

Sinnbildung lernen

Interview mit Prof. Dr. Georg Rückriem und PD Dr. Johannes Werner Erdmann

LR: "Lernen mit Sinn", "sinnvolles Lernen" und ähnliche Begriffskombinationen haben derzeit Konjunktur. Aber gibt es denn überhaupt Lernen OHNE Sinn?

GR: Nein. Lernen ohne jeden Sinn geht nicht. Gelernt wird immer nur, was als sinnvoll empfunden wird. Niemand lernt ganz und gar sinnloses Zeug. Wenn aber jemand z.B. sinnlose Silben lernt, dann nur, weil er damit irgendeinen persönlichen Sinn verbinden kann.

JWE: Andererseits wissen wir aus der Lernforschung, dass es auch im vormenschlichen Bereich Formen des Lernens gibt. Tiere, ja selbst intelligente Maschinen „lernen“. Aber natürlich laufen diese Formen des Lernens nicht mit Sinn.

LR: Gibt es an einem Lerngegenstand einen für alle Schüler gleichen Sinn? Wenn auf die Frage "Wozu muss ich das lernen?" ein Lehrer mit einem allgemeinen praktischen Nutzen antwortet, hat er dann die Schülerfrage nicht angemessen beantwortet?

GR: Nein – auf beide Fragen. Was für mich persönlich sinnvoll ist, ist es in dieser Form zunächst nur in meinem Lebenszusammenhang. Es kann daher gar keinen für alle Schüler gleichen Sinn geben, und kein Lehrer kann den persönlichen Sinn für einen Schüler vorformulieren. Der persönliche Sinn ist in jeder Hinsicht individuell und unverwechselbar, nicht austauschbar und nicht vermittelbar. Der persönliche Sinn eines Schülers kann weder durch eine andere Person noch durch Wissen objektiv festgelegt werden. Alle unterrichtlichen Lerngegenstände gründen sich auf gesellschaftlichen Bedeutungen, nicht auf persönlichem Sinn.

JWE: Wir können einen Schüler wohl danach fragen, was für ihn sinnvoll ist und warum, und wir können aus der Schülerantwort "Ich sehe hier keinen Sinn" zumindest den deutlichen Hinweis entnehmen, dass es vorrangig um den Prozess seiner persönlichen Sinnbildung geht, d.h. um die Frage, welchen Sinn er der Sache beimisst – und nicht um die Sache an sich noch um die damit verbundenen objektiven oder gesellschaftlichen Bedeutungen.

LR: Sinn – Bedeutung, worin besteht denn da der Unterschied?

HWE: "Gesellschaftliche Bedeutung" kann analog verstanden werden zum "persönlichen Sinn" und wird auch vergleichbar erzeugt, nämlich durch eine Art spezifischer Sinnbildung bzw. Sinnbildungsentscheidung – allerdings eben seitens eines sozialen Systems, genannt Gesellschaft. Der Prozess der Bildung einer gesellschaftlichen Bedeutung geschieht jedoch im Unterschied zur Bildung des persönlichen Sinns durch Akte der Kommunikation und nicht durch Akte des Bewusstseins. Er dauert in der Regel länger, um sich zu stabilisieren und

kann dafür länger halten, sofern die Bedeutung weiterhin gesellschaftlich geteilt wird. Nur: Es gibt sie inzwischen immer weniger im Singular, ähnlich wie DIE Gesellschaft. Vielmehr bringen verschiedene Kommunikationen (Diskurse o.ä.) unterschiedliche gesellschaftliche Bedeutungen hervor, so dass es DIE gesellschaftliche Bedeutung etwa von Frau, Liebe oder Beruf faktisch nicht mehr gibt. Damit wiederum sind die Individuen herausgefordert, selbst ihre Sinnbildungsentscheidungen zu treffen.

GR: Wenn ein Schüler den Sinn des Lerngegenstandes für sich persönlich verneint, ist der Unterricht hilflos. Sinn lässt sich durch keine ausgeklügelte Methode, differenzierte Didaktik oder raffinierte Erziehungsstrategie erzwingen. Kein Unterricht ohne oder gegen den persönlichen Sinn der Schüler führt zum Lernen. Wenn ein Schüler in einem solchen Unterricht trotzdem etwas lernt, dann wissen wir weder, was er gelernt hat, noch welchen Sinn er damit verband. Dann hat er gewissermaßen trotz der Vorschrift gelernt, aber nicht das, was vorgeschrieben wurde.

LR: Haben wir Lehrer also überhaupt keinen Einfluss darauf, ob und wie die Schüler ihren Sinn bilden können?

JWE: Wenn wir Ernst machen mit der Auffassung, dass Personen und soziale Systeme autopoietische Systeme sind, die ihre eigene Steuerung selbst erzeugen, indem sie ihren eigenen Sinn selbst bilden, dann wird gerade in der Schule wichtig, den Schülern auch die Möglichkeit zu diesen Sinnbildungsprozessen zu geben, das heißt, ihnen den Raum zu lassen, diese Selbststeuerung zu lernen und zu praktizieren. Der Hinweis eines Schülers „ich sehe hier keinen Sinn“ heißt doch auch "Ich möchte die Sinnfrage klären". Daher würde eine Vorschrift: „Der Lerngegenstand ist aber aus diesem oder jenem Grund gesellschaftlich bedeutsam und deshalb, bitteschön, halte ihn auch für sinnvoll!“ das Konzept der Selbststeuerung – wir könnten auch sagen: der Mündigkeit – nicht nur verfehlen, sondern verhindern.

LR: Also mit der Erklärung, welche gesellschaftlichen Bedeutungen in einem Gegenstand – sagen wir, der Geschichte des Nationalsozialismus – stecken, und warum diese Geschichte gelernt werden soll, erreichen wir gar nichts?

JWE: Nicht gar nichts. Es wird damit deutlich gemacht, welche anderen Sinnangebote sich gesellschaftlich als Bedeutungen zeigen, mit denen sich auch Schüler auseinandersetzen haben, um sich dazu verhalten zu können, was durchaus – wie bei anderen kommunikativen Angeboten – die Möglichkeit einschließt, ein solches Angebot auch abzulehnen oder es anders zu interpretieren. Auf diese Weise wird das Sinnproblem selbst zum Gegenstand des Unterrichts – aber als persönliches Problem der Sinnbildung der Schüler, nicht als didaktisches Problem der Vermittlung von Unterrichtsinhalten.

LR: Wie erklärt ihr die Existenz von Schulschwänzern, Schulverweigerern? Wollen die nichts lernen?

GR: Schulverweigerer gibt es wahrscheinlich sogar häufiger, als wir annehmen. Aber das bedeutet nicht, dass Schulverweigerer das Bilden von persönlichem Sinn überhaupt verweigern. Das tun nicht einmal autistische Menschen. Im Gegenteil, weil sie vielleicht konsequenter darauf bestehen, nur für ihren eigenen Sinn zu lernen, verweigern sie die Teilnahme an einer bestimmten Art von Unterricht, der ihnen weder hilft noch überhaupt Raum lässt, ihr Problem mit den Sinnmöglichkeiten der offiziellen Lerngegenstände zu bearbeiten.

JWE: An dieser Stelle würde ich gerne die Lehrertätigkeit betrachten. Wenn wir unterstellen, dass Menschen anders lernen als Tiere oder gar Maschinen, dann können sich daraus prinzipielle Konsequenzen für die Lehrertätigkeit ergeben, die ich als pädagogische Negativ-Imperative formulieren möchte. 1. Betrachte deine Schülerinnen und Schüler nicht als Tiere, die Du dressieren könntest. 2. Betrachte sie nicht als intelligente Maschinen, die du programmieren kannst. 3. Betrachte sie nicht als Speicher und stopfe sie nicht voll mit Informationen. Ein Unterricht, der gegen diese Imperative verstößt, ruft die erwähnte Sinnproblematik der Schüler geradezu zwangsläufig hervor, auf die dann Lehrer in aller Regel mit Unverständnis reagieren. Damit aber stehen sie in einer hoffnungslosen Position zwischen der ihnen aufgetragenen Vermittlung gesellschaftlicher Bedeutungen, die in der Gesellschaft bzw. von bestimmten gesellschaftlichen Systemen selbst kaum noch oder gar nicht mehr getragen werden, einerseits, und den Schwierigkeiten andererseits, die die Schüler mit diesen Bedeutungen haben. Damit wird heute, historisch erstmalig, in aller Deutlichkeit das explizite Behandeln des Sinnproblems – nicht nur des Wissensproblems – als Aufgabe der Schule gesellschaftlich notwendig, ein Sinnproblem, das es noch vor 150 Jahren in der Schule so nicht gab, weil eine allgemeine Zustimmung zu den mit der Wissensvermittlung verbundenen Sinnmöglichkeiten bei allen Menschen implizit unterstellt werden konnte.

LR: Sollten die Schüler über ihr Lernen selbst- oder wenigstens mitbestimmen?

JWE: Ja, unbedingt. Wir können nicht mehr unterstellen, dass Bedeutungen nahtlos funktionieren. Denn das Auftreten von Sinnproblemen in der Schule ist keine Panne, sondern ein Signal und eine Chance. Die Tatsache, dass heute von jedem Schüler nicht nur Wissensbildung, sondern Sinnbildung verlangt und eigenständige Lösungen erarbeitet werden müssen, um handlungsfähig zu sein, macht es erforderlich, eine Qualität von Lernen anzustreben, die nicht mehr automatisch unterstellt, dass der Sinn schon immer gegeben ist. Damit kommen ganz andere Anforderungen auf den Unterricht und den Lehrer zu, und zwar auf allen Altersstufen.

GR: Allerdings ist die Schule kein Parlament, in dem gleich informierte, ausgebildete und kompetente Repräsentanten unterschiedlicher Sinnformen einander gegenüber stehen und miteinander über Vermittlungsformen verhandeln, und wo es hinterher einen Mehrheitsentscheid gibt, dem dann alle zustimmen. Das Problem ist, dass die Fähigkeit, Sinn zu bilden, unter den durch das Internet erheblich veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sogar Erwachsenen schwer fällt. Auch sie sind im Rahmen ihrer Sinnbildungsprozesse an gesell-

schaftliche Sinnformen gewöhnt und entwickeln ihre Sinnbildungen mehr oder weniger im Rahmen gewohnter Traditionen oder vorgegebener kultureller Bedeutungsmuster. Wenn diese sich heute drastisch verändern bzw. auch ganz verloren gehen, dann haben selbst Erwachsene große Schwierigkeiten, mit diesen Konsequenzen Sinn zu verbinden. Erst Recht gilt das für Kinder. Die Schule darf daher weder unterstellen, dass Sinn schon immer gegeben ist, noch voraussetzen, dass die Kinder die entsprechende Fähigkeit, ihren eigenen Sinn zu bilden, immer auch auf der Höhe der ihnen bereits verfügbaren Möglichkeit realisieren.

LR: Heißt das, dass die Lehrer Experten für Sinnbildungsprozesse sein müssten?

GR: Unbedingt! Sie müssten Kompetenzen besitzen, um identifizieren zu können, um welche speziellen Sinnprobleme es sich handelt, wenn sich bei Kindern Schwierigkeiten zeigen, und sie müssten sensibel dafür sein, wahrzunehmen, in welche Richtung Kinder bei der Bildung entsprechender Entwicklung von Sinnformen unterstützt werden müssen.

LR: Wo und wie können Lehrer diese Kompetenzen erwerben?

JWE: Eine Möglichkeit wäre der reflexive Zugang, der auf der Ebene der Lehrer selbst die eigenen Sinnbildungsprobleme zum Gegenstand macht und auf diese Weise prinzipiell auch erfahrbar macht, wo solche Schwierigkeiten auftreten, wie sie sich äußern und wie sie bearbeitet werden können.

LR: Wenn die Lehrkräfte das Sinnproblem im Unterricht aufgreifen, dann reagieren sie auf ein Problem, das sich gezeigt hat. Ist es nicht ebenso nützlich, wenn sie über Prozesse, die gut laufen, reflektieren lassen, etwa mit der Frage: Warum hast du gerade hier so engagiert und erfolgreich gelernt?

JWE: Unbedingt. Sinn hat ja die Funktion zu steuern. Persönlicher Sinn steuert das persönliche Verhalten, also das gesamte psychische System; und auch im sozialen Bereich ist Sinn das Medium, das die Steuerungen möglich macht. Insofern ist die nachträgliche Reflexion, wie diese Steuerung gelaufen ist, gerade im Hinblick auf Lernen wichtig. Ein reflexives Lernen wäre ein Lernen, das den Sinn in diesem Lernen identifiziert und die Probleme des Umgangs mit Sinn zugänglich macht. Unter diesen Bedingungen wird das Lernen selbst aufgeschlüsselt, damit zu einem wirklichen Lernen des Lernen Lernens und erst so zu einer Möglichkeit, selbstgesteuertes – nicht nur lehrergeleitetes – Lernen zu ermöglichen.

LR: Das ist eine ganz andere Definition von Lernen des Lernens, als ich sie aus der Schulpraxis kenne, wo es nur um Methoden der Aneignung geht, etwa: Wie entschlüssele ich einen Text?

JWE: Ich spreche daher auch vom Lernen des Lernen Lernens. Mit dem expliziten Lernen von etwas geht implizit das Lernen des Lernens einher. Und mit dem expliziten Lernen Lernen ist wiederum implizit das Lernen des Lernen Lernens verbunden. Denn die von dir vorgeschlagene Reflexion des Lernens besteht darin, das implizite Lernen Lernen explizit zu

machen, also reflexiv zu wenden, um es im Nachhinein beschreiben, entschlüsseln, analysieren, verstehen und dann wiederum prospektiv handhaben zu können. Das wäre sozusagen die Krönung dessen, was Schule heute eigentlich leisten sollte. So wird erst selbstgesteuertes Lernen möglich. Allerdings darf das nicht erst in der 12. Klasse anfangen, sondern muss auf allen Stufen in der jeweils angemessenen Weise praktiziert werden.

LR: Sollte Lehrerbildung auf das Studium der eigenen Lern- und Sinnbildungsprozesse fokussieren?

GR: Das würde ich befürworten, ja. Ich denke, dass die Lehrerbildung von ihrer Struktur her überwiegend auf der Ebene 1 und 2 des Lernens verbleibt, dass also die Lehramtsstudenten vorwiegend, „lernen zu lernen“, dies aber nicht reflexiv tun und auch nicht lernen, es zu tun. Umso schwerer ist es dann aber für Lehrer, ihrerseits wahrzunehmen, auf welchen Ebenen ihre Schüler sich mit ihren Lernprozessen bewegen. Ich denke, dass sich dieser Befund unter anderem auch bestätigt, wenn man sich mit Erscheinungen wie dem Burnout bei Lehrern befasst.

JWE: Wir müssen hier aber auch über das Lernen des Systems Schule sprechen. Denn wenn sich unter den beschriebenen Bedingungen nicht auch die Schule als ein soziales System verändert und lernt, sich selbst als lernend zu beobachten, dann hilft auch die beste Lehrerausbildung nicht viel. Insofern lautet die kritische Frage: Wird die Orientierung auf einen neuen Sinn des Lernens auch vom System Schule betrieben, oder verharrt sie weiterhin in dem Widerspruch, als Lieferant der Leistung "Wissensaneignung" zu fungieren und dabei gleichzeitig in Kauf nehmen zu müssen, dass die mit bloß formalem Wissen nicht mehr sinnvoll verbundenen Erwartungen und Möglichkeiten der Schüler auch so nicht mehr bedient werden können? Damit wäre das System Schule genauso unfähig zur Selbststeuerung, wie etwa das Gesundheitssystem, das Finanzsystem und andere. Heute ist nämlich auch die Lernfähigkeit von sozialen Systemen gefragt und hat dann mit der Sinnbildung dieser Systeme zu tun. Die Reflexion darauf hat insofern auf allen Ebenen stattzufinden: in der Bildungspolitik, in der Lehrerbildung bis in die Schulpraxis, den Schulalltag, die Schulkonferenz usw.

LR: Überall geht es darum, den Sinn des Lernens zu lernen.

JWE: Das ist gewissermaßen die Formel dafür. Es ist aber auch der Ausdruck eines emphatischeren Verständnisses von "Lernkultur". In dem Moment, wo Kulturen zu ihrer eigenen Steuerung wesentlich auf Lernen angewiesen sind, bleibt das Lernen nicht mehr nur eine Aktivität, die man gewissermaßen in die Schule einsperren kann. Diese Tendenz sehen wir im lebenslangen Lernen, im Lernen von Organisationen, im Lernen im Alltag, also im informellen Lernen überall in der Gesellschaft. Damit schafft sich das Lernen insgesamt einen ganz anderen gesellschaftlichen und vor allem kulturellen Stellenwert.

GR: Und es ist bereits mehr als eine bloße Tendenz. Wir befinden uns längst in einem irreversiblen Übergang zu einer Kultur, die nur mit Hilfe dieser Dreifachstruktur des Lernens – also Lernen des Gegenstandes, Lernen der Methode und Lernen des Umgangs mit Sinnentscheidungen – existiert und von dieser neuen Qualität des Lernens aller ihrer Systeme – einschließlich der personalen und organisationalen – lebt. Auch wenn das bislang noch nicht hinreichend reflexiv geworden ist.



PD Dr. Johannes Werner Erdmann

[links]

Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW)
der Universität der Künste Berlin
(UdKB),
Studiengangsleiter „Erziehungs- und
Gesellschaftswissenschaft“ und Leiter
der Arbeitsstelle für Weiterbildung;
Arbeitsschwerpunkte: Medien und
Systeme, Lernen, Kulturelle Evolution
/ Transformation

Prof. Dr. Georg Rückriem

Emeritus der UdK Berlin; Arbeits-
schwerpunkte: Mediengeschichte und
Lernen, Sinn in der Psychologie A.N.
Leont'evs

Lisa Rosa
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Referat Gesellschaft, Unterrichtsentwicklung
Postanschrift: Felix-Dahn-Str. 3
20357 Hamburg
Büro: Hohe Weide 12
Tel.: 040-428842-562
Fax: 040-428842-569
E-Mail: lisa.rosa@li-hamburg.de