

\*\*\*

Dieses Vorwort muss abschließend hinweisen auf ein mögliches Missverständnis der Intentionen dieses Studienbuchs, das Lernen und seine Ermöglichungen, Begleitungen und Förderungen in den Mittelpunkt stellt. Das Missverständnis könnte darin bestehen zu glauben, als seien die Herausforderungen und Aufgaben schulisch organisierten Lernens mit der Methodisierung des Lernens durch »Didaktisierung« der Lernaufgaben und mit der Erreichung von Lernzielen erledigt. Das ist ein Irrtum; denn dann würde übersehen, dass erst einmal die methodische *Anbahnung* und Ermöglichung des Lernens erfolgen muss – der eigentliche Kern der »Lehrkunst«. Und beides sagt noch nichts über jene Ziele des Lernens, die über die eingeübten Lerntätigkeiten hinausgehen und die die mögliche oder erreichbare »Eindringtiefe« beim Verstehen und Erklären von Problemen, Phänomenen und Sachverhalten betreffen.

Im Vorbeigehen sei bemerkt, dass die heutige Empirische Bildungsforschung genau diesem Irrtum erliegt: ohne nach dem Warum, Wodurch, Wozu zu fragen, werden Schüler-»Daten« erhoben, die pädagogisch gesehen weitgehend »sinnfrei« sind, weil ihre mögliche pädagogische Sinnhaftigkeit gar nicht erst in Erwägung gezogen worden ist (vgl. Hartmut von Hentig: *Die Schule neu denken*. München/Wien 1993, S. 40 ff.).

Eigenstruktur und Eigensinn des Lernens sind die Stichworte, die zurückführen auf die Intentionen der Beiträge in diesem Band. Die Bezugnahme unten im Buch auf Gruschka und Hentig, auf Rumpf und Wagenschein soll anzeigen, dass die Entschlüsselung und Organisation von Lernhandlungen/-tätigkeiten sich nicht in deren *modus actionis* erschöpfen darf.

Einen Rahmen für »Lernen ermöglichen, begleiten und fördern« bieten immer noch die Prinzipien der »Progressive Education« aus den 1920er Jahren (s. Faksimile S. 15).

\*\*\*

Einige Beiträge dieses Bandes wurden vorab in der Zeitschrift »Lehren & Lernen« veröffentlicht, aber wie alle anderen eigens für diesen Band ausgearbeitet. Der Herausgeber dankt den Autorinnen und Autoren, die in Corona-Schulzeiten ihre Texte trotz der belastenden Verhältnisse in ihrem Schulalltag geschrieben haben.

Tübingen, im Sommer 2022

Ulrich Herrmann

## THE PRINCIPLES OF PROGRESSIVE EDUCATION



### I FREEDOM TO DEVELOP NATURALLY.

The conduct of the pupil should be governed by himself according to the social needs of his community, rather than by arbitrary laws. Full opportunity for initiative and self-expression should be provided, together with an environment rich in interesting material that is available for the free use of every pupil.

### II INTEREST, THE MOTIVE OF ALL WORK.

Interest should be satisfied and developed through: (1) Direct and indirect contact with the world and its activities, and use of the experience thus gained. (2) Application of knowledge gained, and correlation between different subjects. (3) The consciousness of achievement.

### III THE TEACHER A GUIDE, NOT A TASKMASTER.

It is essential that teachers should believe in the aims and general principles of Progressive Education and that they should have latitude for the development of initiative and originality.

Progressive teachers will encourage the use of all the senses, training the pupils in both observation and judgment; and instead of hearing recitations only, will spend most of the time teaching how to use various sources of information, including life activities as well as books; how to reason about the information thus acquired; and how to express forcefully and logically the conclusions reached.

Ideal teaching conditions demand that classes be small, especially in the elementary school years.

### IV SCIENTIFIC STUDY OF PUPIL DEVELOPMENT.

School records should not be confined to the marks given by the teachers to show the advancement of the pupils in their study of subjects, but should also include both objective and subjective reports on those physical, mental, moral and social characteristics which affect both school and adult life, and which can be influenced by the school and the home. Such records should be used as a guide for the treatment of each pupil, and should also serve to focus the attention of the teacher on the all-important work of development rather than on simply teaching subject-matter.

### V GREATER ATTENTION TO ALL THAT AFFECTS THE CHILD'S PHYSICAL DEVELOPMENT.

One of the first considerations of Progressive Education is the health of the pupils. Much more room in which to move about, better light and air, clean and well ventilated buildings, easier access to the out-of-doors and greater use of it, are all necessary. There should be frequent use of adequate playgrounds. The teachers should observe closely the physical conditions of each pupil and, in co-operation with the home, make abounding health the first objective of childhood.

### VI CO-OPERATION BETWEEN SCHOOL AND HOME TO MEET THE NEEDS OF CHILD LIFE.

The school should provide, with the home, as much as is possible of all that the natural interests and activities of the child demand, especially during the elementary school years. These conditions can come about only through intelligent co-operation between parents and teachers.

### VII THE PROGRESSIVE SCHOOL A LEADER IN EDUCATIONAL MOVEMENTS.

The Progressive School should be a leader in educational movements. It should be a laboratory where new ideas, if worthy, meet encouragement; where tradition alone does not rule, but the best of the past is leavened with the discoveries of today, and the result is freely added to the sum of educational knowledge.

Ulrich Herrmann

# Lernen und Lernforschung – von Lernhandlungen her gesehen

Eine Einführung in die Thematik dieses Buches

*»Mehr lernen, weniger ›durchnehmen««.*

Martin Wagenschein 1952/1970

*»Der Erwerb intelligenten Wissens kann nicht durch passives, mechanisches und unselbständiges Lernen erfolgen, sondern erfordert eine aktive, konstruktive und zunehmend selbstverantwortliche Haltung der Lernenden.«*

Franz E. Weinert 1996

Vortrag in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften

*»Wenn man die Brille der Lehrperson so ändern kann, dass sie das Lernen mit den Augen der Lernenden sieht, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang.«*

John Hattie 2013

## Lernlabor Schule – der Perspektivwechsel von Unterrichten zu Lernen

Jede Schule, jede Schulklasse, jede Arbeitsgruppe, jede einzelne Unterrichtsstunde ist ein Lern-Laboratorium, d.h. eine Versuchsanordnung, um – neben anderen – ein wesentliches Ziel zu erreichen: dass die Schüler/innen *lernen*. Ob und wie das gelingt, lässt sich nie sicher vorhersagen. Deshalb müssen die Lehrpersonen weder verzweifeln noch die Flinte ins Korn werfen: bei der weit überwiegenden Zahl der Schüler/innen und Absolvent/innen hat »es« funktioniert, mehr oder weniger gut; keiner weiß genau wie, wenn sie »es« nicht selber erzählen. Zusätzlich gibt es Erfahrungen, wie man Lernen ermöglichen, begleiten und fördern, wirksam unterstützen oder auch behindern oder gar verhindern kann, d.h.: in diesem Lernlabor fängt niemand am Nullpunkt an, die Betreiber haben Berufswissen und -erfahrung, die Schüler/innen haben von Kindesbeinen immer schon gelernt und wissen meist, wie das geht (durch Probieren).

Das Lernlabor Schule ist der institutionalisierte Versuch, Lernen durch Unterricht zu organisieren und erfolgreich zu machen. Der Einsicht, dass das immer wieder neu mit immer wieder neuen Schüler/innen und wechselnden Lehrpersonen versucht werden muss, folgte John Dewey mit der Bezeichnung seiner *Laboratory School*, die er 1896 an der Universität von Chicago eröffnete. »Lernlabor Schule« verweist darauf, auch auf die Laborschule, die Hartmut von Hentig 1974 an der Universität Bielefeld eröffnete (und mit Deweys Pädagogik vertraut war). Zuvor, 1965, hatte Friedrich Edding (später am MPI für Bildungsforschung in Berlin) die Odenwaldschule (unter Leitung von Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein, auch er später am MPIB in Berlin) als Laborschule bezeichnet: »Wir können auch nicht genau wissen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln das Lernen und Lehren in der fernen Zukunft vor sich gehen wird. Wir können das alles nur als Prozess planen [...] – das ist die Aufgabe, die vor uns liegt« (zit. Schäfer u. a. 1971, S. 20 f.). Die Aufgabe besteht 50 Jahre später unverändert. Wenn also mit »Lernlabor Schule« eine »Laborschule« assoziiert wird, ist das durchaus willkommen.

Sachgerechtes Arbeiten in einem Labor meint nicht einfach Versuch und Irrtum, sondern methodisch nachprüfbar erfolgreiche Problemlösungen herauszufinden. Der Anspruch ist also hoch, von der Sache her, wenn auch viele Lehrpersonen und Schüler/innen das manchmal nicht so auf dem Schirm haben. Auch wenn also der Unterrichts- und Lernalltag häufig auch in »Versuch und Irrtum« seinen Weg bahnen muss, gibt es bewährte Erfahrungen (*evidence* = Beweis) – sie mögen nun »wissenschaftlich« unterfüttert sein oder nicht –, von denen die wichtigsten in diesem Band in Erinnerung gerufen werden, um Hilfestellungen zu geben bei der Aufforderung an die Lehrenden, sich im Hinblick auf »Lernen vom Lernen her gesehen« eine andere Brille aufzusetzen. Willkommen im Lernlabor Schule *heute*.

## Rückblende I

Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), evangelischer Pfarrer, Sozialkritiker (»Carl von Carlsberg oder Über das menschliche Elend« 1784–1788), Verfasser zahlreicher klassischer pädagogischer und bis heute immer wieder aufgelegter Schriften (»Noch etwas über die Erziehung« 1784, »Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder« 1792, »Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder« 1796, »Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher« 1806; alle Texte in Salzmann 1886), Gründer des Landerziehungsheims Schnepfental südlich von Gotha (heute Salzmannschule Schnepfental, Spezialgymnasium für Sprachen des Landes Thüringen), einer der führenden Reformpädagogen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, schrieb in seiner Schrift von 1784:

»Einen Hauptmangel [... des Lernens und der Schule] glaube ich darin bemerkt zu haben, dass die Kinder bei dem Lernen mehr fremde, als ihre eignen Kräfte gebrauchen. Es ist noch sehr wenige Anleitung zum eignen Beobachten, eigener Erforschung, eigener Erwerbung der Kenntnisse, sondern der Lehrer arbeitet den Kindern vor, unterrichtet sie von dem, was er durch seine mühsamen Arbeiten herausgebracht hat, und das Kind verhält sich dabei mehrenteils ganz leidend [passiv]. [...] (S. 158)

Bei dem ewigen Unterrichte leidet der Lehrer und der Schüler. Der Lehrer, weil er immer selbst arbeiten muss, da, wo er nur Aufseher und Ratgeber sein sollte! Er ist (man verzeihe mir dieses Gleichnis, ich kann nicht umhin, es zu brauchen, weil es sehr schicklich ist, meine Gedanken zu erläutern) gleichsam Gängelmagd, die vom Morgen bis zum Abend gebückt umher gehen, und das Kind führen, oder vielmehr durch seine Launen sich führen lassen muss, da er doch, wenn ihm erlaubt wäre, die Winke der Natur zu befolgen, nur aufmerksamer Zuschauer von den Bestrebungen der Kinder sein [müsste, ...] wenn sie fallen wollten, beispringen, und, wenn sie wirklich fallen, ihnen aufhelfen... Daher kommt es vorzüglich, dass die [Lehrer ...] mehrenteils sehr missvergnügt leben. [...]

Es ist nur zu bedauern, dass die Kinder dabei selbst zu viel verlieren. Denn ein Kind, das an dem Laufzaume gegängelt wird, lernt nie so früh und so gut laufen, als ein anderes, das bald angeleitet wird, seine eignen Kräfte zu brauchen. (S. 159)

Und was von der Gehekräft gilt, gilt gewiss von allen andern Kräften, sie erschaffen und werden verschoben, wenn man sie stets gängelt. Der Beobachtungstrieb, die von Gott uns alle eingepflanzte Wissbegierde erstirbt, wenn andere stets für uns beobachten und unsere Wissbegierde sättigen, ehe sie gehungert hat. (S. 160)

Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckte, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden. Man frage doch hierüber sein eignes Gefühl! Wie schwer hält es, unsere Aufmerksamkeit eine Stunde lang auf den Vortrag eines andern zu richten... und wie leicht ist es uns, halbe Tage selbst zu arbeiten! Kinder haben das nämliche Gefühl. Sie sitzen schläfrig in der Lehrstunde, und sind munter und tätig, sobald man sie dahin gebracht hat, ihre eignen Kräfte anzuwenden.« (S. 160f.)

Salzmann verlangt, dass die Kinder und Schüler zu ihrer Motivation einen unmittelbaren Nutzen von dem haben müssen, was sie lernen sollen; er nennt dies »Belohnungen«, in der richtigen psychologischen Einsicht, dass die von den Lernenden selbst erzeugte und erlebte Bestätigung und Bekräftigung durch Erfolg, d. h. die emotional positiv besetzte *Erfolgserwartung*, der beste Motor fürs Lernen ist:

»Wenn ein Kind seinen Lehrer fragte, was hilft mir denn das Schreiben? Warum soll ich denn lateinisch lernen? Wozu nützt mir denn das Französische? Die Geografie, die Geschichte? Die Mathematik? so würde der verständigste Lehrer nichts als die-