

Fordern statt Fördern? Lernerzentrierung und die neue Rolle der Lehrenden

Bernhard Schmidt

Wenn Lernen, in Anlehnung an eine konstruktivistische Erkenntnistheorie, als ein Prozess der aktiven Konstruktion von individuellen Wissensstrukturen verstanden wird, so ergeben sich daraus verschiedene didaktische Implikationen. Zunächst rückt die Eigenaktivität der Lernenden in den Mittelpunkt lerntheoretischer Forderungen, aber auch die Wissensvalidierung durch kooperativen Lernformen und die Reflexion des eigenen Lernprozesses erhalten eine zentrale Bedeutung. Die Realisierung einer konstruktivistisch geprägten Didaktik wird in unterschiedlichen Lehr-Lern-Konzepten verfolgt, wovon drei hier näher erwähnt werden sollen.

1. Der Ansatz des situierten Lernens (vgl. Mandl, Gruber, Renkl 1997) setzt sich die Vermeidung trägen Wissens zum Ziel, das primär dann entsteht, wenn Lern- und Anwendungssituation nur geringe Übereinstimmung aufweisen. Je ähnlicher die Lernsituation einem späteren Anwendungskontext ist, umso mehr steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Transfer des erworbenen Wissens auf die jeweilige praktische Problemstellung gelingt. Vertreter des situierten Lernens fordern daher – über die genannten Merkmale konstruktivistischer Didaktik hinaus – ein Lernen anhand authentischer und lebensweltnaher Kontexte und Problemstellungen. Den Lehrenden kommt dabei vor allem die Aufgabe der Gestaltung und Vorbereitung von Lernarrangements zu.
2. Von der Bundesassistentenkonferenz wurde 1970 das Konzept des „Forschenden Lernens“ erstmals formal festgehalten, das aber seit jeher an den Universitäten praktiziert wurde. Im Fokus steht hier ein Perspektivenwechsel der Lernenden, die selbst als Forscher und Entdecker agieren und neues Wissen schaffen, anstatt überliefertes zu übernehmen. Die Lehrenden fungieren als Fachexperten und Begleiter im Lernprozess. Wesentliches Merkmal in Abgrenzung zum entdeckenden Lernen ist hier die Zieloffenheit, d.h. zu welchen Erkenntnissen die Lernenden letztlich gelangen ist von den Lehrenden nicht vorab geplant (vgl. Schulmeister 2002).
3. Von problemorientiertem Lernen wird häufig in Kontexten gesprochen, die der eigentlichen Idee dieses Konzepts nicht mehr gerecht werden. Das Problem darf hier nicht nur der Veranschaulichung dienen oder als Beispiel fungieren, sondern problemorientiertes Lernen impliziert einen Lernvorgang, der sich an der Bearbeitung eines echten (nicht didaktisierten) Problems entwickelt, das in seiner ganzen Komplexität präsentiert wird (vgl. Duffy & Cunningham 1996). Wesentliche Elemente des Problembearbeitungsprozesses sind dabei nach Zumbach (2003) die Identifizierung von Wissensdefiziten, die gezielte Informationsrecherche und die kooperative Erarbeitung einer Lösung auf Basis der verfügbaren und relevanten Informationen. Dabei spielen metakognitive Prozesse eine entscheidende Rolle, sowohl für die Problemlösung als auch für den Aufbau von Lernkompetenz. Der Erfolg dieses didaktischen Konzepts ließ sich auch in der Evaluation einer entsprechend gestalteten virtuellen Lernumgebung nachweisen (vgl. Schmidt 2004).

Diese stark lernerzentrierten didaktischen Konzepte können traditionelle dozentenorientierte Lehrformen nicht ersetzen sondern sinnvoll ergänzen. Insbesondere zur Vermittlung eines grundlegenden Basis- und Überblickswissens haben tradierte Lehrformen wie die Vorlesung unverändert ihre Berechtigung. Damit bleibt die Rolle der Dozenten als Wissensvermittler in diesen Kontexten bestehen, während lernerzentrierte Lehr-Lern-Settings neue Anforderungen an die Lehrenden stellen. Die Rolle als Ermöglicher, Unterstützer und Begleiter im Lernprozess überträgt keineswegs die Verantwortung für den Lernerfolg einfach von den lehrenden auf die Lernenden, auch wenn sich deren Aufgabenspektrum als aktive Wissenskonstrukteure ebenfalls eine Ausdehnung erfährt. Die Lehrenden sind nun verantwortlich für die adäquate

Gestaltung von Lernumgebungen, die Bereitstellung notwendiger Ressourcen und die mediale Aufbereitung von Inhalten. Darüber hinaus wird von ihnen erwartet, die Lernenden zu motivieren und zu aktivieren und dabei deren Kenntnisstand und Lernstile zu berücksichtigen.

Die Arbeit der Hochschuldozenten erfolgt dabei vor dem Hintergrund sich wandelnder Rahmenbedingungen. Im Zuge einer beschleunigten Wissensgenerierung in vielen Domänen gewinnt die Vermittlung übergreifender Schlüsselkompetenzen zusätzlich zu spezifischen Fachqualifikationen zunehmend an Bedeutung. Diese Anforderungen finden auch in den modular aufgebauten Curricula der neu eingeführten bzw. geplanten Studiengänge mit Bachelor- bzw. Master-Abschluss ihren Niederschlag. Die in diesen Studiengängen engeren curricularen Vorgaben bergen allerdings die Gefahr, weniger Raum für exploratives und forschendes Lernen zu bieten und die universitäre Wissensvermittlung zu sehr auf ein in Prüfungen abfragbares Wissen hin auszurichten. Zudem wäre die Idee eines stärker lernerzentrierten Unterrichts völlig missverstanden, sähe man darin nur einen Rückzug der Lehrenden aus dem Lehr-Lern-Geschehen und eine einseitige Konzentration auf die Forderung Studierender ohne deren gleichzeitige Förderung. Beide Aspekte aktiven Lernens sind bauen aufeinander auf und können nicht einseitig betrieben werden. Für die Lehrenden bedeuten lernerzentrierte Unterrichtsformen daher keine Reduzierung ihres Workloads, sondern vielmehr eine Erweiterung ihres Aufgabenspektrums.

Die Umstrukturierung von Studiengängen zieht eine tiefgreifende Reform der universitären Landschaft nach sich, die zeitlich einhergeht mit der Einführung von Studiengebühren, eine neue Konkurrenzsituation zwischen staatlichen Universitäten, Fachhochschulen und privaten Hochschulen. Zukünftig könnte dadurch die Qualität der Lehre, die nur durch die Kombination formativer Lehrevaluationen und hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote gesichert werden kann, zu einer existentiellen Frage für verschiedene Studiengänge und Hochschulen werden. Umso wesentlicher ist die Schaffung der nötigen personellen Ressourcen für die Etablierung lernerzentrierter und damit vorbereitungs- und beratungsintensiver Lernformen, die letztlich den Kern hochwertiger universitärer Lehre ausmachen.

Literatur:

- Duffy, T. M./Cunningham, D. J. (1996): Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In: Jonasson, D. H. (Ed.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology, pp. 170-198. New York.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia. 2.Auflage, S. 166-177. Weinheim.
- Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare. München.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Besser lehren – Neues von der Hochschuldidaktik. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 103-114.
- Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft, S. 185-202. Weinheim.
- Zumbach, J. (2003): Problembasiertes Lernen. Münster.