielen stehen, die Lernenden jedoch in der Regel keineswegs präsent sind (insbesondere 2012, 208 ff.).

den in der Subjekthaftigkeit seines Lernhandelns, in dessen Selbstvollzug unabstrahierbar gebrochen durch eine andere Tatsache. In den Veränderungen des Lebens und Lernens nicht anders bei sich bleiben zu können als in der Wahrung eines sinnkonstruierenden Kurses, in dem gelebt und gelernt wird, als in einer Wahrung der Identität, diese Lebens- wie Lerntatsache bricht sich an der sozial-kulturellen Welt, an der Bildungswelt, am Zusammenleben. Die in einer bestimmten Gesellschaft vorhandenen und für deren Existenz wie Zusammenhalt bedeutsamen Bildungsprodukte, Kulturgüter wie Kulturtechniken, Muster und Modelle des Wie im Lernen wie die eines sozialen Verhaltens, all dies ist für Lernende nicht lediglich ein irgendwie vorhandenes Außen. Dieses gegebene sozial-kulturelle Äußere ist für sie die Ermöglichung ihrer Lernentwicklung, dies aber als ein ihnen gegenüberstehendes Außen, das auch ein solches bleibt. Das bedeutet einerseits dieses: Lernenden kann das Lernen nicht möglich werden und sich in ihm zu entwickeln, wenn ihnen nicht auch ein Zugang zu Kulturgütern, zur Bildungswelt, zu Kulturtechniken ermöglicht wird. Bleibt ihnen ein Vorleben von Arten und Weisen vorenthalten, sich zu anderen Menschen in einer Anerkennung der Tatsache der Unabdingbarkeit eines Wir zu verhalten, wird ihnen die Bedeutung nicht kommuniziert, die eine bestimmte Haltung einem anderen gegenüber für ein Miteinander hat, so erfahren sie nicht, wie es möglich werden kann, sich Bewusstheit darüber zu verschaffen, dass das eigene Verhalten einen anderen Menschen betreffen kann. Es bleiben ihnen Möglichkeiten vorenthalten, ihre Sozialität mit Bewusstheit zu entwickeln. Und schließlich, wird ihnen nicht ermöglicht, zu lernen, sich selbst in der Nutzung all dieser Bedingungen des Aufwachsens, sich selbst im eigenen Lernhandeln zu reflektieren, so bleiben ihnen Möglichkeiten verwehrt, das Lernen und sich in ihm allseitig wie selbstreflexiv zu entwickeln. Die andere Seite dieses Geschehens findet ihren Ausdruck jedoch in einem auch anderen Vorgang, in einem inneren, der wiederum als innerlich vermittelter schließlich in individueller Formung nach außen gebracht wird. Wird ein Außen in Form von Lerngegenständen innerlich, so wird es ein anderes. Diese Art Brechung ist eine bleibende. Im Lehr-Lern-Geschehen schlägt sie sich nieder in Erscheinungen, die in den Debatten um das Thema Didaktik vielfach beschrieben und eingeordnet wurden (vgl. u.a. Giest 2018, 16f.; Wieser 2013, 103).³²

³² Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die von diesen Autoren erarbeiteten Einordnungsversuche

Für Lehrende sind Lerninhalte wie Lernwege nicht das, was sie für Lernende sind. Lernsituationen werden je anders wahrgenommen, weil deren Gestaltung in einander sich unterscheidenden Tätigkeiten erfolgt und nicht zuletzt, weil der jeweilige Lebens- und Lernhintergrund ein anderer ist. Über Wissen und Können zu verfügen, um Lernentwicklungen zu begleiten in einer Weitergabe von Wegen des Erwerbs eines solchen Verfügbar-Machens, schafft im Lehr-Lern-Geschehen eine Differenz. Sie drückt sich aus in bereits ausgebildeten vs. noch auszubildenden Fähigkeiten der Reflexion des eigenen Handelns, des Verhaltens zu etwas Bestimmtem, darin, sich Rechenschaft abzulegen über das eigene Tun wie Denken und damit in Voraussetzungen, verantwortlich zu handeln. Lehren und Lernen sind als Tätigkeiten unterschiedlich motiviert, weil sie von unterschiedlichen Personen ausgeführt werden. Aufgabenbedingt ist deren Handeln auf einen ‚Gegenstand‘ ausgerichtet, der für Lehrende ein anderer ist als für heranwachsende Lernende. Lehr- und Lernziele sind nicht kongruent, weil das Handeln im Lehren wie im Lernen unterschiedlich ausgerichtet ist. Ein Wir im Lehren und Lernen zu leben, bricht sich am jeweiligen Anders-Sein von Lehrenden und Lernenden, von Lernenden untereinander beim Lernen in Gruppen. Mit Wissen, Kenntnissen, Begriffen und deren Bedeutung zu operieren, geschieht in je anderer Weise. In ihr zeigen sich entwicklungsbedingte Unterschiede, nicht zuletzt solche in der Tätigkeit des Denkens³³. Lerninhalte begreifen und verstehen zu lernen, geschieht in einem Sich-zu-Eigen-Machen bestimmter Lerngegenstände und damit in Andersheit, denn ein Erwerb von Kenntnissen, Begriffen und Bedeutungen wird als ein Selbstaufbau nicht anders realisiert als in einer Ausrichtung auf die Welt, die als eine selbst veranlasste eine persönliche Verhältnis-Bestimmung zum Geschehen des Lernens

im Einzelnen zu benennen. Einigkeit herrscht darin, dass es diese Phänomene gibt. Ihre Einordnung erfolgt nicht anders als entsprechend der jeweils eingenommenen Sichtweise auf Lernen und Lehren. Ich stelle meine Lesart dieser Phänomene vor und versuche sie in dem Versuch, das Konzept eines Denkens in Prozessen anzuwenden, mithin in der Leont’evschen Herangehensweise an psychologische Analysen zu skizzieren.

³³ Vgl. dazu – wie bereits erwähnt – Vygotskij (1986/2002, 290ff.) und auch die ausgesprochen lehrswürdigen, nicht im strengen Sinne wissenschaftliche Schrift über „Kinder & Mathematik“ von Spiegel & Selzer (2004). „Kinder denken anders, als wir Erwachsenen denken, anders als wir es vermuten, und anders als wir es gerne hätten. Kinder denken aber auch anders als andere Kinder und in manchen Situationen anders als in anderen, obwohl sie im Prinzip dem gleichen Problem gegenüberstehen“ (25).

ausmacht. In ihr wird eine in bestimmter Weise geartete und persönlich geprägte Beziehung zum Prozess des Lernens konstruiert, zu Orientierungen im Lernen, zu den Gegenständen des Lernens wie zu den Arten und Weisen, mit ihnen zu operieren.³⁴ Außen sichtbar wird dieses höchst persönliche Beziehungsverhältnis nur in Formen, in denen die Person des lernenden jungen Menschen sich zeigt, in denen ein Heranwachsender sich zu etwas Bestimmtem verhält. Für andere nachvollziehbar werden kann es nur in Formen, in denen die Person, die lernt, sich ausdrückt in dem, was sie umtreibt, sowie in dem, was sie von sich preiszugeben bereit ist. Lehrenden erschließt sich nicht unmittelbar, was Selbstgestaltung im Handeln, wie im Denken für einen Schüler, für eine Schülerin situativ konkret beinhaltet. Erst recht erschließt sich Lehrenden das auf Selbstwirksamkeit hin ausgerichtete Lernhandeln junger Menschen nicht unvermittelt in seinem Wozu. Persönliche Veranlassungen, so und nicht anders zu handeln, erwachsen einer Lebens- und Lerngeschichte sowie einer sich ausdifferenzierenden eigenen Verhältnis-Bestimmung zu den Ereignissen des Geschehens von Lehren wie Lernen und zum eigenen Erleben dieser Vorgänge. Entwicklungsbedingt verändern sie sich und sie variieren abhängig von Unterschieden in der gegenständlichen Gerichtetheit des Lernhandelns, abhängig von Unterschieden in Lernsituationen. Lehrenden erschließt sich nicht unmittelbar, welche persönliche Bedeutung ein junger Mensch mit seinem situativ je besonderen Lernhandeln verbindet.

In dieser Betrachtungsweise lässt sich das Verhältnis von Lehren und Lernen kaum anders charakterisieren als das eines Dilemmas. Die zur Sprache gekommenen Verschiedenheiten in Tätigkeiten, Handlungen, Zielen und Motiven des Handelns sind nicht auflösbar als Tatsachen, die in immer wieder neuen Ausdrucksformen offensichtlich werden können. Als bleibende, das Verhältnis von Lehren und Lernen kennzeichnende Unterschiede können sie in den Formen, in denen sie ausgedrückt werden, durchaus zu Problemen führen, die stets neu auftreten und die zuweilen auch dauerhaft Probleme machen – dies in zwei Richtungen. Auf ihrem

³⁴ Siehe dazu die Ausführungen Leont'evs (1982/2012) zu seinem Verständnis von Bewusstsein. „Bewusstsein muss in seiner eigenen Charakteristik psychologisch erschlossen werden. Es darf nicht nur als Wissen, sondern muss auch als Einstellung als Gerichtetheit verstanden werden“ (201). „Aber was bedeutet psychologisch Bewusstsein als Beziehung? Der Begriff ‚Beziehung‘ ist zu allgemein, und daher stellen wir in der Psychologie die Frage nach dem Bewusstsein als Beziehung als die Frage, welchen Sinn für den Menschen das von ihm Erkannte hat“ (231).

Weg, das Lernen und sich selbst im Lernen vermittels von Welt und anderen Menschen zu entwickeln, können sich Lernenden Schwierigkeiten, Sorgen und Nöte in den Weg stellen, die ihnen schließlich zu hartnäckigen Problemen werden, ihr Lernen voranzutreiben. Im Lehren und Lernen als einem Beziehungsgefüge, das von Lehrenden wie Lernenden zu gestalten ist, können sich nicht minder wahrscheinlich Hindernisse auftun, die Fragen aufwerfen, Kopfzerbrechen oder auch Kummer bereiten. In beiden Fällen ist die Tatsache, dass es eine Wahrscheinlichkeit des Eintreffens von Problemen gibt, die zu sich ausweitenden Problemen werden können – zuweilen auch durchaus zu solchen, die ein Lehren wie ein Fortschreiten im Lernen nachhaltig erschweren – nicht aus der Welt zu schaffen.

Heranwachsenden kann die ihnen mit dem Leben auferlegte Lernaufgabe, den Vollzug ihres Lernens an niemanden als sich selbst überantworten zu können, zu einer Not werden, die sie dauerhaft belastet, fallweise auch überfordert. Eine solche Situation kann eintreten, wenn ihnen eine kulturelle Welt, ein auf sie bezogenes Handeln anderer Menschen nicht in Ausführungsweisen verfügbar wird, die sie sich passend machen können, passend darin, ihr Lernen auch in konkreten Formen zu bewältigen. Sie kann eintreten, wenn ihnen als Lernende, die auf dem Weg sind zu werden, Angebote, ihr Lernen zu entwickeln, nicht passend werden in einer Weise, die ihnen erlaubt, ihre konkreten Lernhandlungen in eine Zukunft auszurichten, die auch zu einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1987, 80) für sie persönlich werden kann. Für Lehrende kann die Lehrtätigkeit schwierig werden in dem Moment, der nicht verhandelbar ist darin, dass Lernende ihre Entwicklung des Lernens selbst zu tätigen haben und dass sie dies auch tun – allerdings in ihrer persönlich konstruierten Vorstellungs- wie Art und Weise des Vollzugs.³⁵ Diese markiert insofern eine Grenze, weil in ihr ein Anders-Sein darin, ein Individuum, eine Person zu sein, offensichtlich werden kann. Unterschiede im Kind-Sein und im Erwachsen-Sein, in Lebens- und Lerngeschichten sind nur Beispiele dafür.

Das Verhältnis von Lehren und Lernen als ein Verhältnis eines Dilemmas zu charakterisieren, bedeutet zunächst einmal, folgendes festzuhalten. Für Dilemmata gibt es keine Verfahrensweisen, sie aus der Welt zu schaffen. Lehren und Lernen sind

³⁵ Ich verweise erneut auf Holzkamp (1987) und seine Interpretation der Erscheinung des „widerständigen Lernens“.

Kontrapunkte in ihrer in Andersheit vollzogenen Tätigkeit. Das Vermögen des Lernenden, Subjekt seines Lernhandelns zu sein und das der Lehrenden, Subjekte ihres Lehrhandelns zu sein, macht in der Verhältnisbeziehung des Lehr-Lern-Handelns ein Geschehen von zwei Polen aus, die einander nicht gleich sind. Das Lehr-Lern-Handeln ist als eine Beziehung von Menschen in Andersheit und Anders-Sein eine solche, die immer wieder neu zur Disposition steht und dies in der Herausforderung, sie zu bewegen. Im Lehr-Lern-Handeln konstituiert sich ein unauf lösliches Spannungsfeld. Es können sich stets neu Fragen ergeben, Rätsel und Ungereimtheiten auftun. Es kann Unruhe, aber auch Missstimmung, es kann Disharmonie und Reibung auftreten. Die Freiheit, die Lernende in ihrem Handeln in eigenen Entscheidungen realisieren, bricht sich an der Freiheit der Lehrenden, ihrerseits in ihrem Handeln Entscheidungen zu treffen, solche, die notwendig sind, das Lehrhandeln auszuführen. Wenn man so will, bricht sich die Tatsache, nicht anders zu können, als das Lernen selbst zu vollziehen, an der Tatsache, Lehren zu tätigen in einem Vollzug eines Unterrichtens. Zweifellos gibt es eine Brücke zwischen Lehrenden und Lernenden. Eine solche gibt es auch zwischen Lernenden untereinander, dies in ihrer interpersonellen Andersartigkeit, Lernen zu tätigen. Sie ist im sozialen Wesen des Menschen zu suchen. Lehren macht nur Sinn in einer Tätigkeit in sozialer Bezogenheit. Lernen erhält seinen höchst persönlichen Sinn nicht anders, als dass es getätigt wird in dem Modus, dass sich Lernende auf die Welt und auf andere Menschen beziehen. Aber die Tatsache, dass Menschen nicht anders aufwachsen als in einem bestimmten Umfeld und in einem Zusammenleben mit anderen, macht eine weitere, ebensolche Tatsache nicht ungeschehen. Lehrende und Lernende treten einander gegenüber als jeweils Andere in ihrer Person. Ein Wir im Lernen zu leben, macht ein nicht minder präsenten Spannungsfeld aus. Sich im Lernen und Lehren aufeinander zu beziehen ist – so gesehen – nur möglich als ein Balancieren. Dem Verhältnis von Lehren und Lernen als dem eines Dilemmas erwächst eine Aufgabe. Die ihr erwachsende Herausforderung besteht allem voran darin, nach Formen zu suchen, Lehren und Lernen situativ bezogen immer wieder neu zu gestalten, damit dieses Verhältnis eines Dilemmas lebbar werden kann. Als Aufgabe stellt sich, Formen einer kreativen Suche zu kreieren. In ihr gilt es, Arten und Weisen zu ermitteln, auch um sie zu ringen, Arten und Weisen vermittels derer möglich werden kann, ein Miteinander in je besonderen Lernsituationen überhaupt erst einmal auf den Weg zu bringen. Es ist eine Suche nach Formen, in

denen versucht wird, einen gemeinsam geteilten Weg³⁶ zu finden, einander ein Ohr zu geben, bestimmte Ziele wie Muster möglicher Handlungsformen ins Auge zu fassen, um sie – nicht mehr und nicht weniger – einem Probehandeln zuzuführen. In dieser Herausforderung sehen sich Lehrende wie Lernende vor dem Problem stehen, Abwägungen treffen zu müssen. Eine der zentralsten besteht wohl darin zu entscheiden, ob eine Form der Kontaktaufnahme, der Bewegung aufeinander zu, ob eine Form einer „Einladung“ darin, übereinzukommen in einem Wie eines bestimmten Handelns wie Verhaltens, zugelassen werden kann oder nicht.

6. Fazit

In einem Denken in Prozessen, in dem Lehren und Lernen als ein Verhältnis eines Dilemmas gesehen wird, ist davon auszugehen, dass sowohl in Vorgängen des Lehrens wie in denen des Lernens Widersprüchliches auftreten kann. Im Aufbau einer Bezugnahme von Lehrenden und Lernenden aufeinander ist einander Ungleiches zu bewegen. Und auch die Lernenden selbst haben in ihrer Lernentwicklung und dies im Aufbau ihres persönlichen Verhältnisses zur Welt Widersprüchliches zu bewegen. Allem voran betrifft dieses die „nicht aufhebbare(r) Nicht-Identität“³⁷ zwischen den gesellschaftlichen Bedeutungen und dem in ihnen zu findenden persönlichen Sinn. In einer „prozessualen“ Betrachtungsweise von Lehren und Lernen bleibt dem Lernenden – als dem Subjekt seines Handelns – eine Bildungswelt ein sowohl stets „Anderes“ wie Unverzichtbares in der Entwicklung seines Lernens. Die Welt der Lerngegenstände und Lernverfahren bleibt ihm ein beständiges Gegenüber und zwar als ein unerlässliches Außen seines Werdens. Das Gleiche gilt für die kommunikative Vermittlung von Wissen und Können sowie für ein Vorleben von Mustern und Modellen, resp. von Orientierungen des Lernens. Macht ein Lernender sich all dieses zu eigen, so wird es auch sein Eigenes und zwar in der Urheberschaft des Selber-Tuns, dies im unnachahmlichen Nachahmen, in den eigenen Gedanken wie Vorstellungen. Eine Außenwelt bleibt eine solche, auch in dem Prozess, in dem ein Lernender sein Handeln auf sie ausrichtet. Eine Innenwelt, die einer Person, ist mit ihr nicht identisch. Im Aneignungsprozess ereignen

³⁶ Siehe dazu auch das von Feuser (1989, 1998) entwickelte Konzept eines gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand.

³⁷ So formulieren es Rückriem und Schürmann im Editorial zur Neuübersetzung des Buches von Leont'ev „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“ (2012, 11).

sich letztlich auch keine Verschmelzungen. Auch in noch so großen Anstrengungen, Lehren pädagogisch zu begründen, allgemein-didaktisch und fachdidaktisch kompetent zu rahmen wie kommunikativ in Bezogenheit durchzuführen, auch in einem noch so bemühten Ringen darum, Lehren und Lernen aufeinander beziehbar werden zu lassen, lässt sich eines nicht ausschließen. Das sind Vorkommnisse der Art eines Auseinanderstrebens dieser von Personen zu tätigen Prozesse des Lehrens wie Lernens. Eine Lernentwicklung ist Lernenden aufgegeben, sie selbst zu gestalten. Ein Lehren stellt sich Lehrenden als eine Aufgabe, einen von Lernenden eigentätig zu vollziehenden Vorgang ihrerseits eigentätig zu rahmen. Die mit diesem Antagonismus einhergehenden Herausforderungen, die sich sowohl in der Tätigkeit des Lernens als auch in der des Lehrens stellen, werden verkannt in einem Verständnis von Didaktik, das von bleibenden Polen, von einem Widerstreit im Lehren und Lernen nichts wissen will.

Ferner: In einer Betrachtungsweise von Didaktik, in der abgesehen wird von der Tatsache, dass nicht auf der Hand liegt, was sich hinter den Dingen, den Gegenständen des Lernens verbirgt, in der eine Vorstellung von Lernen, verstanden als ein Gewähr-Werden der Historizität von Wissen wie Können und „Sollen“, keinen Platz hat³⁸, in einer solch reduzierten Sichtweise wird die Wahrscheinlichkeit in Vorkommnissen von Irritationen, von Desorientierungen bei Deutungsversuchen schlichtweg ignoriert. Wird in einer Betrachtung des Verhältnisses von Lehren und Lernen die Tatsache ausgeblendet, dass ein Sagen von Menschen nicht für sich spricht, so werden Widersprüche zwischen Sagen und Meinen, es werden Missverständnisse völlig außer Betracht gelassen, dies im zwischenmenschlichen Kontakt und gleichermaßen im Geschehen des Lehrens, im Verstehensprozess eines Sach-

³⁸ Es hat Jahrtausende gedauert, bis die Menschheit aufgehört hat, zum Beispiel mit Körperteilen, Stöckchen, Muscheln etc. zu zählen bzw. abzumessen, bis das Zahlensystem, bis der dekadische Logarithmus entwickelt, bis die Bildersprache durch das Buchstabensystem ersetzt wurde. Vgl. dazu nicht zuletzt die Untersuchungen Lurijas wie Leont'evs zur historischen Bedingtheit der Erkenntnisprozesse (Lurija 1986). Siehe auch Dehaenes Studien (1999, 2009) zum Zahlensinn und zum Lesen und dies in den evolutionären Entwicklungswegen, die er versucht, nachzuzeichnen. Die strukturpsychologische Interpretation, die Dehaene versucht, ist dagegen in keiner Weise kompatibel mit dem Denkkonstrukt, in dem Lurija wie Leont'ev die von ihnen erhobenen Beobachtungsdaten deuten.

verhaltes. In einem solchen Verständnis von Didaktik haben Probleme keinen Platz, die sich aus Lernaufgaben ergeben, die einem problemlösenden Lernverhalten erwachsen, von dem man noch gar nicht weiß, wie es im Einzelnen vor sich gehen könnte. Ein solches Verständnis von Didaktik will von Problemen darin nichts wissen, einander im Lehren und Lernen zu begreifen, wie zu verstehen. In ihm werden Herausforderungen verkannt, die sich in diesem Geschehen als einem Vorgang stellen, in dem weder Lernen dem Lehren, noch umgekehrt Lehren dem Lernen unmittelbar zugänglich ist.

In einer Auffassung von Didaktik, in der abstrahiert wird von der engen Verflechtung zwischen der Lehrtätigkeit als einer Weitergabe von Wissen, Einsichten sowie Können und dem Lehren als einer Tätigkeit, die des Aufbaus einer pädagogischen Beziehung nicht entbehren kann – und dies darin, einander wahr- wie anzunehmen in Andersheit – in einer solchermaßen letztlich funktionalistisch begriffenen, leblosen Didaktik werden Probleme erst gar nicht perzipiert, die ein Lehren und Lernen in stets neuen Ausdrucksformen begleiten können. Es ist ein Verständnis von Didaktik, das von Konflikten, die eine Lernentwicklung begleiten können, das von lebens- und lerngeschichtlichen Verstrickungen, dass von Konflikten zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander rein gar nichts wissen will. In einem solchen Verständnis werden Herausforderungen geradezu sträflich verkannt, die sich im Lehren und Lernen als einem Geschehen stellen, das auf Austauschprozessen beruht, die aufzubauen sind und zwar vermittels von Dialogen und Kommunikation, vermittels einer Er-Arbeitung von Beziehungen. Nicht anders zu können, als sich in Bezogenheit zu entwickeln, ist nicht gleichbedeutend damit, auch zu leben, in Beziehung zu gehen, dieser Lernaufgabe eine Form zu geben.

Welche Möglichkeiten aber bleiben Lernenden, Entwicklung vermittels von Welt und von anderen Menschen voranzutreiben und welche bleiben Lehrenden, junge Menschen zu fördern wie zu fordern – dies in einer Betrachtungsweise von Didaktik, in der von Lehren und Lernen als einem Verhältnis eines Dilemmas ausgegangen wird? In einer solchen Sichtweise sehen sich Lehrende wie Lernende gleichermaßen und doch unterschiedlich auf sich selbst zurückgeworfen, um mit Divergenzen, Nicht-Vorhersehbarem, Rätselhaftem, auf dem ersten Blick Nicht-Begreifbarem, um mit Widerständen und Konflikten im Lehren und Lernen leben zu lernen. Die Möglichkeiten, die sich auftun, sind nirgendwo anders zu suchen als in dieser

Selbstkonfrontation, die als eine solche aber nur realisierbar ist in einem zu konkretisierenden Verhältnis zur kulturellen Welt und zueinander. Was Letzteres betrifft, so bleibt als ein Erstes und wohl Wichtigstes, eine Fähigkeit auch in immer wieder neuen Formungen zu leben und zwar diejenige, einander anzuerkennen im Anders-Sein.³⁹ Auf dieser Basis bleibt die Möglichkeit, eine kreative Suche nach Formen eines Handelns und Verhaltens nicht aufzugeben, in denen das Selbst verteidigt werden kann in einem unermüdlichen Bemühen darum, ein Wir zu gestalten. Einen solchen Balanceakt können Lernende nur leben lernen, indem ihnen vorgelebt wird, wie ein aufeinander bezogenes Handeln, wie Austausch und Verständigung, wie Kooperation im Vorantreiben von Lernprozessen gelingen kann. Einander zu verstehen im Vermittlungsprozess des Lehrens, kann Lernenden nur möglich werden in einem vorgelebten Bemühen darum, die Suche nach Formen einer Kommunikation in Er widerungen⁴⁰ nicht aufzugeben. Den Balanceakt bewältigen zu lernen, eine gegebene gesellschaftlich-kulturelle Bedeutsamkeit von Lerngegenständen persönlich bedeutsam werden zu lassen und dies in einem Einander-Verstehen im Vermittlungsprozess des Lehrens, kann Lernenden nur möglich werden in einem vorgelebten Bemühen um eine Realisierung von Formen einer Interaktion, die bewusst darauf ausgerichtet wird, Bezogenheit in bestimmten Arten und Weisen lebbar werden zu lassen. Trotz alledem bleibt dieses festzuhalten: Ein „Zusammen“ im Lehren und Lernen zu gestalten, erwächst Versuchen, es in einer Rahmung der beschriebenen Prozesse nicht anders als wahrscheinlich werden zu lassen. Ein Miteinander im Lernen zu gestalten, bleibt eine Herausforderung, sie situationsangepasst stets neu zu definieren.

Literatur:

- Aebli, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett: Cotta.
- Aebli, H. (1988): Zwei Wege zum Wissen. Abschiedsvorlesung von Hans Aebli. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 6, 3, 306-322; URL: urn:nbn:de:0111-pedocs-131405 [15.08.2019].
- Bandura, A. (1991): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, J. (2007): Unser flexibles Erbe. In: Gehirn & Geist, 9, 58-65.
- Bauer, J. (2008): Lob der Schule.²München: Heyne.

³⁹ Vgl. dazu Schürmann (2008, 25) sowie die Theorie der Anerkennung von Honneth (1992), aber auch die der Psychoanalytikerin Benjamin (1990).

⁴⁰ Siehe dazu auch Bertau (2011).

- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld.
- Bertau, M.C. (2011): Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität. Berlin: Lehmanns Media.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dehaene, S. (1999): Der Zahlensinn oder Warum wir rechnen können. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser.
- Dehaene, S. (2009): Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. ²München: Knaus.
- Donald, M. (2008): Triumph des Bewusstseins. Die Evolution des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4-48.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, A. & Schell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 19-35.
- Giest, H. (2018): Handlungstheorie und Unterricht – Probleme und Perspektiven. In: GDSU-Journal, 8, 9-30; URL: gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2018/08/GDSU-Journal_8_web.pdf [15.8.2019].
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Hildebrand-Nilshon, M. & Seeger, F. (2011): Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle. In: Tätigkeitstheorie, 3, 29-58.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002): Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 551-589.
- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. In: Forum Kritische Psychologie, 20, 5-36.
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hüther, G. (2005): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klafki, W. (1963/ 2010): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafi, W. (1985/ 2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Leont'ev, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum.
- Leont'ev, A.N. (1982/ 2012): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. Studien zur Kritischen Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein. (2012: Nachdruck in einer Neuübersetzung. Berlin: Lehmanns Media.)
- Leont'ev, A.N. (2006): Alexsej, N. Leont'ev. Frühe Schriften. Bd. II. Hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (2016): Vorlesungen über Allgemeine Psychologie. Bearbeitet und hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Liebrand, M. (2011): Kinder sind verschieden. ADHS: Störungen, Defizite oder Entwicklungsbesonderheiten? In: Tätigkeitstheorie. H. 6.
- Liebrand, M. (2014): Lernschwierigkeiten und Sinnkonstruktion. In: Tätigkeitstheorie, 10, 11-36.
- Lurija, A.R. (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim: VCH.
- Nelson III, C.A.; Fox, N.A. & Zeneah, C.A.Jr. (2014): Die entscheidenden zwei Jahre. In: Spektrum der Wissenschaft, Febr., 34-39.
- Oelkers, J. (2012): Möglichkeiten und Grenzen selbstregulierten Lernens in der Schule. URL: ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffffe481dcf0/Moosseedorf.pdf [15.8.2019].
- Plessner, H. (1931): Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. In: Gesammelte Schriften, Bd. V. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 135-234.
- Reinmann, G. & Mandel, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. ⁵Weinheim: Beltz, 613-668.

- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008): *Empathie und Spiegelneurone: Die biologische Basis des Mitgeföhls*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016): *Resonanz Pädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. ²Weinheim, Basel: Beltz.
- Rückriem, G. (2010): *Mittel, Vermittlung, Medium. Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz*. Vortrag im Graduiertenkolloquium der Universität Potsdam Golm, 30. 10. 2010. URL: georgruECKriem.files.wordpress.com/2010/11/mittel-vermittlung-medium.pdf [15.8.2019].
- Rückriem, G. (2012): *Leont'ev und der Wunderkindismus*. Vortrag auf der Veranstaltung zum 80. Geburtstag von Friedrich Tomberg am 9. Juni 2012. URL: georgruECKriem.wordpress.com/tatigkeitstheorie/[15.8.2019].
- Rückriem, G. (2014): „Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein.“ Zum Verständnis der Tätigkeit bei Leont'ev. In: *Tätigkeitstheorie*, 10, 75-112.
- Schürmann, V. (1993): *Praxis des Abstrahierens. Naturdialektik als relationsontologischer Monismus*. Frankfurt a.M., Berlin: Lang.
- Schürmann, V. (2008): *Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie*. In: *Behindertenpädagogik*, 47, 1, 21-30.
- Schürmann, V. (2014): *Natur als Fremdes*. In: *ders.: Souveränität als Lebensform*. Paderborn: Fink Verlag, 188-199. URL: degruyter.com/downloadpdf/books/9783839403198/9783839403198-003/9783839403198-003.pdf [15.8.2019].
- Spiegel, H. & Selter, C. (2004): *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten*. ²Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Spitz, R.A. (1996/2014): *Vom Säugling zum Kleinkind*. ¹²Stuttgart: Klett Cotta.
- Spitzer, M. (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Staub, F.C. (2006): *Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses*. In: *Baer, M.; Fuchs, M.; Füglistner, P.; Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern: Hep Verlag, 169-179.
- Terhart, E. (1999): *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 5, 629-647.
- Terhart, E. (2002): *Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 2, 77-86.
- Vygotskij, L.S. (1975): *Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität*. In: *Die Sonderschule*, 20, 65-72.
- Vygotskij, L.S. (1985): *Ausgewählte Schriften. Bd.1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein. (2012: Nachdruck. Berlin: Lehmanns Media).
- Vygotskij, L.S. (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer. (2002: Nachdruck in einer Neuübersetzung. Weinheim, Basel: Beltz).
- Vygotskij, L.S. (1987): *Pädologie des frühen Jugendalters*. In: *Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein. (2003: Nachdruck Berlin: Lehmanns Media).
- Vygotskij, L.S. (2011): *Vorlesungen über Psychologie*. Berlin: Lehmanns Media.
- Wieser, C. (2013): *Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 1, 95-111.

Sachregister

Bewusstheit
Bewusstsein
Bildung
Denken
Didaktik
Dilemma
Entwicklung
Handlung
Kultur
Lernen
Lernpsychologie
Mittel
Motiv
Persönlichkeit
Prozess
Sinn
Sprache
Tätigkeit
Vermittlung
Wahrnehmung
Ziel

Personenregister

Aebli, H.
 Bandura, A.
 Bauer, J.
 Benjamin, J.
 Bertau, M.C.
 Betz, D.
 Breuninger, H.
 Dehaene, S.
 Donald, M.
 Endres, W.
 Feuser, G.
 Fox, N.A.
 Giest, H.
 Hattie, J.
 Hildebrand-Nilshon, M.
 Holodynski, M.
 Holzkamp, K.
 Honneth, A.
 Hüther, G.
 Klafki, W.
 Leont'ev, A.N.
 Liebrand, M.
 Lurija, A.R.
 Mandel, H.
 Nelson, I.
 Oelkers, J.
 Oerter, R.
 Plessner, H.
 Reinmann, G.
 Rizzolatti, G.
 Rosa, H.
 Rückriem, G.
 Schürmann, V.
 Seeger, F.
 Selter, C.
 Sinigaglia, C.
 Spiegel, H.
 Spitz, R.A.
 Spitzer, M.
 Staub, F.C.
 Terhart, E.
 Vygotskij, L. S.
 Wieser, C.
 Zeneah, C., Jr.