

Elke Hildebrandt, Markus Peschel und Mark Weißhaupt

Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Begriff des Tätigseins – als Voraussetzung für Lernprozesse – wird in diesem Band die Bedeutung frei gewählter gegenüber instruierter Tätigkeiten diskutiert und in die Kontexte Unterricht sowie Lernwerkstatt-Arbeit gestellt. Die Dialektik zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion (vgl. u.a. Giest, Dörr & Archie 2012) findet ebenfalls Niederschlag in den verschiedenen Artikeln dieses Buches, in die im Anschluss an die grundlegende Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Zugangsweisen eingeführt wird.

1 Zum Verhältnis von Tätigsein und Tätigkeit

Der Begriff des Tätigseins ist vielen fremd, wenn man sie nach dem Unterschied zwischen *Tätigkeit* und *Tätigsein* befragt. Selbst das Rechtschreibprogramm des beim Verfassen dieses Artikels verwendeten Computers meldet mit roter Farbe einen Fehler. Dabei lohnt es sich, diesem Unterschied nachzugehen. Zum einen begegnet einem die (fast) synonyme Verwendung der beiden Begriffe, z.B. bei Aristoteles (zitiert nach Schütrumpf 2005¹ und Mader 1979²). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in den jeweiligen Kontexten um die moralische Bewertung von Handlungen geht, insbesondere in Bezug auf unterschiedliche Arbeiten handwerklicher oder denkerischer Art. Die folgenden Ausführungen gehen von Blickensdörfers (2010) Unterscheidung aus:

-
- 1 „Da man nun, wie häufig gesagt wurde, durch Krieg das Ziel Frieden und durch Tätigkeit das Ziel Muße verfolgt, muss man die für die Muße erforderlichen guten Eigenschaften besitzen. Nützlich für Muße und eine sinnerfüllte Lebensgestaltung sind diejenigen guten Eigenschaften, die man nicht nur während der Muße, sondern auch beim Tätigsein verwirklicht; viele notwendige Bedingungen müssen ja erfüllt sein, damit man sich der Muße erfreuen kann“ (ebd., 39).
 - 2 „Man wird nicht fehlgehen, wenn man sagt, dass in allem Tätigsein etwas erreicht, erzielt, intendiert werden soll: Es ist das, um dessen willen die Tätigkeit in Gang gebracht, worum willen gehandelt wird“ (ebd., 26).

„In Anlehnung an die Bezeichnung Tätigkeit als Ausdruck des Verhaltens des Menschen wird zur Unterscheidung das unbewusste Tun als Tätigsein verstanden und bezeichnet. Seine Tätigkeit ist ohne sein Tätigsein nicht möglich, weshalb seine Tätigkeit auch als bewusstes Tätigsein bezeichnet werden kann“ (Blickensdörfer 2010, 113).

Lernprozesse finden nicht nur über geplante und gezielte Tätigkeiten statt, sondern in nicht unerheblichem Masse über unbewusste Tätigkeiten – eben Tätigsein. Blickensdörfer (ebd.) führt im Weiteren aus, dass Tätigkeit das Tätigsein nicht etwa ablöst, sobald das eigene Handeln bewusst wahrgenommen wird, sondern dass die Tätigkeit vom Tätigsein abhängig ist und dass das Tätigsein eines Menschen seine Tätigkeit bestimmt (vgl. ebd., 113). Zwar geht es Blickensdörfer in seinem Gesamtkontext um einen mit dieser Doppelung verbundenen praktischen und moralischen Widerspruch³, doch kann seine Unterscheidung für Pädagogik und (Fach)Didaktik aufgrund zweier Überlegungen ertragreich sein: Zum einen können Lehrpersonen vom Tätigsein von Kindern und Jugendlichen ausgehen und so die Gestaltung von Lernprozessen entwickeln (vgl. Streit, Künzli David & Hildebrandt sowie Streit & Royar in diesem Band). Zum anderen sind viele mit dem Tätigsein verbundene Lernpraktiken, die Kinder in die Schule mitbringen, unbewusste Gewohnheiten, die diese Kinder gegenüber anderen in Vorteil bringen, welche solche Gewohnheiten erst bewusst einüben müssen. Auch die Umkehrung der Unterscheidung im Hinblick auf Lernprozesse ist relevant: Eine zunächst bewusst aufgenommene Tätigkeit kann sich in dem Sinne in ein Tätigsein wandeln, dass ein Mensch *flow* (Csikszentmihalyi 1985) erlebt, in dem er vollkommen in seiner Aktivität versinkt, alles um sich herum vergisst und sich nicht notwendigerweise bewusst „in seiner eigenen Welt“ bewegt. Die Konzentration für die Tätigkeit ist so umfassend, dass eine Meta-Ebene des Bewusstseins für die Tätigkeit ausgeschaltet ist und Handlung und Bewusstsein ineinander verschmelzen (vgl. ebd., 61).

Ausgehend von diesen Überlegungen kann freies Tätigsein einerseits unbewusst bzw. in vollkommener Versunkenheit erfolgen, es kann aber eine Tätigkeit durchaus auch frei gewählt und höchst bewusst ausgeführt werden. Insofern hängen die Begriffe Tätigkeit und Tätigsein eng zusammen, meinen aber durchaus nicht das Gleiche.

2 Frei gewählte und instruierte Tätigkeiten

Die Freiheit der Wahl der Kinder in ihrer Tätigkeit ist (auch außerhalb des schulischen Bildungsbereiches) stets eingegrenzt, z.B. über die Materialien, welche zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Peschel in diesem Band), die Zeit, die ihnen bleibt, die Zusammenstellung der Peers u.v.a.m. So sehen Aktivitäten von Kindern, die in einem Haushalt mit Musikinstrumenten, vielen Büchern und digitalen Me-

³ Dieser Widerspruch liegt darin begründet, dass sich die Menschheit trotz aller Erkenntnisse im Gegensatz zu diesen verhält und auf diese Weise ihre eigene Zukunft gefährdet.

dien aufwachsen, potentiell anders aus als diejenigen von Kindern, die mit starken Einschränkungen in ihrem sozio-ökonomischen Umfeld leben. Aber auch in schulischen Kontexten gibt es immense Unterschiede, einerseits durch die o.g. Voraussetzungen bedingt, andererseits durch Unterrichtskonzepte und die Art der Lernbegleitung, der Lehr-Lern-Interaktionen. So schränken bereits Entscheidungen einer (Kindergarten-)Lehrperson für eine Auswahl bestimmter Spiele und zeitliche Begrenzungen Kinder in ihren Wahlmöglichkeiten notwendig ein. Auch sind Begrenzungen der freien Wahl mitbedingt durch persönliche Voraussetzungen, z.B. welches Vorwissen oder Können die Kinder mitbringen. Auf der anderen Seite sind die Aushandlungsprozesse bzgl. des Inhalts und der Form des Spiels abhängig von zuvor gestellter Instruktion, Ko-Konstruktion mit anderen und eigener Konstruktion (Mandl, Gruber & Renkl 1995).

Im Hintergrund stattfindende Beeinflussungen z.B. durch Werbung lenkt Interessen und Aktivitäten von Kindern (Hengst 2013, 118f)⁴ auf bestimmte Artikel. Dabei ist es bedenkenswert, dass der Konsumbereich die Zielgruppe Kinder vor der pädagogisch orientierten Kindheitsforschung entdeckt hat (vgl. Dumon 1993 in Hengst 2013, 16) und sich mit ihren Produkten häufig entgegen geltendem Medienrecht und übermächtig präsentiert (Volpers, Bernhard & Schnier 2008; Dörr, Klimmt & Bateson 2011).

Dieser „hintergründigen Instruktion“ steht die frei gewählte Instruktion gegenüber: Menschen können sich – frei – für Aktivitäten entscheiden, für die sie z.B. zunächst Gebrauchsanweisungen oder Spielanleitungen lesen müssen, und schon befinden sie sich in einer hoch instruierten Tätigkeit.

Diese Zusammenhänge und Ambivalenzen zwischen den verschiedenen Voraussetzungen und verschiedenen Intentionen der beteiligten Parteien und Personen lassen sich nicht grundlegend lösen. Im professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist es aber wichtig, sich dieser Faktoren bewusst zu sein, um pädagogisch reflektiert agieren zu können.

Zudem müssen sich (Früh-)PädagogInnen die Frage stellen, welche Lernumgebungen mit welchen Medien unter Berücksichtigung der Potenziale des Tätigseins sowie frei gewählter bzw. instruierter Tätigkeiten geeignet sind. Lernwerkstätten als ein Beispiel der Bereitstellung verschiedener und vielfältiger Lern- und Spielzugänge sowie einer lernendenorientierten Begleitung der Lehr-Lern-Prozesse fördern aus ihrer Tradition heraus selbstbestimmte Aktivitäten der Lernenden und

4 Ein Beispiel von Hengst (2013, 119) zu Medienverbundvarianten, welche Waren in verschiedenen Kontexten auftauchen lassen: „'Superwaren' wie die ‚Turtles‘ [...] sind eine Mode lang überall präsent. Das heißt, dass niemand, der an irgendein Medium angeschlossen ist, es vermeiden kann, mit einer solchen Superware konfrontiert zu werden.“ Der Einsatz solcher Medienverbundvarianten führe dazu, dass einem Produkt Popularität zugesprochen und dieses nach und nach unwiderstehlich werde (ebd.). Insbesondere die Narratisierung von Spielzeug zeigt ökonomische Erfolge, wobei z.B. der Umsatz für reines Konstruktionspielzeug sinkt (ebd., 121).

stellen damit das freie Tätigsein bzw. die aktive und selbstbestimmte Konstruktion von Lernprozessen ins Zentrum ihrer Bemühungen – entgegen der eher schulischen Tradition der Instruktion. Auch sie „steuern“ (und ermöglichen), aber eher indirekt über die Auswahl der Materialien, die Gestaltung der Umgebung, das Vorhandensein von wählbaren Aufgaben- und Themenstellungen und vor allem durch die Art der Lernbegleitung, die Lernprozesse unterstützt und vielperspektivische Kompetenzen vermittelt. Auf diese Weise wollen sie ihre NutzerInnen letztlich auch motivieren, an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv mitzuwirken und einer passiven Lernhaltung entgegenwirken.

Die Gegenüberstellung von instruiertem und freiem Tätigsein fordert jedoch heraus, das Verhältnis von Instruktion und gelingenden Konstruktionsleistungen in der Interaktion zwischen Lernbegleitung und Lernendem genauer zu bestimmen. Dies gilt für die Arbeit in Lern- und Forschungswerkstätten, in Lernlaboren und beim Lernen im ganz „normalen“ Seminarraum oder Klassenzimmer.

Die Idee zum Titel dieses Bandes und zur gleichnamigen Tagung der Hochschul-Lernwerkstätten in Brugg/Solothurn (Schweiz in 2013) „Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein“ ist im Beitrag von Streit, Künzli David & Hildebrandt (in diesem Band) thematisiert.

Sowohl dort als auch in den Beiträgen zum frühen Lernen von Mathematik (Streit & Royar) sowie zu Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel (Weißhaupt & Campana) wird das Spannungsverhältnis von Lernprozessen zwischen Konstruktion und Instruktion beleuchtet.

Fragen, inwiefern Studierende an Hochschulen eine offene Fragehaltung (wieder)gewinnen bzw. Kinder in Kindergarten sowie Grundschule sich eine solche erhalten können und welche Art der Begleitung/Instruktion dafür hilfreich sein könnte, werden in den Beiträgen zum forschenden Lernen in der Hochschulbildung (Hildebrandt, Nieswandt, Schneider, Radtke & Wildt) und zum Forschen im Grundschullabor GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Peschel) behandelt.

Die dritte Gruppierung von Texten befasst sich vor allem mit den Prozessen des „entdeckenden Lernens“. Die Texte perspektivieren und analysieren Erfahrungen mit der Institutionalisierung dieses Lernprinzips in und außerhalb von Lernwerkstätten an Hochschulen (Müller-Naendrup & Gruhn sowie Franz), in einem historischen Verlauf (Hagstedt) und vor dem Hintergrund der Frage der Inklusion (Schmude & Wedekind).

In der vierten Gruppierung von Beiträgen geht es um die praktische Anwendung von entdeckenden Lernformen in Disziplinen übergreifenden Settings (Hangartner), beim Einüben für Lehrpersonen (Kamm Jehli & Jaumann) oder in theatralen Formen für die Hochschullehre (Wildt).

Insgesamt stellt sich die Frage: Kann man sich die Tätigkeit des entdeckenden, des forschenden, des praxisorientierten und des Disziplinen überschreitenden

Lernens so zu eigen machen, dass es in habituelles Lernhandeln – in „flow“ des Tätigseins – übergeht? Und: Soll es das überhaupt? Viele Einzelergebnisse in diesem Band deuten darauf hin, dass zum entdeckenden wie forschenden, insbesondere zum Disziplinen überschreitenden, zum spielbewussten Lernen und zum Lernen in transversalen Zusammenhängen das Bewusstsein und das Bewusstsein über Grenzen bestimmter Lernzugänge zentral dazu gehört.

Wir wünschen daher Ihnen als LeserIn einen mannigfachen Einblick in die verschiedenen Zugänge zum Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein und hoffen, dass wir mit der hier zusammengetragenen Vielfalt Anstoß geben können, den Diskurs über die (Weiter-)Entwicklung von Unterricht, Hochschuldidaktik und (Hochschul-)Lernwerkstätten fortzuführen.

3 Literatur

- Aristoteles und Schürtrumpf, Eckart (2005): *Politik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Blickensdörfer, Peter (2010): *Der Erkenntnis-Widerspruch: eine Denkschrift*. Gelnhausen: Wagner.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Klett-Cotta.
- Giest, Hartmut; Heran-Dörr, Eva & Archie, Carmen (Hrsg.) (2012): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Mader, Johann (1979): *Moral, Philosophie und Wissenschaft: Probleme der Ethik in Tradition und Gegenwart*. Oldenbourg Verlag.
- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1995): *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen (Forschungsbericht Nr. 50)*. LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Internet, ISSN 1614-6336
- Price, Derek J. de Solla (1974): *Little Science, big Science: von der Studierstube zur Grossforschung*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Volpers, Helmut; Bernhard, Uli und Schnier, Detlef (2008): *Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Fernsehen. Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Fernsehens*. Bd. 61. Berlin. (= Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM)). [http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=240; 28.12.2013].