

Kulturhistorische Didaktik und Bildungstheorie

1. Einleitung Vygotskij und die kultur-historische Theorie

Die kultur-historische Didaktik ist hierzulande wenig populär und bekannt. Wesentliche Ursachen dafür sind einerseits, dass sie und die kultur-historische Theorie, aus der sie entwickelt wurde, in der Sowjetunion entstanden ist. Dadurch entstanden Barrieren, die eine breite und gründliche Rezeption im Westen verhinderten, während westliche Theorien und Theoretiker nach wie vor und nach dem Kriege in zunehmendem Maße in der Sowjetunion zur Kenntnis genommen wurden. Eine weitere Ursache war und ist die Sprachbarriere. Beispielsweise sind Klafki und seine Bildungstheorie (Kategoriale Bildung) in der kultur-historischen Didaktik in Russland nicht bekannt, obwohl es zwischen dieser Theorie und der kultur-historischen Didaktik viele Gemeinsamkeiten gibt. Sicher galt das aber auch umgekehrt! Gerade wegen des geringen Bekanntheitsgrades ist es, angesichts einer Reihe von Anregungen und aktuellen Anknüpfungspunkten, lohnend, einen Blick auf die kultur-historische Didaktik zu werfen.

Im nachfolgenden Text werde ich folgende Thesen begründen: Die *kultur-historische Didaktik*

- basiert auf den Grundpositionen der kultur-historischen Theorie,
- und vor allem auf die Erforschung und Gestaltung von *Lern- und Entwicklungsprozessen* gerichtet, weniger und nur rückbezüglich auf die Bestimmung und Begründung von Bildungszielen und -inhalten.
- Insofern ist sie weder Lernpsychologie allein, noch Bildungstheorie, sondern liegt dazwischen – im Sinne einer *psychologischen Didaktik* (auf der Grundlage der kultur-historischen Theorie Lev Semënovič Vygotskijs).

2. Was sind Grundpositionen der kultur-historischen Theorie?

2.1 Die Krise der Psychologie und ihre Überwindung

Vor allem in Russland, aber auch darüber hinaus, gibt es eine große Anzahl an Arbeiten zur kultur-historischen Theorie und Didaktik. Mit Blick auf die ehemalige Sowjetunion sind hier an prominenten Autoren zu nennen: die Begründer – L.S. Wygotskij, A.N. Leont'ev, Lurja und ihre Schüler – El'konin, Zaporozec, Božovič, Gal'perin, Zinčenko, Davydov, Asmolov, A.A. Leont'ev, Kravtsov, Kravtsova, Rubtsov, Sokolova, El'koninova, Visotskaja, Zuckerman, Obuchova. Diese sind, bis auf die Begründer selbst, in Westeuropa weitgehend unbekannt geblieben. Gleichwohl gibt es auch in der westlich Welt wichtige Vertreter, wie z.B.: Cole, Wertsch, Roth, Engeström, Ramirez, Hedegaard, Hakkarainen, Schneuwly, van Oers; in Deutschland: Lompscher, Kossakowski (DDR) und Jantzen, Feuser, Rückriem u.a. – vgl. <http://www.ich-sciences.de>¹.

Selbst wenn unter den Begründern der kultur-historischen Theorie vor allem Wygotskij in der Literatur weltweit omnipräsent ist, so wird er dort nur reduziert auf einzelne Aspekte (z.B. Zone der nächsten Entwicklung) und theoretisch stark verkürzt dargestellt. Daher sollte kurz beschrieben werden, was die Grundlagen der kultur-historischer Theorie sind (vgl. Jantzen 2014).

Wygotskij's Ausgangspunkt war das Problem der Krise der Psychologie.² Diese sah er in dem Konflikt zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Psychologie. (Im Rahmen der Konkurrenz zwischen empirisch-analytischem und hermeneutischem Paradigma ist dies nicht ganz unbekannt in der Pädagogik!)

Wygotskij kritisierte, dass die objektive, sich naturwissenschaftlich verstehende Psychologie sich auf einzelne objektive – zumeist physiologisch analysierbare – Funktionen konzentrierte, aber den Menschen als selbsttätiges Subjekt nicht erfassen könne, während andererseits die geisteswissenschaftliche Psychologie Schwie-

¹ Seit etwa 15 Jahren existiert diese Website zur kultur-historischen Theorie, es existieren mehrere Schriftenreihen (die Theoriereihe umfasst inzwischen 50 neu erschienene oder wiederaufgelegte Bände).

² Vgl. dazu: L.S. Wygotskij, Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Lev Wygotskij. Ausgewählte Schriften. Bd. I. Lehmanns Media: Berlin 2003, 57-278.

rigkeiten mit der Objektivierung introspektiv erfasster geistiger Erscheinungen habe.

Vygotskij resümiert, dass wesentliche psychische Phänomene wie z.B. das Verhalten, das Erleben oder auch das Unbewusste Erscheinungen sind, die sich nicht mehr auf einer einheitlichen theoretischen Basis erklären lassen. Vor allem das Verhältnis von affektiven und kognitiven Prozessen bleibe unaufgeklärt.

Seine Diagnose: Beide Positionen beginnen ihre Analysen mit Phänomenen, die insofern abstrakt sind, als sie nicht als Prozesse, nicht als Resultate von Entwicklungen, vor allem aber nicht als Ergebnisse kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungen gesehen werden.³

Als Alternative zur Überwindung dieses Gegensatzes schlug er vor, die psychischen Funktionen historisch, mithilfe der genetischen Methode zu untersuchen und sie aus ihren kulturhistorischen Entstehungsbedingungen heraus zu erklären.

2.2 Grundpositionen und Grundbegriffe

Die oben angesprochene Analyse sollte auf folgenden Grundpositionen basieren.

Die kultur-historische Theorie geht davon aus, dass die *spezifisch menschlichen psychischen Funktionen* keinen natürlichen, sondern einen kulturellen Ursprung haben. Sie sind kein Produkt der biologischen Evolution, sondern im Rahmen der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft entstanden.

Seine Kultur hat der gesellschaftliche Mensch selbst geschaffen. Dies erfolgte durch seine *Tätigkeit* – ursprünglich Arbeit. Arbeit ist gemeinsame, arbeitsteilige, gesellschaftlich organisierte Gestaltung der Gesellschaft (zur Regelung des Stoffwechsels mit der Natur – Marx).

Um die Effekte der Arbeit im Sinne der Gestaltung einer menschlichen Kultur zu optimieren, erfolgt sie im gesellschaftlichen Rahmen – arbeitsteilig. Durch *Arbeits-tteilung* wurde ein *Gesamtsubjekt* aktiv, um ein neues, individuell nicht erreichbares Ziel zu erreichen = Gestaltung von Kultur. Das Zusammenwirken (*Kooperation*) mit Blick auf ein gemeinsames Ziel (Gestaltung von Gesellschaft) erforderte *Kom-*

³ Vgl. Vygotskij, Geschichte der höheren psychischen Funktionen. (Fortschritte der Psychologie Bd. 5). Münster: Lit Verlag 1992.

munikation (gesellschaftliche Regulation der Kooperation – Sprache, Medien). Gleichzeitig waren damit drei Dinge verbunden:

1. Jedes Individuum konnte bei der Arbeitsteilung nur individuell sein, wenn die Dinge, die es nicht machen konnte, durch andere erledigt wurden. Das *Kollektiv* ist deshalb Voraussetzung für *Individualität* und Individualität die Bedingung für ein starkes Kollektiv. Entfaltung der Persönlichkeit ist daher an die Tätigkeit im Kollektiv, in der Gesellschaft gebunden.
2. Die Produkte der Arbeit – sowohl materiell (Tätigkeitsprodukt) als auch ideell (Regulation der Kooperation und Kommunikation) existieren als Kulturelemente zuerst zwischen den Menschen, bevor sie im Individuum vorliegen und erfordern deren Interiorisation (vgl. auch Aebli 1983): (Höhere) psychische Funktionen sind zunächst interpsychisch, zwischen den Menschen, und dann intrapsychisch, im Menschen.
3. Dadurch ist eine Entwicklung vorgezeichnet, bei der *gemeinsame vor der individuellen* Tätigkeit liegt: Was gemeinsam mit einem kultur-kompetenten Partner erreicht werden kann, kennzeichnet die *Zone der nächsten Entwicklung*, welche durch Interiorisation der Tätigkeit zur *Zone der aktuellen Leistung* wird. Entwicklung ist also Interiorisation der Kooperation und Kommunikation: Die Kooperation und Kommunikation mit anderen geht der Kooperation und Kommunikation mit sich selbst (Denken als innerer Dialog) voraus.

3. Was sind Merkmale/ Elemente einer kultur-historischen Didaktik?

3.1 Psychologische Didaktik

Didaktische Theorien sind zwar in der Hauptsache auf Schule und Unterricht, insgesamt aber auf Lernen und Lehren gerichtet. Im Zentrum stehen immer das Lernen und/ oder die Lerneffekte als Zielgröße. Welche Rolle das Lehren - oder ob es überhaupt eine Rolle spielt, wird von Theorie zu Theorie unterschiedlich gesehen (Giest/ Lompscher im Druck). Aber trotz aller Unterschiede soll jeder Theorieansatz den Weg zu einem möglichst großen Lerneffekt bei den Lernenden aufzeigen bzw. erklären. Eigentlich sollte es daher selbstverständlich sein, dass ein didaktischer Ansatz nicht ohne Lerntheorie entwickelt werden kann, wenn er konkrete

Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht haben soll. Genau dies ist die Zielrichtung einer psychologischen Didaktik.

„Es handelt sich um eine Disziplin im Grenzbereich zwischen Psychologie und Didaktik, nämlich um eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage oder eine didaktisch orientierte Unterrichtspsychologie. (...) Die mit der Bezeichnung Psychologische Didaktik angezielte Spezifik besteht darin, daß Unterricht hier explizit aus psychologischer Sicht betrachtet und behandelt wird. Das heißt: Psychologische Erkenntnisse, Begriffe und Methoden bilden das Instrumentarium für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. Didaktische Konsequenzen und Empfehlungen bzw. Experimente oder andere Interventionsmaßnahmen werden daraus abgeleitet und begründet“ (Lompscher 1994, S. 5).

Leider ist bis heute zu konstatieren, dass dieser Strang der Theorieentwicklung wenig zielgerichtet weitergeführt wurde und daher das Fehlen einer wissenschaftlichen Brücke zwischen Didaktik und Lernpsychologie, wie sie in der psychologische Didaktik besteht, beklagt wird (Aebli 1970, Oser/ Sarasin 1995, Oser/ Baeriswyl 2001, Giest 2010, 2013a, b).

Der psychologischen Didaktik sind einerseits der kognitionswissenschaftlich begründete Ansatz des Piaget Schülers Aebli (1983, 1987) aber auch ein zweiter Theoriestrang verpflichtet, nämlich die *Theorie der Lerntätigkeit im Rahmen des kultur-historischen Theorieansatzes* und insbesondere die *Lern- und Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten (AK)*. Neben der Verortung in der psychologischen Didaktik zeichnet diesen Ansatz aus, dass die in ihm entfaltete Lerntheorie erkenntnistheoretisch begründet wird, d.h. dass mehrere Disziplinen zusammenspielen: Allgemeine Didaktik, Lern- und Entwicklungspsychologie und Erkenntnistheorie, was sich positiv auf die praktische Bedeutung des Ansatzes auswirkt.

3.2 Allgemeine Didaktik – Dialektik von Lern- und Lehrtätigkeit (Klingberg)

Unterricht wird allgemein als pädagogische Interaktion von Lehren und Lernen angesehen. Bezieht man eine individualorientierte, subjektbezogene Position, so entsteht ein pädagogisches Paradox: Auf philosophischer Ebene ist eine Subjekt-

Subjekt-Wechselwirkung nicht möglich, da alles, was nicht Subjekt ist, Objekt der Aktivität/ Tätigkeit dieses Subjekts sein muss. Daher wird mit Blick auf das Subjekt Lehrer der Schüler zum Objekt, wie auch umgekehrt aus Sicht des Subjekts Schüler der Lehrer zum Objekt dessen Tätigkeit, Aktivität wird. Daher ist Lehren im Sinne von „Lernen machen/ bewirken“ ausgeschlossen, da das Subjekt Lerner nur selbst lernen kann. Aus kultur-historischer Sicht besteht das Wesen der Tätigkeit darin, gemeinsam tätig zu sein – die gemeinsame Tätigkeit ist kulturhistorisch primär. Im Unterricht geht es daher um das Schaffen eines Gesamtsubjekts kooperierender und kommunizierender Lernender und Lehrender. Ein Gesamtsubjekt ist durch eine Schnittmenge gemeinsamer Ziele, Inhalte und Methoden der Tätigkeit gekennzeichnet. Im Unterricht muss es daher darum gehen, eine Korrespondenz/ Dialektik zwischen Lern- und Lehrzielen, Lern- und Lehrinhalten sowie Lern- und Lehrmethoden zu gestalten. Im Kern geht es um die auf einen Gegenstand bezogene gemeinsame Tätigkeit von Lehrer und Schüler. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, die Tätigkeit der Lernenden zu fördern, zu stützen und individuell zu begleiten, d.h. Schülern zu helfen, es selbst zu tun! (Montessori). Das aber geht nur im Rahmen einer auf gemeinsame Ziele und Gegenstände gerichteten und von gemeinsamen Bedürfnissen getragenen Zusammenarbeit der (daraufhin) interagierenden Subjekte, die auf diese Weise – philosophisch betrachtet – eine dialektische Einheit von Gegensätzen darstellenden.

3.3 Lern- und tätigkeitstheoretischer Bezug – Didaktische Tiefenanalyse

Die Wechselbeziehung von Lern- und Lehrtätigkeit bildet einen Analyserahmen, der die didaktische mit der Ebene der (psychischen) Handlungsregulation verbindet.

Das folgende Modell beschreibt den Zusammenhang zwischen Lern- und Lehrtätigkeit auf unterschiedlichen Ebenen:

- a) auf einer eher didaktischen, die Problematik (Interdependenz) von Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts thematisierend, und
- b) einer Ebene der (psychischen) Handlungsregulation, auf der die Wechselwirkung von Lern- und Lehrhandeln mit Blick auf die Komponenten Antriebsregulation (Lernmotive, Lernziele), Orientierungs-, Ausführungs- und Kontrollregulation (Lernhandeln und Handlungskontrolle) behandelt wird (vgl. Abb. 1.)

Auf der Ebene der Unterrichtsziele wird die Wechselwirkung von Lehrzielen und Lernzielen analysiert (Gestaltung von Lernsituationen, die dazu geeignet sind, eine lehrzieladäquate Lernzielbildung bei den Kindern anzuregen bzw. bewusst zu initiieren oder auch Lehrziele lernzieladäquat zu modifizieren). Auf der Ebene der Unterrichtsinhalte muss analysiert werden, ob und wie ein intendierter Lehrgegenstand zum Lerngegenstand der Lernenden wird (im seltenen idealen Fall, beide sind identisch, erübrigt sich das) und schließlich sind auf der Methodenebene die Wechselwirkung zwischen Lehrmethoden und Lernmethoden und hier insbesondere die wechselseitige Bezogenheit von Lern- und Lehrhandlungen zu untersuchen.

	Schüler (Lerntätigkeit)		Lehrer (Lehrtätigkeit)
Zielebene:	Lernziele	↔	Lehrziele
Inhaltsebene:	Lerngegenstand	↔	Lehrgegenstand
Methodenebene:	Lernmethoden (-mittel)	↔	Lehrmethoden (-mittel)
Tiefenanalyse des Unterrichts auf Handlungsebene:			
	Lernmotiv	↔	Motivierung
	Lernziele	↔	Lernzielorientierung
	Lernhandeln	↔	Handlungsunterstützung,
	- Planung		-befähigung
	- Ausführung		
	- Kontrolle		Kontrolle
	- Bewertung		Bewertung

Abb. 1: Didaktische Tiefenanalyse

Lehrmethoden sind dann effizient, wenn sie eine stimulierende Wirkung auf das Lernhandeln, auf die Entwicklung von Lernmethoden bzw. das Lernen insgesamt ausüben. Auf diesen Aspekt bezieht sich besonders die Tiefenanalyse (auf der Handlungsebene). Hier ist vor allem zu analysieren, wie Lehrhandeln dazu beiträgt, Lernhandeln und seine Entwicklung zu ermöglichen bzw. zu unterstützen (lehr- und lernzieladäquate Befähigung der Kinder zum Handeln – Ausbildung von Lernhandlungen). Die Analyse bezieht sich dann auf die *Motivierung* (Wie wird gesichert, dass Handlungsmotive beim Lernenden entstehen?), die *Lernzielbildung* (Wie wird gesichert, dass Lernende eigene Handlungsziele bilden?), die *Handlungsplanung* (Wie wird gesichert, dass die Lernenden Lernhandlungen antizipieren und sorgfältig planen?), die *Handlungsausführung* (Wie wird gesichert, dass die Lernenden die Handlung eigenreguliert ausführen können?), die *Handlungs-*

kontrolle und -bewertung (Wie wird gesichert, dass die Lernenden einen vollständigen Handlungsakt vollziehen und aus der Lernzielkontrolle und -bewertung neue Lernziele entstehen, die dann wieder mit Lehrzielen in Beziehung gebracht werden können? – vgl. ausführlich dazu Giest 2010, 2013; Giest/ Lompscher 2006).

3.4 Lern- und Entwicklungspsychologie – Entwicklungsfördernder Unterricht

Instruktionale Stützungsmaßnahmen müssen genau auf die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes ausgerichtet sein. Das nachfolgend dargestellte Modell (vgl. Abb. 2) beschreibt diesen Entwicklungsprozess und das Zusammenwirken von Lernen und Lehren hierbei.

Im Modell wird die Dialektik von Lernen und Lehren aufgenommen: Es handelt sich um einen Dreischritt, der vom entdeckenden, selbstregulierten Lernen über das gestützte Lernen wieder zum entdeckenden, selbstregulierten Lernen auf höherem Niveau führt.

1. Eigenreguliertes, entdeckendes und kooperatives Lernen in der Zone der aktuellen Leistung: Ausgangspunkt sind lebensweltlich verankerte, damit für Kinder sinnvolle Problemstellungen und Fragen, die Bildungswert besitzen (exemplarisch, elementar, fundamental – im Sinne Klafkis 1993). Im spontanen, selbstgesteuerten, in Kooperation mit Lernpartnern vollzogenen Lernen wird die Grenze der Zone der aktuellen Leistung beim Versuch der Lösung von Lernproblemen und -aufgaben erreicht. Ein Widerspruch zwischen Lernziel und Lernvoraussetzung wird hierbei den Lernenden bewusst (gemacht). Dies ist die Basis für das Zustandekommen eines gemeinsamen Ziels von Lernenden und Lehrenden und in der Folge davon der konkreten gemeinsamen Tätigkeit im Unterricht, in der Lehren als Lernhilfe und nicht als Lernbehinderung (Holzkamp 1991) auftritt.

Orientierung des Unterrichts auf die	Charakteristik des Unterrichts und Lernverhaltens	dominierende Merkmale der Schülerrolle	dominierende Merkmale der Lehrerrolle
Zone der aktuellen Leistung	nondirektiver Unterricht/ kreatives, entdeckendes, spontanes Lernen	„selbstbestimmt“ – aktiv handelnder Lerner	helfender, beobachtender, ratgebender; das Lernen begleitender Lehrer
<i>Beim entdeckenden Lernen nehmen Widersprüche zwischen Können und Wollen zu → Lernmotive entstehen</i>			
Zone der nächsten Entwicklung	direktiver Unterricht/ stringentes, systematisches, reproduktives Lernen	„fremdbestimmt“ – aktiv, z.T. Anweisungen und Belehrungen übernehmender, mit dem Lehrer interagierender Lerner	führende, ausbildender und anleitender Lehrer
<i>Die Zone der nächsten Entwicklung wird zur Zone der aktuellen Leistung; die Einheit von Können und Wollen ist auf höherem Niveau wieder hergestellt.</i>			
Zone der (höheren) aktuellen Leistung	nondirektives/ produktives Lernen, zunehmend entdeckendes Lernen	auf höherem Niveau selbstbestimmt, aktiv handelnder Lerner	bezogen auf das höhere Niveau helfender, begleitender, beobachtender Lehrer

Abb. 2: Entwicklungsfördernder Unterricht

2. Fremdregulierende Hilfe durch den Lehrer – Befähigung der Lerner zum Erreichen ihrer Lernziele: Der Widerspruch zwischen Lernmotiv, Lernziel und den verfügbaren Lernvoraussetzungen wird produktiv gemacht, um bereits in der Gesellschaft vorhandenes Wissen reproduzierend, aber sinnstiftend anzueignen. Die pädagogische Aktivität (Ausbildung der gegenstandsbezogenen Lerntätigkeit) wird auf die Stützung des Lernens mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung ausgerichtet. Dies geschieht u.a. durch eine gemeinsam mit den Lernern vollzogene Erarbeitung und Nutzung von Orientierungsgrundlagen. Diese beziehen sich auf Lernanforderungen, die für die Aneignung des Lerngegenstands relevant sind. Im Lernprozess dienen diese Orientierungsgrundlagen als Stützen für den zunehmend eigenregulierten Handlungsvollzug.

3. Eigenreguliertes Lernen auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung: Nach Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung verläuft das Lernen auf neuem, höherem Niveau eigenreguliert und konstituiert eine neue Zone der aktuellen Leistung.

3.5 Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten

Lernen, welches das Ziel der Aneignung schulischer Bildung, d.h. der in einem kultur-historischen Prozess entwickelten menschlichen Kultur, verfolgt, ist durch Intentionalität, Ko-Konstruktion, Bewusstheit und Reflexivität gekennzeichnet und wird in der Bezugsdisziplin als Lerntätigkeit bezeichnet (Giest/ Lompscher 2006). Im Wesentlichen geht es dabei um eine für eine bestimmte Entwicklungsphase in der Ontogenese dominierende Tätigkeit, die auf die bewusste und zielgerichtete Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens – als Voraussetzung für eine kompetente und verantwortliche, mündige Teilnahme am gesellschaftlichen Leben – gerichtet ist.

Ein wesentlicher Unterschied zum beiläufigen, unbewussten (durch angeborene oder der Reifung unterliegende Hirnprogramme unterstützten) Lernen, welches all unsere Aktivitäten begleitet, besteht darin, dass Lerntätigkeit sich auf Erkenntnis stützt. Daher ist sie ganz wesentlich Erkenntnistätigkeit, eben auf die bewusste, intentionale (und nicht beiläufige) Konstruktion vor allem von wissenschaftlichem bzw. höherem kulturellen Wissen über die natürliche, gesellschaftliche Umwelt und das Selbst gerichtet. Die erkenntnistheoretische Begründung der Lerntätigkeit und des auf ihre Ausbildung und Entwicklung gerichteten psychologisch-didaktischen Ansatzes spielt deshalb eine wichtige Rolle.

Die *Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten (AK)* greift eine erkenntnistheoretisch begründete Methode auf, die bereits Decartes erwähnt, bei Hegel zu finden ist und von Marx bei der Kapitalanalyse (vgl. *Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie*, 1971) brillant angewandt wurde (Wolf 2008, Iljenkow 1979). Es handelt sich um das *Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten*, eigentlich und genauer *Aufsteigen vom sinnlich Konkreten über das Abstrakte zum geistig Konkreten*. Die Prämisse dieser Methode ist die Anerkennung objektiver, d.h. außerhalb und unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existierender, nicht sinnlich wahrnehmbarer, d.h. nur durch gedankliche Analyse zugänglicher, allgemeiner und wesentlicher, d.h. gesetzmäßiger Zusammenhänge in Gesellschaft und Natur. Nur wenn man diese, anders als der radikale Konstruktivismus, als existent und durch gedankliche Analyse zugänglich ansieht, macht die Methode Sinn. *Sinnlich Konkretes* bezeichnet die sinnlich zugänglichen Phänomene, die als Totalität an Beziehungen und Bestimmungen chaotisch erscheinen. Um eine logische Ordnung

in das Chaos der Erscheinungen einer Sache zu bringen, muss nach ihrem abstrakten Wesen, dem (inhaltlich) *Abstrakten* gesucht werden. Dies erfolgt durch die Analyse der Bewegung, Veränderung, Genese dieser Sache, des Dings: Es wird nach der Logik gesucht, die hinter der Bewegungs-, Veränderungs-, Entwicklungsreihe einer Sache, eines Dinges, einer Phänomenklasse, d.h. hinter den sich verändernden Erscheinungen dieser Sache liegt, als Invariante verschiedener Erscheinungsformen *in der Entwicklung der Sache* herauspräpariert werden kann.⁴ Diese findet Eingang in den Merkmalssatz des abstrakten Begriffs. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der dialektischen Einheit des Logischen und Historischen. Das Wesen einer Sache, in welchem sich sein Bewegungsgesetz abbildet, ist der Ausgangspunkt, um diese logisch-gedanklich zu (re)konstruieren, d.h. den inneren Zusammenhang zwischen ihren verschiedenen Erscheinungen auf ihre Bewegung anzuwenden und z.B. neue, unbekannte Erscheinungen auf dieser Grundlage vorhersagen, erklären zu können = geistig Konkretes. In der geistigen (Re)Konstruktion der Sache kommt das Aufsteigen vom Abstrakten zum (geistig) Konkreten zum Ausdruck. Da dies der eigentlich wichtige Weg der Erkenntnis, der Theoriebildung ist, wird die Methode – das gesamte Vorgehen etwas verkürzend – Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten genannt.

4. Welche Bezüge weist die kultur-historische Didaktik zur Bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis auf?

Diese Frage wird vor allem bezogen auf die mit dem Werk Klafkis eng verbundenen Aspekte *Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten* und *Didaktische Analyse* beantwortet. Hierbei zeigen sich interessante Spannungen zwischen Aebli und Klafki, die in gewisser Weise sowohl die Ursachen der Krise der Psychologie als auch die Probleme der kognitiven Psychologie widerspiegeln, mit dem Sinnproblem adäquat umzugehen.

⁴ Diese inneren (Wesens)Merkmale bleiben beim Vergleich äußerer Erscheinungen verschiedener Sachen, Dinge verborgen, da hier nach äußeren Gemeinsamkeiten, Invarianten gesucht wird. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen der formalen oder empirischen bzw. der inhaltlichen oder theoretischen Verallgemeinerung (Dawydow 1977).

4.1 Lehrstrategie A→K

Das oben skizzierte Vorgehen blieb lange Zeit für den Schulunterricht und mithin in der didaktischen Theorie ungenutzt, weil der Weg von der entsprechenden Erkenntnis- zur Lerntheorie versperrt bzw. nicht gangbar war. Zwar finden sich bereits bei den pädagogischen Klassikern (z.B. Humboldt, Diesterweg, Fröbel) Aussagen über das Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem, Abstraktem und Konkretem, die insbesondere in der Bildungstheoretischen Didaktik Klafkis (1985) aufgegriffen wurden (vgl. hierzu Walgenbach 2000). Aber diese Aussagen wurden weder explizit erkenntnis-, noch lerntheoretisch begründet.

Beispielsweise findet man bei Klafki folgende Aussage: „Ausgehend von kategorialen Anschauungen wird im Elementaren Allgemeines erfasst und wirkt als Kategorie künftiger Erfahrung und Erkenntnis“ (1985, S. 83).

Nach einer erkenntnis- und lerntheoretischen Begründung bzw. Ausdifferenzierung dieser Aussage sucht man jedoch vergeblich, d.h. Klafkis Theorie der kategorialen Bildung, die ohne gegenseitige Kenntnisnahme einen sehr engen Bezug zum psychologisch-didaktischen Ansatz Dawydows (1977), der Lehrstrategie (AK), aufweist, wurde ohne eine psychologisch begründete Lerntheorie entwickelt.

Zwar finden sich bei Klafki in dessen „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (a.a.O.) Hinweise auf die Berücksichtigung von handlungstheoretischen Momenten, auch auf dem kultur-historischen Ansatz nahestehende Autoren (Gal'perin, Leot'ev, Lompscher und Drefenstedt – vgl. S. 193f.), aber Klafki reduziert seine Rezeption auf die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen und sieht nicht die dahinter stehende Lerntheorie der kultur-historischen Schule, sondern betont, dass die theoretischen Aussagen weder neu, noch von angemessener Reichweite (mit Blick auf den Bildungsbegriff) wären (S. 284). Zwar wird von Klafki die Bedeutung der Lernpsychologie für die Didaktik nicht negiert, aber auch nicht differenziert entfaltet, sondern nur da in den Dienst genommen, wo es aus didaktischer Sicht geboten erschien.

Aebli (1983, 1987) legt zwar eine psychologisch begründete Didaktik vor, diese fußt jedoch auf der Lern- und Entwicklungstheorie Piagets (vgl. Staub 2006) und kann aus diesem Grund weder das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten (als

Erkenntnis- und Denkmethode) aufgreifen, noch die bei Klafki gemachten Aussagen bzw. seinen didaktischen Ansatz sinnvoll integrieren.

4.2 Vom Konkreten zum Abstrakten oder vom Abstrakten zum Konkreten?

Aebli (1983) versteht Begriffsbildung als Aufbau eines Netzwerkes von Beziehungen mit einer begrifflichen Spitze (einem Beziehungsgeflecht, aus einfachen Teilen aufgebaut, auf eine gedankliche Spitze gerichtet – analog einer Begriffspyramide). Diese gedankliche Spitze ist durch zunehmende Abstraktheit gekennzeichnet und muss vollständig erarbeitet werden, um den betreffenden Sachverhalt adäquat verstehen und schließlich darauf basierend das Wissen anwenden zu können.

Beispielsweise (vgl. a.a.O., S. 263f.) geht es bei der Erklärung der Unterschiede im Erscheinungsbild von Ente und Erpel bei Stockenten darum, dies auf die Anpassung an die Umgebung zurückzuführen. Der Gedanken- bzw. Lerngang ist dann folgendermaßen: Ente und Erpel unterscheiden sich im Aussehen und hinsichtlich des Verhaltens, wobei die Ente (Nestflüchter) am Boden brütet und nicht von Fressfeinden (z.B. Fuchs) erkannt werden darf. Daher muss sie getarnt, d.h. in der Umgebung, in der sie brütet, nicht zu erkennen sein. Der Erpel hingegen brütet nicht, sondern muss der Ente auffallen können, um zum Zuge (zur Paarung) zu kommen. Daher ist er auffälliger gefärbt, er muss eben nicht so getarnt sein, wie die Ente. Die Tarnung erfolgt durch eine Färbung (Schutzfarbe), die der Umgebung angepasst ist. Alles kulminiert in der Anpassung als wichtigem Merkmal von Lebewesen. Das besondere Aussehen und Verhalten von Ente und Erpel wird auf die Anpassung an die Umwelt zurückgeführt und damit erklärt.

Der Gedankengang führt also vom sinnlich Wahrnehmbaren, Konkreten (unterschiedliches Aussehen von Ente und Erpel) zum Abstrakten (Anpassung) mit dem bei Aebli nicht explizit erwähnten, bei Klafki aber intendierten eigentlichen (Bildungs-)Ziel, dieses abstrakte Wissen auf weitere konkrete Fälle anwenden zu können (z.B. das Aussehen und Verhalten eines Tigers, des Chamäleons u.a.). Um aber den abstrakten Begriff anwenden zu können, müssen die konkreten Merkmale im Abstrakten aufgehoben werden, sie dürfen bei der Abstraktion nicht verloren gehen. Gerade das geschieht aber in der Regel, wenn durch Abstraktion eine begriffliche Pyramide aufgebaut wird: oben steht dann nur noch ein abstrakter Be-

griff, in dessen Merkmalssatz hier nur noch ein Merkmal enthalten ist (Angepasstheit). Da dieses Merkmal aus einem konkreten Beispiel (Stockente) gewonnen wurde, kann es zwar zunächst noch (und zwar so lange es nicht vergessen wurde) auf dieses angewendet werden, nicht aber auf andere konkrete Fälle (Transferproblem). Im Unterricht versucht man dem dadurch zu begegnen, dass mehrere Beispiele behandelt werden, bei denen, in der Regel nur durch Vergleich, abstrakte Merkmale gewonnen werden, wobei häufig genug auch hier nach Erarbeitung des Abstrakten die konkreten Merkmale der behandelten Beispiele von den Lernenden wieder vergessen werden.

Dies geschieht beispielsweise, wenn Tulpe, Narzisse, Veilchen, Schneeglöckchen, Hyazinthe u.a. konkrete Frühblüher im Unterricht miteinander verglichen werden und dann festgestellt wird, dass alle Nährstoffspeicher besitzen. Das Abstrakte ist dann: Frühblüher sind die ersten im Jahr blühenden Pflanzen und haben Nährstoffspeicher (Zwiebel, Wurzelstock, Knolle). Oft wird nur diese Aussage gedanklich gespeichert. Oder: Schwalbe, Kranich, Storch, Kuckuck u.a. sind Zugvögel, sie haben alle gemeinsam, dass sie im Herbst oder Winter in den Süden ziehen oder wenigstens in einen anderen Landstrich (Strichvögel) wechseln, in dem sie überwintern. Auch hier reduziert sich das Wissen auf den abstrakten Merkmalssatz und die behandelten, gewissermaßen nebeneinander stehenden konkreten Beispiele werden häufig vergessen. Ein tiefes Verstehen des Sachverhaltes und eine Anwendung, d.h. das selbständige Erschließen weiterer zum Problemkreis gehörender konkreter Fälle ist oft unmöglich. Ähnliches geschieht, wenn nach der Behandlung von Pflanzen und Tieren durch Vergleich bestimmter Repräsentanten (z.B. Haushuhn, Hund und Erbsenpflanze, Kartoffel) der Begriff des Lebewesens gewonnen werden soll. Lebewesen besitzen die gemeinsamen Merkmale Fortpflanzung, Entwicklung, Stoffwechsel (Ernährung). Auf die Frage, „Warum sind Erbsenpflanze und Haushuhn Lebewesen?“ antworten dann die Schüler: „Weil sie sich ernähren, sich entwickeln und fortpflanzen.“, auf die Frage, „Warum unterscheiden sich Ente und Erpel im Aussehen?“: „Das ist so wegen der Angepasstheit.“ (Giest 2002). Mit anderen Worten, es können zwar die Dinge äußerlich verglichen, nicht aber von ihrem Wesen her erklärt und das Wissen kann nicht auf neue Sachverhalte angewandt werden.

Diese Problemlage wurde indirekt von Klafki (exemplarisches Lernen – vgl. 2007, S. 141ff.) und ganz gezielt von Dawydow (a.a.O.) aufgegriffen. Dieser kritisiert die unzureichend entwickelte Fähigkeit der Schüler, Wissen konstruktiv anzuwenden, wissenschaftlich zu denken, und sieht a) in der Art und Weise, wie im Unterricht Wissen angeeignet und b) Stoff angeordnet wird, eine entscheidende Ursache. Dazu analysierte er die der Wissensaneignung und Stoffanordnung zu Grunde liegende Art und Weise der Verallgemeinerung im Unterricht. Er stellte fest, dass die Stoffanordnung, in Anlehnung an Piaget und seinen Schüler Aebli, vorwiegend vom Konkreten zum Abstrakten erfolgt, weil angenommen wird, dass die Entwicklung des kindlichen Denkens durch eine Zunahme der Fähigkeit zum abstrakten Denken gekennzeichnet ist (vgl. die Phasenfolge der gedanklichen Operationen bei Piaget).

Die wissenschaftliche Leistung Vygotskijs und seiner Schüler, u.a. Davydov, bestand darin, dass sie – anders als Piaget und mit ihm viele kognitive Psychologen – prinzipiell und systematisch zwischen inhaltlicher und formaler Verallgemeinerung, wissenschaftlichen (theoretischen) und Alltagsbegriffen (empirischen Begriffen) unterschieden. Sie erkannten, dass beide Begriffsbildungen durch völlig unterschiedliche Abstraktionsarten begründet sind: Alltagsbegriffe werden in der Regel auf der Grundlage formaler oder empirischer Abstraktion, wissenschaftliche oder theoretische Begriffe aber durch inhaltliche oder theoretische Abstraktion gebildet. Begriffe, die im Alltag gebildet werden, deren Zweck die Ordnung der Dinge beim praktischen Handeln und der dazu erforderlichen äußeren Merkmale oder Eigenschaften ist, werden genauso gebildet, wie Piaget und Aebli das beschreiben. Wissenschaftliche Begriffe, die Erkenntniszwecken, der Wissenschaft, der Theoriebildung dienen, jedoch nicht. Hier sieht der Prozess der Begriffsbildung genau umgekehrt aus (was in zahlreichen empirischen Untersuchungen bestätigt wurde – vgl. Vygotskij 2002).

Die Basis für die Entwicklung von (wissenschaftlichen, theoretischen) Begriffen bilden die über empirische oder formale Verallgemeinerung gebildeten Begriffe, sie sind deren empirische Basis. Formaler, empirischer oder Alltagsbegriff (äußere oder Gebrauchsmerkmale werden klassifiziert) und inhaltlicher, wissenschaftlicher Begriff (innere, Wesens- oder theoretische Merkmale werden klassifiziert) unterscheiden sich daher auch darin, in welcher Beziehung Gegenstand und Begriff stehen. Wenn Gegenstände hinsichtlich ihrer Merkmale verglichen werden sollen,

um auf diese Weise eine begriffliche Ordnung herzustellen, muss der *Gegenstand vor seinem Begriff* vorhanden sein (*sinnlich Konkretes* → *Abstraktes*). Wenn aber der Begriff dazu dienen soll, mit seiner Hilfe, auf seiner Grundlage, sich einen Realitätsbereich oder Wirklichkeitsbereich zu erschließen, dann ist der (abstrakte) *Begriff vor seinem Gegenstand* vorhanden. Auf der Grundlage der sinnlichen Erfahrungen (in empirischen Begriffen geordnet) erfolgt intentional (z.B. einem fachlichen Erkenntnisziel folgend) eine inhaltliche Analyse, d.h. es wird gedanklich eine theoretisch determinierte Abstraktionslinie verfolgt. Der dadurch gebildete abstrakte Begriff ist zunächst eine Hypothese auf seinen Gegenstand, der mit Hilfe des Begriffes gedanklich konstruiert, aus dem Abstrakten konkretisiert wird (*inhaltlich Abstraktes* → *geistig Konkretes*).

Von entscheidender Bedeutung für die Fruchtbarkeit und den Ertrag des Aufstiegs zum Konkreten ist die Qualität des Abstrakten, des abstrakten Begriffs, seine Erschließungskraft mit Blick auf den Erkenntnis- bzw. Lerngegenstand. Anders ausgedrückt: Er muss für diesen exemplarisch sein. Gesucht werden daher *Ausgangsabstrakta* mit einer besonders hohen Erschließungskraft mit Blick auf den gedanklich zu erfassenden, zu erschließenden, zu erlernenden Gegenstand.

Da bei Aebli das Abstrakte den Abschluss des Begriffsbildungsprozesses bildet, wird das Problem der Erarbeitung von Ausgangsabstraktionen nicht thematisiert. Klafki indes kann infolge des fehlenden lernpsychologischen Bezuges hierzu nicht explizit Stellung nehmen, dennoch sind in seinem didaktischen Ansatz hierzu gewisse Analogien zu erkennen. Darauf weist Aebli (a.a.O.), ohne es zu wissen, hin, der in den „Zwölf Grundformen des Lehrens“ nur auf Klafki als einzigem Allgemeinen Didaktiker Bezug nimmt (vgl. auch Staub a.a.O.). Bei der Auseinandersetzung mit Klafki entdeckt Aebli einen Widerspruch: Er fragt sich, warum Klafki, nachdem er den begrifflichen Gehalt des Stoffes – also das Abstrakte – analysiert hatte, nach den besonderen Erscheinungen (kategoriale Anschauungen auf Elementares – das mit Blick auf den gesamten Gegenstand durch eine hohe Erschließungskraft gekennzeichnet ist) sucht, in denen die Struktur des Inhalts interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich werde. Er fragt konkret (vgl. a.a.O., S. 263f.), warum Klafki auf einmal (das Abstrakte wieder gedanklich verlässt) auf den Stoff oder das Thema zurückblickt, aus dem sein begrifflicher Gehalt herausgeschält wurde und warum er nicht ausgehend vom Stoff auf den begrifflichen Gehalt schließt. Mit anderen

Worten: Für Aebli führt die Analyse des Konkreten (Stoff) auf das Abstrakte (begrifflicher Gehalt). Der Unterricht folgt dem Weg des Aufsteigens vom Konkreten zum Abstrakten: Erpel/ Ente → Brüten/ Werben → Tarnung/ Schutzfarbe → Angepasstheit. Für Klafki führt der Weg nach der Analyse des Abstrakten zurück zum sinnlich Konkreten, aus dem das besondere Abstrakte (Ausgangsabstraktum) gewonnen werden kann, mit dem dann das (geistig) Konkrete erschlossen wird. Das unterrichtliche Vorgehen könnte dann so aussehen: Exempel = Stockente (weil Erpel und Ente sich auffallend unterscheiden) → Analyse von Körperbau und Lebensweise: Ausgangsabstraktum = Angepasstheit (Morphologie, Ernährung, Fortpflanzung, Entwicklung) → Vogel (M, E, F, E) → Wasservogel (M, E, F, E) → Tarnung als konkrete Form der Angepasstheit. Sichtbar wird, dass es hier nicht nur um die Klärung eines singulären Problems (Erklärung der unterschiedlichen Färbung von Stockente und -erpel durch Angepasstheit = Tarnung durch Färbung wie die Umwelt) geht, sondern die Angepasstheit auf Merkmale des Lebens bezogen wird und damit auf alle Lebewesen, hier konkret auf Vögel, Wasservogel und darin inbegriffen die Stockente angewandt werden kann.

Der Weg der inhaltlichen Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstandes lässt sich also nicht einfach mit jedem abstrakten Begriff beginnen, sondern ist abhängig von der Tragfähigkeit (Erschließungskraft) der Abstraktion bzw. der abstrakten Begriffsmerkmale. Daher kommt es im Rahmen der Lehrstrategie (AK) darauf an, tragfähige Ausgangsabstraktionen und entsprechende Konkretisierungsreihen zu suchen, mit denen ein möglichst großer Gegenstandsbereich gedanklich erschlossen werden kann. Ausgangsabstraktionen liefern gewissermaßen den Schlüssel dafür. Bei Klafki und seiner Kategorialen Bildung ist hier das Fundamentale angesprochen oder die Erschließungskraft, die ihm innewohnt.

Wenn z.B. das Hebelgesetz als Unterrichtsthema behandelt werden soll, muss danach gefragt werden, welches Prinzip dem Phänomenbereich zugrunde liegt. Beantwortet werden muss einerseits, a) worin das physikalische Wesen des Hebels besteht und andererseits, b) über welchen Phänomenbereich oder welche Problemsituation dieses für Schüler besonders anschaulich zugänglich ist? Aus einer solchen Analyse wird klar, dass a) das entsprechende Ausgangsabstraktum sich auf die elementare Maschine und Goldene Regel der Mechanik beziehen muss. Die entsprechenden abstrakten Merkmale sind nicht Invarian-

ten in Erscheinungen (z.B. durch den Vergleich ähnlicher oder unähnlicher Hebel zu erschließen – Lohrmann 2010a,b), sondern Invarianten in der Bewegung, Entwicklung, Genese des Gegenstands, die durch Analyse der verschiedenen Entwicklungsstadien bzw. auch der historischen Genese des Problemkreises (Kuhn 2012) zugänglich werden: Menschen haben nur begrenzte Kräfte, wollen damit aber möglichst viel Arbeit verrichten (z.B. große, schwere Steinquader beim Pyramidenbau bewegen). Die Lösung des Problems ist daher die Goldene Regel der Mechanik: Was man an Kraft einspart, muss man an Weg zulegen. Rampen (geneigte Ebenen), auf denen die Steinquader hochgezogen wurden, waren die Lösung der Pyramidenbauer. Dies lässt sich auch b) besonders anschaulich an diesem Exempel erfahren.

Mit Hilfe des erkannten Prinzips können nun andere Phänomene (Hebel, Rolle, Flaschenzug – kraftumformende Einrichtungen usf. erschlossen werden), wobei die Aneignung neuen Wissens als Anwendung (Transfer) des Ausgangsabstraktums erfolgt. Der wissenschaftliche Begriff existiert und entwickelt sich somit als dialektische Einheit von Abstraktem und Konkreten.

4.3 Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten mit anderen Ansätzen

Obwohl Ausgangsabstraktum und Advance Organizer (Ausubel 1960) aufgrund des verschiedenen Theoriebezugs (kultur-historische Lerntheorie vs. Instruktionspsychologie/ Instructional Design) nicht deckungsgleich sind, gibt es zwischen ihnen gewisse Ähnlichkeiten. In beiden Fällen geht es um bedeutungsvolles Lernen, wobei im Rahmen der Lerntätigkeit, anders als in der kognitiven Psychologie, Wissen und Kenntnisse nicht auf Informationen und Lernen nicht auf Informationsverarbeitung reduziert werden. Ausubel betont jedoch, dass es nicht darum geht, dass der Lehrende Informationen präsentiert, sondern darum, dass und wie der Lernende, diese Informationen in sein bestehendes Wissen und Denkvermögen zu integrieren in der Lage ist. Dafür benötigt er nach Ansicht Ausubels bei der Einführung neuen Stoffes einen Überblick über die Ziele und Methoden des Lernens. Auf diese Weise sollte auf einer Metaebene über den Stoff und das Lernen reflektiert werden, um diesen in größere Kontexte einordnen und mit bisher vorhandenem Wissen verknüpfen zu können. Mit anderen Worten sollten die präsentierten Informationen aus einem darüber liegenden, höheren Bedeutungshorizont aus bewertet und individuell be-deutet werden. Bedeutungsvolles Lernen bezieht sich

auf inhaltliche Dimensionen genau wie auch Ausgangsabstrakta, welche formales Einlernen von nicht bedeuteten, d.h. subjektiv sinnleeren Informationen verhindern soll.

Bezogen auf das pädagogische Vorgehen bei der Gestaltung konkreter Lernsituationen im Unterricht finden sich zur Lehrstrategie (AK) eine Reihe von Parallelen z.B.:

- zur Gestaltung komplexer Lernsituationen oder Situationen des Problemlösens im anchored instruction (vgl. Bransford/ Sherwood/ Hasselbring/ Kinzer/ Williams 1990, Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1990, Collins/ Brown/ Newmann 1989, Rogoff 1990) und im inquiry approach (vgl. Milhoffer 2004) oder im problembasierten Lernen (Klauser 1998),
- zum Schaffen eines Systems von materialen (materialisierten, symbolischen) und personal-demonstrativen Lernmodellen (modeling – vgl. Nersessian 2008) sowie zu personalen Lernhilfen (coaching, scaffolding, apprenticeship – vgl. auch Steiner 2006, Gentner/ Loewenstein/ Thompson 2003, Reiser 2004, de Jong 2006, Hogan/ Pressley 1997, Wood/ Bruner/ Ross 1976),
- zur anforderungsbezogenen konkreten Unterstützung der Aneignung des Lerngegenstandes durch Mediatisierung (vgl. Kerres 2007),
- zum „instrumental enrichment“ (vgl. Feuerstein 2006), zur kognitiven Verhaltensmodifikation bzw. etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen beim apprenticeship learning, modeling, coaching, fading-out (vgl. Collins/ Brown/ Newmann 1989, Rogoff 1990, van de Pol/ Volman/ Beishuizen 2010, Smith/ Gonon/ Foley 2015 oder zum reziproken Lernen (vgl. Palincsar/ Brown 1984),
- zum Aspekt Lerntätigkeit beim situated contextualized learning, explicite learning (vgl. Lave/ Wenger 1991, Reiser 2004), zum mastery learning (vgl. etwa Eigler/ Straka 1978), zum situated learning (vgl. Billett 1996, Schliemann 1998, Lave 1988, Klauer 2001.)

Auch neuere Ansätze, die vor allem für die Erwachsenenbildung entwickelt wurden, weisen vor allem wegen des Bezuges zu situierten Instruktionsansätzen Gemeinsamkeiten mit Aspekten des Vorgehens nach der Lehrstrategie auf (z.B. Four-Component Instructional Design, Goal-based Scenario, Forschendes Lernen, Learning by Designing, Knowledge Building (vgl. Kollar/ Fischer 2008, Klauer 1998, Kolodner et al. 2003, White/ Fredriksen 1998, Kirschner/ Sweller/ Clark 2006,

Schänk/ Pano/ Bell/ Jona 1994), ohne allerdings auf einer konsistenten, komplexen Theorie des Lernens bzw. der Lerntätigkeit zu basieren.

Eine Parallele zeigt sich auch zu aktuellen, vor allem mit Blick auf den naturwissenschaftlichen Unterricht durchgeführten Untersuchungen, die bemüht sind, durch Intervention, der Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und der Entwicklung von Fehlvorstellungen zu begegnen. Zielgruppe sind hier meist Schülerinnen und Schüler des fachdisziplinären Anfangsunterrichts der Jahrgangsstufe 8 oder 9 (z.B. Eilks 2002, Mikelskis-Seifert/ Leisner 2003, Mikelskis-Seifert 2006, Grygier/ Günther/ Kircher 2007, Sodian/ Jonen/ Thoermer/ Kircher 2006, Sodian/ Koerber/ Thoermer 2006) aber auch der Grundschule (Möller et al. 2006, Sodian et al. 2006).

Einen umfassenden Überblick über das unterrichtliche Vorgehen nach der Lehrstrategie (AK) und weitere Beispiele findet man bei Lompscher 2006, Giest/ Lompscher 2006, Giest/ Lompscher im Druck sowie eine aktuelle Untersuchung bei Giest 2014, Giest/ Hintze 2014).

Zusammenfassend sind folgende Gemeinsamkeiten zwischen der hier für die kultur-historische Didaktik analysierten Lehrstrategie und Klafkis Ansatz zu konstatieren:

Für die Lehrstrategie (AK) ist genauso wie für Klafki von höchster Bedeutung, dass materiale und formale Seite der Bildung eine Einheit bilden. Auf der materialen Seite geht es um paradigmatische Inhalte, an denen kategoriale Prinzipien sichtbar (erkennbar) werden, d.h. um die Erschließung der Wirklichkeit. Auf der formalen Seite gewinnt der Lernende Kategorien (psychische Mittel, Lernmittel), mit denen er für die Wirklichkeit erschlossen wird. In der Anwendung dieser Mittel verändert er sich als Persönlichkeit, worin das Wesen der (Lern-) Tätigkeit zum Ausdruck kommt. Damit ist es genau die *Doppelte Erschließung*, die mit der Lernstrategie angezielt wird, nur wird sie nicht so benannt.

Auch die Formen des Fundamentalen und Elementaren finden sich im Rahmen des Vorgehens bei der Lehrstrategie $A \rightarrow K$ (bis auf die einfachen Zweckformen und die einfachen ästhetischen Formen.) Bei der Lehrstrategie stand das wissenschaftliche Denken eindeutig im Vordergrund, daher ist sie nicht generell als Bildungsstrategie anzuwenden. Sie dient als sinnvolle Strategie zum Lernen und Lehren theoretisch-

schen Wissens (Wissenschaft). Die kursiv gekennzeichneten Formen sind sowohl für die Auswahl des Stoffes als auch für die Gewinnung der Ausgangsabstraktionen bedeutsam.

- *Das Fundamentale – Grunderfahrungen, die nicht gelehrt werden können*
- *Das Exemplarische – das Besondere, an dem Allgemeines erkannt werden kann*
- *Das Typische – anschauliche Form des Elementaren (vgl. Primärbegriff)*
- *Das Klassische – menschlich besonders Bewertetes*
- *Das Repräsentative – Konkretes, in dem Allgemeines mit Blick auf die Geschichte repräsentiert wird*
- Die einfache Zweckform – Inhalte mit lebenspraktischer Bedeutung (Inneres - Äußeres, Zweck- Mittel; Form – Inhalt getrennt)
- Die einfache ästhetische Form – Einheit von Form und Inhalt (Form und Inhalt nicht getrennt)

4.4 Grundpositionen einer kooperativen Lern-Lehrplanung im Unterricht – didaktische Analyse

Unsere Grundpositionen einer kooperativen Lern-Lehrplanung im Unterricht knüpfen an Wolfgang Klafkis Ansatz der didaktischen Analyse an, die er als Kern der Unterrichtsvorbereitung ansieht (vgl. etwa 1963, 1964a, b, 1985):

1. Lernende und Lehrende müssen im Unterricht ein Gesamtsubjekt bilden, in gemeinsamer Tätigkeit interagieren.
2. Im Zentrum steht die Lerntätigkeit, ihre Entwicklung und Ausbildung, sie bildet den Ausgangs- und Endpunkt der Analyse, und die Lehrtätigkeit leitet sich daraus ab. Lehren hat selbstredend die Sachlogik (z.B. die Logik der Bezugswissenschaft) zu beachten, muss sich vor allem aber an der Lernlogik (Logik der Lerntätigkeit) orientieren.
3. Die konkrete Interaktion von Lern- und Lehrtätigkeit muss bis auf die Handlungsebene verfolgt werden.

Wir erfassen mit der didaktischen Analyse keinesfalls den gesamten Unterricht oder den Unterricht „an sich“, sondern seine wesentliche Zelle: das Wechselverhältnis von Lernen und Lehren (vgl. auch Klingberg 1997).

Wie weiter oben gezeigt wurde, lässt sich durch die Einführung des Gesamtsubjekts – verschiedene Subjekte (Lehrende, Lernende), bei denen sich Lehrbedürfnis

und Lernbedürfnis überschneiden, die daher entsprechende gemeinsame Ziele verfolgen und dabei ihre individuellen Handlungen mit Blick auf die gemeinsamen Ziele und den gemeinsamen Gegenstand abstimmen –, einerseits das pädagogische Paradox auflösen und gleichzeitig wird Lernen und Lehren als Funktion kooperierender Subjekte im Unterricht konkret fass-, plan- und gestaltbar.

Von besonderer Bedeutung sind hierbei zwei Aspekte:

1. das *Zustandekommen eines wechselseitigen Bedürfnisses zur Kooperation*, das Sich-Überschneiden der Ziele der Lernenden und Lehrenden – die Lernenden wollen idealerweise dann gerade jenes lernen, was der Lehrende ihnen vermitteln will/soll – und
2. die darauf bezogene *Analyse der Lernanforderung, der subjektiven Lernvoraussetzungen* und das Bestimmen jener Anforderungen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (*Passungsanalyse objektiver Lernanforderungen und subjektiver Lernvoraussetzungen*).

Wegen der großen Bedeutung der kompatiblen Bedürfnislage als Voraussetzung für das Zustandekommen der Kooperation gehen wir zunächst grundsätzlich von der Situation aus, dass Lernende und Lehrende gemeinsam über Themenstellungen bzw. Inhalte verhandeln, wobei die Interessen und Wünsche der Lernenden konkret Berücksichtigung erfahren müssen. Unterrichts- und vor allem Lernplanung sind nicht nur Aufgabe des Lehrenden, sondern die Lernenden spielen hier eine wichtige Rolle. Denn es muss prinzipiell gegeben sein, dass ein Inhalt, der gelehrt werden soll, tatsächlich Lerngegenstand werden, d.h. von Lernenden als persönlich bedeutsam (sinnvoll) bewertet und in ihre Lerntätigkeit integriert werden kann. Wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist, kann nicht erwartet werden, dass ein Gesamtsubjekt mit auf den betreffenden Inhalt bezogenen gemeinsamen Zielen zustande kommt.

Die Ausgangsposition ist dann, dass ein bestimmtes Thema in der Lernumwelt der Lernenden (eigene Interessen, Lehrmaterial, Curriculum u.a.) auftaucht. Der Lehrende wird in einem ersten Schritt den *Bildungswert dieses Themas*, seine Erschließungskraft analysieren (Welchen konkreten Wirklichkeitsbereich können sich Lernende auf der Grundlage des im Thema steckenden Bildungswertes erschließen? – vgl. Klafki 1963, 1964a, 1985). Sobald der Bildungswert gesichert ist, rückt die konkrete Lerntätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der Analyse und Pla-

nung von Unterricht und hier insbesondere das Lernhandeln der Lernenden. Dazu sind in einem zweiten Schritt vom Lehrenden die *objektiven Lernanforderungen*, welche mit der Stoffaneignung verbunden sind, zu analysieren (Was muss der Lernende wissen und können, vor allem welche Handlungen und Operationen muss er in welcher Qualität als Bestandteil welcher Kompetenz beherrschen? Wie kommt die entsprechende Kompetenz zustande?). Beispielsweise müssen aus mehr oder weniger komplexen Lernhandlungen die diese konstituierenden Teilhandlungen und Operationen ausgegliedert werden. In einem dritten Schritt sind die *subjektiven Lernvoraussetzungen* der Lernenden mit Blick auf die objektiven Lernanforderungen zu ermitteln. Erst jetzt kann in einem vierten Schritt die *Passung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernvoraussetzungen* analysiert werden, und es können Lehrziele als hypothetische Lernziele abgeleitet werden. Die objektiven Lernanforderungen müssen dazu in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden liegen.

Es geht nicht in erster Linie darum, Kindern zu helfen, „von außen“ als Bildungsanforderung an sie herangetragene beliebige, neue, höhere Lernanforderungen zu bewältigen, denn die „Zone der nächsten Entwicklung“ des Kindes ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass ein Kind die höhere, noch nicht allein zu bewältigende Anforderung sinnstiftend erlebt (Sinnkonstruktion). Erst dann kann sie dauerhaft Eingang in das Kompetenzreservoir der kindlichen Persönlichkeit finden. Konkrete Ziele des Unterrichts können daher nicht einfach aus dem Lehrplan abgeleitet werden, sondern sind erst im Ergebnis einer Analyse der Passung von objektiver Lernanforderung (angestrebtes, erforderliches Kompetenzniveau) und subjektiver Lernvoraussetzung (vorhandenes Kompetenzniveau und Sinnhorizont) möglichst mit Blick auf jeden Schüler und im Hinblick auf die besonderen Gestaltungsmöglichkeiten und -bedingungen der Lern-Lehr-Interaktion zu formulieren.

Das pädagogische Herstellen der Passung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernvoraussetzungen über die konkrete pädagogische Interaktion ist das Kerngeschäft der eigentlichen *methodischen Analyse und Planung* in einem fünften Schritt. Die methodische Analyse muss (neben allen bekannten Momenten – didaktische Funktionen, Sozialformen, Unterrichtsmittel usw.) vor allem die konkrete Wechselwirkung von Lernen und Lehren auf der Handlungsebene erfassen. Das Ziel besteht dabei darin, Lernenden das Gewinnen größerer Autonomie ihres Lernens (Selbsttätigkeit) zu ermöglichen. Hierzu sind u.a. folgende Fragen zu be-

antworten: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Lehr- und Lernzielen, Lehr- und Lerninhalten, Lehr- und Lernmethoden? Wie kann den Lernenden konkret beim (handelnden) Lernen geholfen werden? Wie kann durch geeignete Motivation und Lernzielorientierung das Entstehen von Lernmotiven und Lernzielen auf Seiten der Lernenden gefördert werden? Wie können die Lernenden bei der Planung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung ihrer Lernhandlungen (z.B. durch geeignete Lernhilfen bzw. Orientierungsgrundlagen) unterstützt werden (vgl. Abb. 2, siehe hierzu ausführlich Giest/ Lompscher 2006)?

5. Fazit

Kulturhistorische Didaktik ist vor allem psychologische Didaktik. Als Theorieansatz ist sie im Anfangsstadium ihrer Entwicklung stecken geblieben und harret einer gründlichen Ausarbeitung und Entfaltung. Das gilt auch (u.a. wendebedingt) für Russland, wo man mit einem Neustart in den letzten Jahren begonnen hat. Ungeachtet dessen zeichnen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Beantwortung aktueller Fragestellungen an, wobei zu resümieren ist:

- es handelt sich um einen (moderat) konstruktivistischen Ansatz,
- er ist auf Persönlichkeitsentwicklung (damit auf „Output“) gerichtet, reduziert dies aber nicht auf messbare kognitive Leistungsdispositionen,
- er bietet mit der Lehrstrategie $A \rightarrow K$ Anregungen und Ansatzpunkte für die Stoffanordnung und -auswahl aber auch für die Ausbildung/ Förderung der Lerntätigkeit im Unterricht,
 - o dabei finden sich Anschlüsse an die Lern-Lehr-Forschung \rightarrow Conceptual-Change-Ansatz (Theorie der Bildung und -entwicklung wissenschaftlicher Begriffe – vgl. Giest 2014a),
- und er liefert methodologische Grundsätze für die Inklusion (kooperative Didaktik) – was hier aus Platzgründen nicht gezeigt werden konnte (vgl. Giest 2015).

Eine mit Blick auf Unterricht und seine Gestaltung aussagefähige und anwendungsmächtige didaktische Theorie (vgl. Einsiedler 2011) muss sich im Schnittbereich von Erkenntnis-, Lerntheorie und Allgemeiner Didaktik bewegen und fachdidaktisch konkretisiert werden. Dazu sollte der Theoriestrang der Psychologischen Didaktik gezielt weiterentwickelt werden, wobei es auch darum geht, phänomeno-

logische und empirisch-analytische, deskriptive Ansätze der Unterrichts- bzw. Lehr- und Lern-Forschung zu ergänzen. Dadurch könnte die handlungsorientierende Wirkung didaktischer Theorie mit Blick auf die praktische Gestaltung von Unterricht erhöht werden. Ferner sollten in der didaktischen Theorie und im Unterricht eine erkenntnis- und lernprozessgerechte Stoffanordnung und die Erkenntnis- und Lernlogik stärkere Beachtung finden. Ohne Zweifel ist es erforderlich, die Theorie der Lehrstrategie (AK) weiter zu entwickeln und ihre Anwendbarkeit und Konkretisierung auf disziplinäre und transdisziplinäre Gegenstände voranzubringen (Giest/Walgenbach 2002). Auf diese Weise kann sowohl ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer mit Blick auf die Wissensgesellschaft erforderlichen Neuen Lernkultur geleistet und dazu beigetragen werden, die Effizienz schulischen Lernens und Lehrens dadurch zu erhöhen, dass etliche offene Probleme des selbstgesteuerten Lernens gelöst werden.