

Für Lernarrangements im Dienste des Erwerbs von Kompetenzen ist die Lernform des „*Situierten Lernens*“ paradigmatisch (Anderson / Reeder / Simon 1996; Gerstenmaier / Mandl 2001). Situiertes Lernen ist anwendungsbezogen, lebensweltlich orientiert, selbstgesteuert. Situiertes Lernen impliziert die aktive Beteiligung der Lernenden. Die neuere Lernforschung prämiert selbstgesteuerte Prozesse: Selbststeuerung im Lernprozess begünstigt den Erfolg im Lernen.

Für die Konstruktion des Wissens sind die Lernumgebungen, ist das Lernarrangement ein entscheidender Faktor. Kompetenzen werden insbesondere dann erfolgreich erworben, wenn das Lernen kontextgebunden geschieht. Zudem sind weite Bereiche des Wissens und Handelns wiederum an Kontexte, also spezifische Situationen, Problemlagen, Handlungsfelder gebunden. Traditionelle Formen des am Erwerb von Fakten und Begriffen orientierten Lernens setzen auf die herausragende Funktion der Lehrer-Instruktion im Unterricht. Unter dieser Bedingung sind Schüler primär in einer rezeptiven Rolle. Auch die Instruktion und die Vermittlung abstrakten, also nicht an soziale Lernumgebungen und komplexe, alltagsnahe Problemlagen gebundenen Wissens kann selbstverständlich ertragreich sein und motivierend auf Kinder und Jugendliche wirken, wenn es für sie faszinierend geschieht. Jedoch wird man generalisierend sagen müssen, dass der Erfahrungsbezug des situierten Lernens diesem subjektiven Sinn verleiht und in der Regel eine hohe Lernmotivation erzeugt. Dies ist von besonderer Bedeutung, damit die Lernenden Interesse an der Sache entfalten. Das gilt sowohl für das, *was* getan wird, als auch dafür, *wie* dieses geschieht (Weinert 1996; 1997; 2000).

Man muss das situierte Lernen freilich nicht als Gegensatz zur individualisierenden Instruktion betrachten. Vielmehr erweisen sich Verschränkungen dann sinnvoll, wenn man an dem Prinzip der *Lerngemeinschaften* (Learning Communities) festhält. In Lerngemeinschaften konstituiert sich das Lernen als gemeinsamer aktiver Prozess, der auf dem gemeinsam geteilten Wissen ebenso aufruht wie auf dem gemeinsamen Kompetenzzuwachs. Das aktive Lernen ist dann am ehesten erfolgreich, wenn es Phasen der Reflexion und der Aufmerksamkeit gegenüber metakognitiven Strategien beinhaltet (wie habe ich gelernt, was war mein individueller, erfolgreicher Lernweg?). Zu den Prinzipien erfolgreichen situierten Lernens gehört zudem, dass der Erwerb von gemeinsamen Überzeugungen und Einstellungen (etwa bezüglich der in der Schule gelebten Demokratie) und die Reflexion über deren Bedeutung in einer *Lernkultur* geschieht, die individuelle Entwicklungskorridore berücksichtigt und von einem Klima der Fehlertoleranz, gegenseitigen Rücksichtnahme und Unterstützung geprägt ist. Dies sind Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um eine tieferes Verständnis der Lerngegenstände gewinnen zu können (vgl. Brown 1997).

Situiertes Lernen räumt dem Erfahrungsgewinn in *Projekten* einen hohen Stellenwert ein. Projekte stellen Formen überfachlich organisierten, meist arbeitsteiligen und kooperativen Lernens dar. Insofern bedarf das Lernen in Projekten sorgfältiger didaktischer Planung. Es sollte gerade nicht eine marginale Form eines Lernarrangements am Rande des lehrerzentrierten Unterrichts sein, sondern eine didaktische Großform im Rahmen des normalen Unterrichts. Es liegt auf der Hand, dass diese didaktische Großform die kleinteiligen Formen des durch Fächer und Stundenplan segmentierten Unterrichts sprengen. Insofern repräsentieren sie sowohl organisatorisch wie hinsichtlich ihrer Prozessgestalt Annäherungen an Formen konstruktiver oder wissenschaftlicher Arbeit. Lernen durch Erfahrung ist darin zugleich Lernen auf der Grundlage von Erfahrung als auch Lernen als

Erwerb von Erfahrung, Organisation und Prozess. Insofern ist Lernen durch Erfahrung in Projekten eine privilegierte Form verständnisintensiven Lernens, die auf die Entstehung des Wissens in sozialen und konstruktiven Prozessen gleichermaßen das Augenmerk richtet wie auf Struktur, Qualität und Geltung des Wissens selbst. Daraus folgt die Privilegierung des Prozesswissens gegenüber dem Faktenwissen. Lemke hat dies am Beispiel naturwissenschaftlicher Projekte folgendermaßen beschrieben: Es geht dabei um „beobachten, beschreiben, vergleichen, klassifizieren, analysieren, erörtern, Hypothesen formulieren, Theorien aufstellen, in Zweifel ziehen, bestreiten, argumentieren, Experimente entwerfen, Regeln folgen, beurteilen, bewerten, entscheiden, schlussfolgern, verallgemeinern, berichten, schreiben, vortragen und unterrichten in der Sprache und Ausdrucksweise der (Natur)Wissenschaft“ (Lemke 1990, S. ix, zitiert nach Palincsar 1998).

Analoge Prozessziele lassen sich für sozialwissenschaftliche Lernprozesse sowie für die literarisch-hermeneutische Lernpraxis bestimmen. Zusammen stellen diese Prozessrekonstruktionen Elemente anwendungsbereiter Fähigkeiten bzw. Kompetenzen dar, die zugleich der metakognitiven Reflexion zugänglich sind, also Operationalisierungen des Lernens des Lernens repräsentieren. „Generativ“ erscheinen die Elemente und Sequenzen des Prozesslernens, indem sie auf verschiedene und variable Inhalte und Fragestellungen methodisch in weitgehend identischer Weise angewandt werden können.

Ein vermehrter Einsatz des situierten Lernens, insbesondere in Projekten, und die intensivere Anwendung der dabei bevorzugten didaktischen Prinzipien dürfte erhebliche Veränderungen der üblichen und tradierten Unterrichtsgestaltung mit sich bringen. In fortschrittlich entwickelten Schulsystemen, z.B. in Schweden und Kanada, die solchen Prinzipien vermehrt Raum geben, zeigt sich, dass der frontale Unterricht ganzer Klassen in 45 Minuten-Segmenten variablen Zeitabläufen des Unterrichts weicht, die Möglichkeiten zu einer mehr oder weniger autonomen Bearbeitung von Lernaufgaben in Einzelarbeit und interaktiven Gruppen unterschiedlicher Größe (Dyaden, Kleingruppen) eröffnen. Die Ausstattung der Lernumgebungen ist deutlicher auf aktive Lernprozesse abgestimmt, die Eigenaktivität des konstruktiven Lernalters wird durch Handbüchereien, Quellenmaterial, elektronische Medien, Internet, Labors und Experimentierausrüstungen gestützt. Lernen wird durch Anleitung und Beratung seitens Mentoren unterstützt, die nicht immer Lehrer sein müssen. Lernsituationen werden von Situationen der Leistungsbewertung systematisch getrennt und letztere werden situationsspezifisch, aufgabenspezifisch, personen- und gruppenspezifisch ausdifferenziert. Neben dem Erwerb von situiertem, anwendungsbezogenem Wissen ist freilich auch der kumulative Erwerb von systematischem und symbolischem Wissen erforderlich. Doch bedarf auch ein sachsystematisches Lernen, das zu disziplinärem Wissenserwerb führen soll, „von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten.“ (Weinert 1998, S. 111).

#### Literatur:

- Anderson, J. / Reeder, I.M. / Simon, H.A. (1996): Situated Learning and Education. In: Educational Researcher, 25, Vol. 4, S. 5-11.
- Brown, A. I. (1997): Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. In: American Psychologist, 52, Vol. 4, S. 399-413.
- Gerstenmaier, J. / Mandl, H. (2001): Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen, München. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000245/01/FB\\_137.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000245/01/FB_137.pdf) [16. 1. 2004]
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Review of Psychology, 49, 345-375.
- Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, S. 1-48.

- Weinert, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998 an der LMU München. München, S. 101-125.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2-00, Sonderseiten 1-16.
- Weinert, F. E. / Schrader, F.-W.(1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 4. Göttingen: Hogrefe.