

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie die Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Inhaltsverzeichnis .....   | 3  |
| Abbildungsverzeichnis .....  | 5  |
| Literaturverzeichnis.....  | 6  |
| Literaturempfehlungen.....   | 10 |
| Einleitung: Übersicht und Ziel .....   | 11 |
| Einige kurze begriffliche Vorklärungen .....   | 13 |
| 1 Zur Geschichte des organisierten Lehrens und Lernens: Beispiele .....                  | 16 |
| 1.1 Antike .....   | 16 |
| 1.2 Mittelalter.....   | 17 |
| 1.3 Neuzeit.....   | 18 |
| 2 Lehren und Lernen – zwischen Psychologie und Pädagogik.....                            | 21 |
| 2.1 Erkenntnisse über Lernen – Vorgaben, um Lernen zu machen ? .....                     | 21 |
| 2.2 Kognitive Wende und neue Bilder vom Schüler und vom Lehrer .....                     | 22 |
| 2.3 Konstruktivistisches Denken und Unterricht .....                                     | 24 |
| 2.4 Erkenntnisse über das Lernen – Bedeutung für die didaktische Praxis .....            | 25 |
| 2.5 Welches Lernen wollen wir? .....   | 27 |
| 3 Neue Lernkulturen.....   | 30 |
| 3.1 Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung .....                                    | 30 |
| 3.2 Elemente Neuer Lernkulturen.....   | 34 |
| 3.3 Prozesse informellen Lernens .....   | 40 |
| 4 Gute Lehrer = besserer Unterricht: Konzepte und Befunde empirischer<br>Forschung ..... | 44 |
| 4.1 Der gute Lehrer: ein Phantom? .....  | 44 |
| 4.2 Das Prozess-Produkt-Paradigma .....  | 47 |
| 4.3 Das Experten-Paradigma .....   | 48 |
| 4.4 Lehrerkompetenz und ihr Beitrag zum Lernen der Schüler - Nachweise ..                | 49 |
| 4.5 Lehrerkompetenz: nicht nur Unterrichten.....   | 50 |
| 4.6 Berufsbiographie, Belastungen und ihre Bewältigung.....                              | 51 |
| 5 Der Beitrag der Neurowissenschaften zu Lehren und Lernen .....                         | 54 |
| 5.1 Die Aktualität der Neurodidaktik.....  | 54 |
| 5.2 Welche Geschichte hat das Thema?.....  | 55 |
| 5.3 Was erklärt das hohe Interesse der Lehrerschaft? .....                               | 57 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Übungsaufgaben .....       | 60 |
| Lösungsmöglichkeiten ..... | 64 |

## Abbildungsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abb. 1: Der Wandel vom toten zum lebendigen Lernen (aus: Arnold/Schüßler (1998, S. 73) ..... | 37 |
| Abb. 2: Kasten IV aus Schaarschmidt (2004, S. 58, 69).....                                   | 53 |

## Literaturverzeichnis

- Arnold, M.: Aspekte moderner Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Vögel 2002.
- Arnold, R./Schübler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1998.
- Berliner, D. C.: Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft 15(1987), S. 295 - 305.
- Berliner, D. C.: Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research 35(2001), S. 463 - 482.
- Berninger, V./Richards, T.: Brain Literacy for Educators and Psychologists. New York: Academic Press 2002.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber 1992.
- Bromme, R./Haag, L.: Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag 2004, S. 777 - 793.
- Bruer, J. T.: Education and the Brain: A Bridge too far. In: Educational Researcher 26(1997)8, S. 4 - 16.
- Cain, R. N./Caine, G.: Building a Bridge between Neuroscience and Education: Cautions and Possibilities. In: NASSP Bulletin 82(1998), S. 1 - 8.
- Cain, R. N./Caine, G.: Unleashing the Power of Perceptual Change. The Potential of Brain-Based Teaching. Alexandria 1997.
- Campbell, J./Kyriakides, L./Muijs, D./Robinson, W.: Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model. London: Falmer 2004 (2. Auflage 2005).
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF 2001.
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn 1959.
- Faulstich, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim: Juventa 1996, S. 50 - 80.
- Fenstermacher, G./Richardson, V.: On making determinations of quality in teaching. Konferenzpapier 2000; erschienen in: Teachers College Record 107 (2005), S. 186 - 213.
- Forum Bildung: Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung, Bd. 10. Bonn 2001, S. 8-28.
- Friedrich, G.: Die Brücke von zwei Seiten her bauen. Was kann die Neurodidaktik der Erziehung bieten? In: Theorie und Praxis der Soziopädagogik (2004)2, S. 36 - 38.
- Friedrich, G./Preiß, G.: Lehren mit Köpfchen. In: Gehirn & Geist (2002)4, S. 64 - 70.

- Friedrich, G./Preiß, G.: Neurodidaktik. Bausteine für eine Brückenbildung zwischen Hirnforschung und Didaktik. *Pädagogische Rundschau* 57(2003), S. 181 - 199.
- Fuhr, Chr.: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd.3. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 148 - 163.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41(1995), S. 867 - 888.
- Gruschka, A: Pädagogisches Sonnenstudio – über den Siegeszug der neurolinguistischen Programmierung. In: *Pädagogische Korrespondenz* 1995, Heft 15, S. 5 - 21.
- Hericks, U.: *Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Jensen, E.: *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development 1998.
- Kovalik, S. J./Olsen, K. D.: *Exceeding Expectations: A User's Guide to implement Brain Research in the Classroom*. Covington: S. Kovalik & Associates 2001.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz 2001, S. 601 - 646.
- Künzel, K. (Hrsg.): *Informelles Lernen. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 31/32. Köln: Böhlau 2005.
- Loser, F./Terhart, E. (Hrsg.): *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta 1977.
- Marrou, H. I.: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum (1948)*. München. Deutscher Taschenbuch-Verlag 1977.
- Mayr, Joh./Neuweg, G. H.: *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung*. In: Greiner, U./Heinrich, M. (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: LIT-Verlag 2006.
- Neuweg, G. H.: *Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen*. In: Hackl, B./Neuweg, G.H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT-Verlag 2004, S. 1 - 26.
- OECD: *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD 2006.
- Oelkers, J.: *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1985.
- Overwien, B.: *Stichwort: Informelles lernen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2005), S. 339 - 355.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Petrat, G.: *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 - 1850*. München: Ehrenwirth 1979.

- Preiß, G. (Hrsg.): Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Pfaffenweiler: Centaurus 1996.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz 2001, S. 601 - 646.
- Rheinberg, F./Bromme, R.: Lehrende in Schulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: PVU 2001, S. 295 - 331.
- Schaarschmidt, U.: Situationsanalyse. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.) Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz 2004, S. 41 - 71.
- Scheffler, I.: Philosophical Models of Teaching. In: Boyer, C.H. (Ed.): Philosophical Perspectives for Education. Glenview: Scott, Foresman & Co. 1970, S. 378 - 389.
- Schirp, H.: Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Unterrichtsgestaltung beitragen? In: Die deutsche Schule 95(2003), S. 304 - 316.
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett 1978.
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 2005 (3. Auflage).
- Smith, B. O. Ein Modell des Lehrens. In: Loser, F./Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta 1997, S. 198 - 215.
- Sousa, D. A.: Brain Research can help Principals reform Secondary Schools. In: NASSP-Bulletin 82(1998), S. 1 - 8.
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2002.
- Spychiger, M.: Lernforschung. Ein Blick in die Grundlagen und Anwendungen im Wechsel der psychologischen Paradigmen. (Schriften zur Erziehungswissenschaft Nr.4). Universität Fribourg 2003.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang 1994.
- Terhart, E.: Die Logik des Lehrens. In: Bildung und Erziehung 30(1977), S. 441 - 456.
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz 2001.
- Terhart, E.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europ. Verlagsanstalt 2002.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa 1981.
- Weinert, F. E./Helmke, A. Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leuschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1996, S. 223 - 233.

- 
- Weinert, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe 1996, S. 1 - 48.
- Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1889). Braunschweig: Vieweg 1923 (6. Auflage).



## Literaturempfehlungen

### Einführende Literatur

*Es existieren zahlreiche Einführungen in die Grundlagen des Lehrens und Lernens. Die folgenden drei möchte ich empfehlen; eines dieser drei Bücher sollten Sie unbedingt parallel zur Beschäftigung mit dieser Kurseinheit lesen bzw. durcharbeiten*

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006 (2. Auflage)

Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der Organisation von Lehren und Lernen. München: Juventa 2005 (4. Auflage)

Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler: Schneider 2004.

### Weiterführende Literatur

*Die weiterführende Literatur setzt bereits eine gewisse Vertrautheit mit den Grundlagen des Lehrens und Lernens voraus; sie sollte zur Vertiefung des Themas herangezogen werden.*

Looser, F./Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta 1977.

Krapp/Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: PVU 2006 (5. Auflage).

Holzkamp, K.: Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus 1993.

### Als modernen Klassiker empfehle ich dringend:

Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1995 (3. Auflage).

## Einleitung: Übersicht und Ziel

Lehren und Lernen – zwei Dinge, die schon vom Klang ihrer Bezeichnungen her eng zusammen gehören. Wenn es jedoch um die beiden Sachverhalte und deren Verhältnis zueinander geht, dann spielt der Wortklang natürlich keine Rolle. Aber auch von der Sache her scheinen Lehren und Lernen im alltäglichen Sprachgebrauch und auf den ersten Blick eng zusammenzugehören: Lehren zielt darauf ab, dass der oder die Belehrt(e)n etwas lernen; Lernen geht vielleicht besonders gut, wenn es angeleitet ist, wenn es also einen Lehrer gibt. Insofern ist auch von unseren Sprachroutinen her immer schon eine bestimmte Relation - und zwar vielfach: eine enge - zwischen die Sachverhalte Lehren und Lernen eingebaut.

Natürlich ist das verdächtig – und die eingespielte Verknüpfung lockert sich in dem Maße je länger man gesondert über die beiden Gegenstände Lehren und Lernen nachdenkt, und vor allem: je länger man die vermeintlich enge Relation zwischen beiden Sachverhalten überprüft. Was meinen wir eigentlich, wenn wir das Wort „Lehren“ benutzen, und was meinen wir bei der Verwendung des Wortes „Lernen“? Und wie stark ist die Verknüpfung zwischen beiden Dingen wirklich, genauer: auf der Ebene der Worte und auf der Ebene der Dinge, die wir damit bezeichnen.

*Lehren* fällt als eine bewusste, zielgerichtete Tätigkeit zunächst einmal in den Bereich der Kompetenz von Lehrern. Sofern diese Lehrer in Bildungsinstitutionen und mit pädagogischer Intention Lehren als Berufarbeit ausüben, fällt die theoretische und empirische Beschäftigung mit deren Tätigkeit in den Bereich der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Dieses Lehren und Unterrichten ist Gegenstand der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung. Bei *Lernen* hat man es demgegenüber mit einem anders gearteten Sachverhalt zu tun: Lernen geschieht immer! Anders formuliert: Lernen ist ein ständig ablaufendes Grundelement der menschlichen Existenz und des menschlichen (Selbst)Erlebens – auch wenn unser Alltagswissen das Wort „Lernen“ für solche Situationen reserviert, in denen wir uns bewusst und konzentriert etwas Neues aneignen. Lernen ist jedoch eine der geistigen Grundfunktionen des Menschen.

Die *wissenschaftliche Beschäftigung* mit Lernen fällt zunächst einmal in den Bereich der Psychologie. Bemerkenswerterweise gehört die Beschäftigung mit Lernen zur Allgemeinen Psychologie, die sich mit solchen Grundlagen beschäftigt. Die Beschäftigung mit dem Organisieren von Lernen - also dem Lehren und Unterrichten – fällt dagegen in den Bereich der Pädagogischen Psychologie und dort: in den der Unterrichtspsychologie. Innerhalb der Erziehungswissenschaft fällt die Beschäftigung mit Lehren und Lernen in den Bereich der der Allgemeinen Didaktik. Die Unterrichtspsychologie und die Allgemeine Didaktik haben also einen sehr ähnlichen Gegenstandsbereich – gehen diesen jedoch, wie noch zu zeigen sein wird, in unterschiedlicher Weise an. Jedenfalls wird man bei der näheren Befassung mit Lehren und Lernen letztendlich immer auch über das Verhältnis von psychologischen Erkenntnissen und pädagogischen Konzeptionen, allgemeiner: von Psychologie einerseits und Pädagogik bzw. Didaktik andererseits sprechen müssen.

So gesehen ist das Verhältnis von Lernen und Lehren etwas asymmetrisch: Lernen tun wir ununterbrochen, aber wir Lehren nicht ununterbrochen, und glücklicherweise werden wir auch nicht permanent belehrt. Und jeder weiß, dass nicht jedes Lehren *auch tatsächlich* zum Lernen auf Seiten der Belehrt(e)n führt. Wäre dies grundsätzlich und immer so, wäre Lehrerarbeit viel leichter.

Ziel dieses Studienbriefes ist es, in die Grundlagen von Lehren und Lernen – und in deren Beziehung zueinander – einzuführen.

- Zu diesem Zweck werden zunächst einige *begriffliche Vorklärungen* unternommen. Dies mag zunächst etwas steril und wortklauberisch wirken, aber beim Denken benutzt man Begriffe, und diese Begriffe müssen möglichst klar sein, damit man klarer denken kann.
- Dann aber schnell zu etwas Wirklichem! In Form einer Skizze wird eine Übersicht über die *historische Entwicklung* des institutionalisierten Lehrens und Lernens in Schulen vermittelt.
- Im dritten Kapitel geht es um unterschiedliche *Vorstellungen von Lernen – und deren Bedeutung für das Lehren*, d. h. für den Versuch, bestimmte Lernprozesse auszulösen und dadurch auch vorgestellte Lernergebnisse zu erzielen.
- Zunehmend befreit sich das Lernen von speziell dafür vorgesehen Institutionen und Professionen: nicht-organisiertes, informelles, eigenständiges Lernen in *neuen Lernkulturen* wird in dem Maße wichtiger, wie lebenslanges Lernen an Bedeutung gewinnt
- Das fünfte Kapitel wendet sich stärker der lehrenden *Tätigkeit des Lehrers*, seinen Kompetenzen und Wirkungen zu. Was ist guter Unterricht, was ist ein guter Lehrer, und wie wirkt sich seine Kompetenz auf das Lernen der Schüler aus, wie kommt man als Lehrer selbst mit seinem Beruf zurecht.
- Das abschließende Kapitel wendet sich wieder eher grundsätzlichen Fragen zu: Die *modernen Neurowissenschaften* erzeugen immer mehr Erkenntnisse über unser Gehirn: Was bedeutet es, wenn man diese neurowissenschaftlichen Erkenntnisse in einen pädagogisch-didaktischen Kontext bringt?

Diese Kurseinheit „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ steht in enger Verbindung zu der Kurseinheit „Didaktische Theorien und Modelle“. Beide Kurseinheiten ergänzen sich wechselseitig. Und schließlich ein letzter Hinweis: Die erfolgreiche Durcharbeitung dieser beiden Kurseinheiten - oder auch aller schulpädagogischen, unterrichtspsychologischen etc. Kurseinheiten überhaupt - *vermittelt nicht die praktische Fähigkeit zum Unterrichten*. Diese Fähigkeit kann immer nur in konkreten Klassenzimmern erlernt werden – und nicht durch das Studium von Textmaterial. Sofern es den beiden Kurseinheiten aber gelingt, in didaktisches Denken einzuführen und das Nachdenken über Lehren und Lernen, über seine Voraussetzungen, Formen und Folgen anzuregen und weiterzuentwickeln, haben sie ihren Zweck erfüllt.

## Einige kurze begriffliche Vorklärungen

„Lehren ist Lernenmachen“ schreibt Willmann (1889, S. 188). Nimmt man dies wörtlich, vollzieht er damit eine in dreifacher Hinsicht optimistische Einschätzung des Beitrags von Lehren für das Lernen:

- Als ob nämlich Lehren *immer* Lernen macht, also nie erfolglos sein kann,
- als ob *allein* Lehren das Lernen macht, also nichts anderes zu Lernen führen könnte, und
- als ob Lehren schließlich das Lernen *macht*, also in einem mechanischen Sinne Lernen erzeugt.

Das ist sicherlich so nicht der Fall. Vielmehr sind alle drei Unterstellungen zu problematisieren: Häufig wird gelehrt, ohne dass überhaupt (oder das Intendierte) gelernt wird. Weiter: Lernen kann natürlich auch stattfinden, ohne dass es durch Lehren angeleitet oder begleitet wird. Schließlich: Die Verbindung zwischen Lehren und Lernen ist nicht kausal-mechanischer Art, denn Lernen ist immer auch Eigenaktivität desjenigen, der lernt.

In diese Überlegungen gehen aber bereits starke Annahmen über tatsächliche oder vermutete Realitäten des Lehrens und Lernens ein. Bevor man überhaupt Argumente, Erfahrungen und Einsichten zu den Realitäten des Lehrens und Lernens austauscht, sollte man sich klar darüber werden, welche Implikationen in den dabei verwendeten Begriffen „Lehren“ und „Lernen“ sowie in der Verbindung zwischen diesen Begriffen steckt. Begriffsanalyse mit dem doppelten Ziel (a) der Aufdeckung solcher häufig nicht mitbedachter Implikationen und (b) der damit dann verbundenen Präzisierung des Begriffsgebrauchs sind das hauptsächliche Arbeitsfeld der analytischen Philosophie der Erziehung.

Die sprachanalytische Erziehungsphilosophie mit ihrer Konzentration auf die Analyse und Kritik der im Reden über Erziehung und Unterricht verwendeten Begriffe unterscheidet in diesem Zusammenhang einen *Erfolgsbegriff* des Lehrens von einem *Absichtsbegriff* (vgl. Terhart 1977; ausführlich Oelkers 1985, S. 158 ff.).

- Unter Zugrundelegung des *Erfolgsbegriffs* wird einer Aktivität nur dann die Bezeichnung „Lehren“ zugesprochen, wenn auch gelernt wird, Erfolg also eingetreten ist. Bleibt dieser aus, hat dann eben per definitionem kein Lehren stattgefunden. Hier wird also auf begrifflicher Ebene ein überaus enges Verhältnis zwischen Lehren und Lernen behauptet. So gesehen, beinhaltet die Verwendung des Begriffs „Lehren“ immer schon das Vorliegen der Tatsache Lernen. Die Frage ist dann natürlich, wie man diejenigen Aktivitäten eines Lehrers im Unterricht bezeichnet, die nicht zum Lernen geführt haben. Das wäre dann pure Kommunikation und Interaktion - oder bestenfalls ein Lehrversuch. Im Grunde ließe sich eine Aktivität des Lehrers immer erst nach der Feststellung ihres Erfolges im Lernen der Schüler als Lehren qualifizieren. Damit aber entsteht die Aufgabe, „Erfolg“ näher zu bestimmen: Wie schnell muss er eingetreten sein? Ist es ein Erfolg, wenn ein anderes als das durch die Lehre angestrebte Lernen eingetreten ist? Und schließlich: Was ist zu tun, wenn *einige* Schüler gelernt haben, andere nicht. Ein und dieselbe Tätigkeit des Lehrers wäre dann Lehren und zugleich Nicht-Lehren!
- Der *Absichtsbegriff* von Lehren dagegen bindet die Verwendung des Begriffs „Lehren“ nicht an den Erfolg im Lernen, sondern an das *Vorliegen der Ab-*

*sicht*, durch Lehren bei Anderen Lernen auszulösen, zu unterstützen, zu befördern etc. Damit können auch diejenigen Aktivitäten des Lehrers als Lehren bezeichnet werden, die kein oder ein anderes als das angestrebte Lernen zur Folge hatten. Der Absichtsbegriff des Lehrens erhebt darüber hinaus nicht den Anspruch exklusiver Determination: Die Absicht des Lehrens ist vielleicht auch durch Mitwirkung anderer Faktoren realisiert worden. Und schließlich: Es wird kein mechanisches Determinationsverhältnis zwischen Lehren und Lernen behauptet. Umgekehrt wird aber auch nicht davon ausgegangen, dass Lehren und Lernen völlig losgelöst voneinander sind. Oelkers (1985, S. 231f.) fasst diese Position folgendermaßen zusammen: „Man kann unterrichten, ohne dass Lernen stattfindet, und man kann lernen, ohne unterrichtet zu werden. Das Ziel des Unterrichts ist es, ein bestimmtes (!) Lernen zu ermöglichen. Aber die Aktivitäten des Unterrichts sind mit diesem Ziel situativ wie prozessual nur kontingent verbunden. Dabei mildern subjektive Wahrscheinlichkeitsannahmen diese Kontingenz, aber heben sie faktisch nicht auf.“ Oder anders: „Man kann lehren ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren“ (ibid., S. 211).

Eine Analogie mag diese Unterscheidungen noch einmal verdeutlichen (vgl. Smith 1977): Wie sieht es eigentlich mit dem Verhältnis der Begriffe „Verkaufen“ und „Kaufen“ aus? Ein Verkaufen kann es nur geben, wenn es zugleich jemanden gibt, der kauft. Umgekehrt kann es einen Kauf nur geben, wenn zugleich das Gegenstück – „Verkaufen“ – stattfindet. (Analog: Wenn A den/die B heiratet, heiratet B auch A). So gesehen haben wir es bei der Relation der Begriffe „kaufen“/„verkaufen“ mit einer sehr engen Verknüpfung zu tun – so, wie es beim Erfolgsbegriff des Lehrens der Fall ist. Und lässt sich auch ein Absichtsbegriff des Verkaufens finden? Gedanklich ja, denn ein Verkäufer verkauft ja nicht ununterbrochen während der Arbeitszeit – er wartet darauf, dass ein Kauf zustande kommt, er bereitet alles vor, er versucht, einen Kunden, zum Kauf zu bewegen etc. Dieses Handeln wäre dann – streng genommen – nicht „verkaufen“ (im Sinne von *erfolgreichem* Vollzug), sondern „verkäufeln“: ein Handeln, das mit der Absicht und als Versuch vollzogen wird, zu einer tatsächlichen Verkauf-/Kauf-Situation zu kommen.

Wozu führen diese zunächst etwas sterilen, „wortklauberischen“ Überlegungen?

- Erst unter Zugrundelegung des Absichtsbegriffs von Lehren kann man das Verhältnis von Lehren und Lernen als eine sinnvolle Problemstellung ansehen und untersuchen, denn beim Erfolgsbegriff sind Lehren und Lernen per definitionem nahtlos verklammert. Es *kann* dann nichts mehr dazwischen liegen.
- Ebenfalls nur unter Zugrundelegung des Absichtsbegriffs wird die Rede von Unterricht und Lehren als Bedingungen für Lernprozesse verständlich, denn Bedingungen müssen begrifflich von dem getrennt sein, was sie bedingen.
- Weiterhin ist nur der Absichtsbegriff des Lehrens kompatibel mit einem Verständnis von Lernen als aktivem Aneignungsprozess des Lernenden selbst. Wenn nämlich von dessen Aktivität und Eigendynamik, und im Klassenunterricht sogar von vielen verschiedenen Eigendynamiken auszugehen ist, kann Lehren de facto nie über seinen Erfolg, das Lernen verfügen - und dies bringt nur der Absichtsbegriff zum Ausdruck.
- Und schließlich: Es muss zwischen verschiedenen Lernarten oder Lernqualitäten unterschieden werden, für die dann jeweils das Lehren als Bedingungs-

konstellation nicht nur anders aussieht, sondern sich eben auch anders auswirkt.

- Speziell diese letzte Differenzierung innerhalb der Realprozesse von Lehren und Lernen macht deutlich, dass Begriffsanalysen trotz aller Verfeinerung doch noch zu grob ansetzen, wenn sie sich lediglich global mit „Lehren“ und „Lernen“ sowie deren Verhältnis zueinander beschäftigen. In der Wirklichkeit selbst existieren viele Formen von Lehren und ebenso auch viele Formen, Ebenen und Verläufe des Lernens.

Entsprechend ihrer Aufgabenstellung bleiben analytische Bemühungen immer an die *Ebene der Begriffe* geknüpft und machen auf die Implikationen des Begriffsgebrauchs aufmerksam. Den mit diesen Begriffen belegten Sachverhalten begegnet man nach dem Durchlauf durch solche Analysen mit einer viel differenzierteren Wahrnehmung und vor allem: mit viel mehr Vorsicht. In diesem Sinne ist der Wert analytischer Begriffsexplikation für das Denken über Lehren, Lernen und Unterricht hoch anzusetzen. Über die *Ebene der Wirklichkeit*, über die Sachen selbst, ihre empirisch-materiale Beschaffenheit etc. vermögen Begriffsanalysen selbstverständlich keine Auskünfte zu geben. Interessiert man sich für den sachlichen Beitrag von Unterricht und Lehren für das Lernen bzw. das Erreichen bestimmter Lernqualitäten, so ist man auf die Lern- und Unterrichtspsychologie sowie auf die Instrumente und Befunde empirischer Lehr-Lern-Forschung verwiesen. Aber noch einmal: Erst analytische Klarheit und empirische Fundierung *zusammen* vermögen das Erkenntnispotential empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft zu entfalten.