

Michael Klebl

Tätigkeit als Kategorie der Analyse und Gestaltung mediengestützter Lernszenarien

Manuskript zur Antrittsvorlesung
18. Oktober 2006

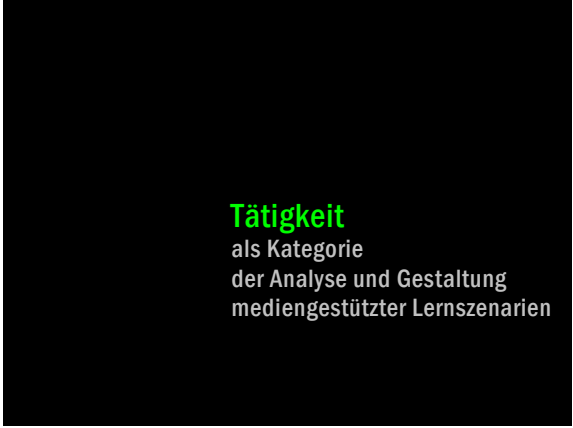
Juniorprofessur für CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
FernUniversität in Hagen

1 Vorrede

Sehr geehrter Herr Dekan,
meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

wer das Feld der Forschung und Entwicklung im Bereich „Neue Medien in der Bildung“ betritt – gleich aus welcher Fachrichtung –, ist mit einer unüberschaubaren Zahl an theoretischen Konzepten, technischen Anwendungen, mediendidaktischen Szenarien, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Interessen, notwendigen organisatorischen Maßnahmen sowie vielgestaltigen Qualitätsansprüchen konfrontiert. Ein etwas randständiger, meiner Einschätzung nach jedoch sehr bedeutsamer Bereich in diesem Feld sind Prozesse der Standardisierung und Normierung sowie deren Ergebnisse – das sind technischen Spezifikationen bzw. Normen. Technische Normen im Allgemeinen dienen der Vereinheitlichung von Begriffen, Verfahren oder Produkten. Sie können eine institutionell verabschiedete „Norm“ sein oder ein am Markt bewährter „De-facto-Standard“. In beiden Fällen stellt eine technische Norm oder ein technischer Standard eine allgemein anerkannte Lösung für eine wiederkehrende Aufgabenstellung dar. Standards und Normen, beispielsweise für technische Lernsysteme, sind aus informationstechnischer Sicht wenig innovativ und immer etwas langweilig – denn hier ist alles schon erfunden, sind alle Probleme schon gelöst, ist kein wissenschaftliches Neuland mehr zu betreten. Gerade das aber macht Spezifikationen für Standards und Normen wiederum zu einem Gegenstand der Bildungswissenschaft – schließlich liegen den Konstruktionsprinzipien der technischen Systeme, die in Bildungsprozessen eingesetzt werden, pädagogische, didaktische und lerntheoretische Annahmen über Zwecke, Mittel und Verfahren in Lehr-/Lernprozessen zugrunde. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Annahmen bei der Entstehung dieser Systeme reflektiert und diskutiert werden – oder erst durch einen bildungswissenschaftlichen Zugriff, der sich als technikkritisch versteht, rekonstruiert werden.

Das IMS Global Learning Consortium, Inc. mit Sitz in den Vereinigten Staaten von Amerika ist ein gemeinnütziges Gremium, das zahlreiche Organisationen aus dem universitären, dem kommerziellen und dem staatlichen Bereich der Bildung versammelt, mit dem Ziel, Spezifikationen für technische Lernsysteme zu entwickeln. IMS Global verabschiedete im Februar 2003 eine neue Spezifikation – auf der Grundlage von Arbeiten an der Open University of the Netherlands: IMS Learning Design. Diese soll einen Standard zur Beschreibung von Lehr-/

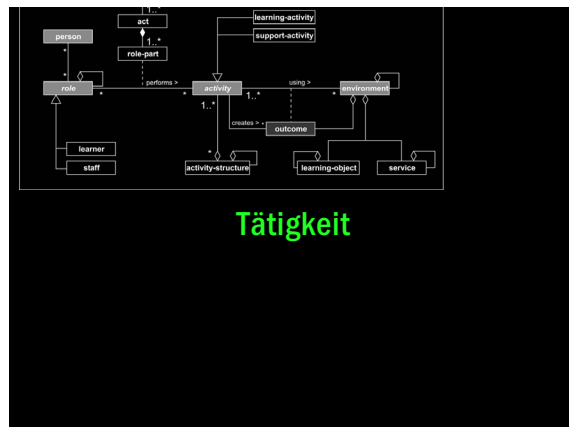


Tätigkeit
als Kategorie
der Analyse und Gestaltung
mediengestützter Lernszenarien

Lerneinheiten für mediengestützte Bildungsprozesse schaffen. „IMS“ steht für das Gremium, „Learning Design“ für die Planung konkreter Lehr-/Lernprozesse in Bildungseinrichtungen.

Ich will nicht auf Details dieser Spezifikation eingehen. Ein Aspekt jedoch fällt bei einer Betrachtung des Konzepts, das hinter IMS Learning Design und dem Vorläufer, der Educational Modelling Language steckt, deutlich auf. Kernelement der Spezifikation sind so genannte „Learning Activities“, also Aktivitäten von Lernenden – ergänzt durch „Supporting Activities“, die Aktivitäten von Lehrenden. Andere Elemente, die zur Beschreibung eines Entwurfs für eine didaktische Situation notwendig sind, werden um das Konzept der Aktivitäten angeordnet: Rollen,

Lernziele, Lernmaterialien, Kommunikationsdienste. Der Prozess des Lehrens und Lernens wird als eine Abfolge von Handlungen der beteiligten Menschen beschrieben. Diese Konzept erlaubt es, die geplante Ablaufstruktur einer Lehr-/Lerneinheit im Sinn eines kooperativen Arbeitsprozesses (gedacht als „workflow“ oder „learning flow“) darzustellen.



Tätigkeit

Nicht nur für technische Lernsysteme, auch für die konkrete Planung mediengestützter Lernszenarien ist diese Fokussierung auffallend, neu und bezeichnend – stehen doch häufig die Verbreitung von Lerninhalten mittels digitaler Medien oder die Nutzung webbasierter Kommunikationsdienste oder allenfalls Kontroll- und Übungsaufgaben im Mittelpunkt mediengestützter Lernszenarien. Das auf Aktivitäten ausgerichtete Konzept von IMS Learning Design konfrontiert den Kursersteller ganz unmittelbar und unausweichlich mit der Frage, welche Tätigkeiten des Lernenden und welche Abfolge von Tätigkeiten geeignet erscheinen, um Lernen zu ermöglichen. Oder mit einem bewährten Zitat des Reform- und Arbeitspädagogen Hugo Gaudig formuliert: „*Sich selbst ins Passivum und den Schüler ins Aktivum setzen, das ist die Forderung.*“

Im Folgenden werde ich den Begriff der Tätigkeit als Kategorie der Analyse und Gestaltung mediengestützter Lernszenarien untersuchen und aufschlüsseln. Erst in jüngerer Zeit haben Theorieansätzen, Forschungsprogramme und Praxisanwendungen im Bereich des Lernens mit digitalen Medien das Konzept des „Handlungsorientierten Unterrichts“ wiederentdeckt. Das ist Grund und Anlass, die theoretische Fundierung und die Rezeption eines handlungsorientierten Zugangs zu mediengestützten Lernszenarien darzustellen. Zunächst gilt es dazustellen, welche Bedeutung der Kategorie der „Handlung“ als zentrales Instrument für die Analyse und Gestaltung von didaktischen Situationen zugeschrieben wird.

Dann werde ich eine Linie verfolgen, die etwas neben den gängigen didaktischen Ansätzen liegt: die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule als Grundlage didaktischer Überlegungen. Für die Forschung und Entwicklung zu Informationssystemen für die Arbeit in Gruppen und im Bereich des Lernens mit Medien wird die Tätigkeitstheorie zur Zeit verstärkt rezipiert.

Meiner Einschätzung nach hat die Tätigkeitstheorie nichts an Relevanz, in der Rezeption und Anwendung aber an Tiefe und Präzision verloren. Was aus ihren zentralen Grundannahmen für die Analyse und Gestaltung mediengestützter Lernszenarien folgt, werde ich abschließend darlegen.

2 Handlung

Im deutschsprachigen Raum sind die didaktischen Theorien der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die didaktischen Ansätze in den berufs- und allgemeinbildenden Schulen seit den achtziger Jahren vom Konzept des „Handlungsorientierten Unterrichts“ geprägt. Dabei funktionalisiert die Kategorie der „Handlung“ als zentrales Instrument für die Analyse und Gestaltung von didaktischen Situationen vielfältige Ansprüche, die an Bildungsarbeit gestellt werden: Lernen soll aktiv, vom Lernenden ausgehend, erfahrungsorientiert sein. Es soll in Zusammenhänge der Praxis eingebettet, also situiert und anschaulich sein. Es soll Selbstständigkeit ermöglichen und fördern. Lernen soll alles das sein, was Unterricht an den höheren Lehranstalten wie Gymnasium oder Universität nicht ist: konkret, anwendungsorientiert, nützlich. Das Handeln des Lernenden erscheint als die Kategorie, die Lernen in diesem Sinne aufschlüsseln kann. „Non scholae sed vitae“ – die Hinwendung zum Lernenden als Individuum, das sich aktiv mit der Welt (und nicht der Schule, nicht dem kanonisierten Wissen) auseinandersetzt, ist spätestens seit Comenius oder Rousseau gängige Formel didaktischer Theorien.



„Handlungsorientierung“ wird dabei als Sammelbegriff für didaktische Ansätze in vielfältigen Praxisfeldern auf unterschiedlichen Ebenen verwendet. Der Begriff der Handlung wird hier sowohl auf Prozesse als auch auf Ergebnisse von Lehren und Lernen bezogen. Handlung lässt sich demnach entweder als Mittel, als Ziel oder als Prinzip von Bildungsprozessen verstehen:

- Handlungsorientierung betrifft einerseits die didaktisch-methodische Ebene, also die unmittelbare Organisation von Lehr-/Lernprozessen. Handlungsorientierung soll es den Lernenden ermöglichen, durch Handeln Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Handeln ist hier Mittel des Lernens. In problemorientierten, fallbasierten oder projektbezogenen Lernszenarien werden einzelne Lernende oder Lerngruppen mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert – Aufgaben, konstruiert zum Zweck, die Trennung von Denken und Handeln, also von Theorie und Praxis, aufzuheben. Die berufliche Bildung kann auf ein reichhaltiges Spektrum an handlungsorientierten Formen der methodischen Gestaltung von Lernszenarien blicken. Diese werden für mediengestützte Lernszenarien, also so genanntes „E-Learning“, übernommen. Dies gilt für die berufliche Bildung ebenso wie für die akademische Lehre. Ebenso prägen vielfältige handlungsorientierte Methoden die schulpädagogische Literatur sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Letztlich, um kurz zum Ausgangspunkt zurückzukommen, gründet auch IMS Learning Design auf dem Ansatz, den Lehr-/Lernprozess als eine Abfolge und Struktur von Handlungen zu beschreiben.
- Handlungsorientierung betrifft andererseits die curriculare Ebene, das heißt die Auseinandersetzung über Ziele von Bildungsgängen. Handlungsorientierung beschreibt hier Kategorien der Analyse von Zielen und Inhalten im Diskurs über Ausbildungsordnungen, über Lehrpläne oder über Studienordnungen. Handlungsfähigkeit der Lernenden als Ziel wird zur Grundlage und Legitimation von Entscheidungen über die inhaltliche Ausgestaltung



von Bildungsgängen. Besonders deutlich wurde dies in der beruflichen Bildung: Durch den sozialen bzw. technischen Wandel und die daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen entstanden Diskrepanzen zwischen curricular beschriebenen Ausbildungsberufen und den erforderlichen Fähigkeiten für neu organisierte Arbeitsplätze. Entsprechend orientiert sich die Neuordnung von Ausbildungsberufen an beruflichen Handlungsfeldern – wie das für die Neuordnung der Ausbildungsberufe in der Informationstechnik oder der Medienproduktion zu verzeichnen war. Unternehmen fordern von beruflicher Weiterbildung unmittelbaren Verwertbarkeit und direkten Transfer in die berufliche Praxis. Hinlänglich bekannt ist darüber hinaus, dass der Bologna-Prozess von den Hochschulen die Ausrichtung der Bachelor-Studiengänge auf einen ersten, berufsqualifizierenden Abschluss verlangt. Handlungsfähigkeit als Ziel von Bildungsgängen ordnet Faktenwissen, fachdidaktische Strukturen und disziplinspezifische Abgrenzungen dem Begriff der Kompetenzen unter.

- Handlungsorientierung betrifft über die beiden vorgenannten Pole der Mittel und der Ziele hinaus allgemein gefasste Prinzipien von Bildungsarbeit. Der Begriff „Handlungsorientierung“ beschreibt hier allgemein gültige, normative Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsprozessen. Diese Prinzipien wiederum sind vielgestaltig, so dass Handlungsorientierung zum Containerbegriff verkommt. Für Lernen mit digitalen Medien in der Schule, der Universität oder in anderen Praxisfeldern wird Handlungsorientierung zum Gegenentwurf der reinen, blutleeren Wissensvermittlung: Die Aktivität von Lernenden sichert soziale und sinnliche Erfahrung gegenüber rein kognitiver Wissensverarbeitung, bezieht Emotionalität sowie Leiblichkeit mit ein und ist der wirklichen Welt zugewandt. Dafür wird gerne das Etikett „ganzheitlich“ vergeben. Dieses Etikett soll das Lernen mit digitalen Medien retten vor der bildungstheoretischen Kritik, die Hartmut von Hentig prägnant als „Verschwinden der Wirklichkeit“ formuliert. Oder anders gefasst: Sind die technischen Schwierigkeiten und die Vorbehalte vor den digitalen Medien überwunden, so machen medienbasierte Lernszenarien, die (oft spielerisch) neue Handlungsräume eröffnen, ästhetisch ansprechend gestaltet sind sowie Erfolgserlebnisse, sozialen Austausch und Identifikationsangebote bieten, einfach mehr Spaß als Lehrbücher, Studienbriefe oder Vorlesungen.

Nun lassen sich auf Containerbegriffen kaum Forschungsprogramme und Theorieansätze gründen. Weder für die Analyse, noch für die Gestaltung bieten Leitbilder, die Handlungsorientierung lediglich als äußere Form des Lehrens und Lernens beschreiben, eine hinreichend gesicherte und gültige Basis.

Eine didaktische Theorie, die die Kategorie der Handlung als angeleitetes und äußerlich beobachtbares Verhalten von Lernenden und Lehrenden zum Ausgangspunkt der Überlegung macht, muss zwei Dinge klären:

- Erstens: Wie lässt sich ein Zusammenhang zwischen Handlungen auf der einen Seite und damit verbundenen, angestrebten Lern- und Entwicklungsprozessen auf der anderen, der inneren Seite erklären?
- Zweitens: Wie kann aus „Handlung“ als Kategorie der Analyse auf die Gestaltung mediengestützter Lernszenarien geschlossen werden?

Möglich ist dies nur im Rahmen einer anthropologisch-lerntheoretischen Begründung, die einem Theorierahmen zu Bedingungen und Wirkungsweisen der menschlichen Entwicklung bietet.



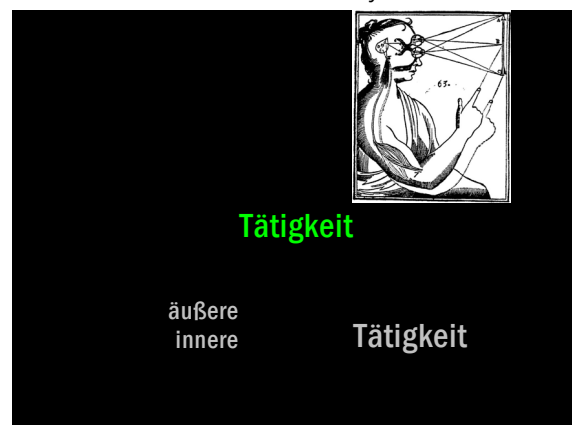
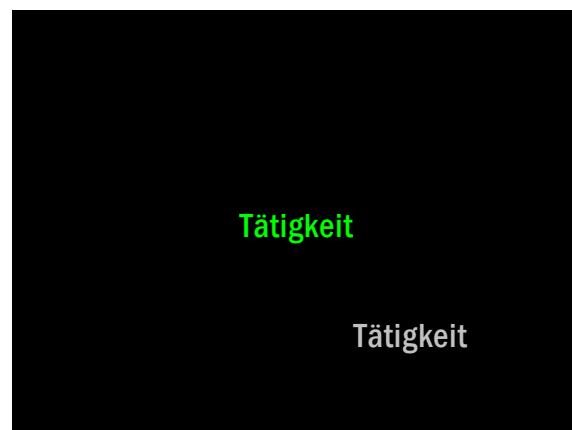
Gleichwohl sind hier zwei Auffassungen zu unterscheiden, was „bildungswissenschaftliche Relevanz“ sein kann. Auf der einen Seite steht die Pädagogik als Wissenschaft, die dem Ideal der Begründung und Offenlegung von Erkenntnissen verpflichtet ist. Auf der anderen Seite aber steht eine pragmatisch ausgerichtete, sich parteilich gebende Pädagogik: Auch wenn Handlungsorientierung als Leitbild oder Prinzip der Gestaltung von Lernszenarien theoretisch defizitär ist, mit unscharfen Begriffen operiert und nicht widerspruchsfrei ist, so mag sie dennoch ihre Wirksamkeit in der Bildungsarbeit entfalten und aktivierendes Lernen ermöglichen. Wenn Handlungsorientierung als pragmatisches Prinzip für spezifische didaktische Aufgabenstellungen Spielräume eröffnet, ein gemeinsames Verständnis ermöglicht und Visionen eines besseren Lernens schafft und so Sinn stiftet, ist schon viel gewonnen, um Lehren und Lernen angenehmer, phantasievoller, fröhlicher und damit humaner zu machen.

3 Tätigsein

Das Fehlen einer klaren theoretischen Grundlage einer handlungsorientierten Didaktik ist oft beklagt worden. Die theoretische Rahmung unterschiedlicher didaktischer Ansätze kann bestenfalls durch Einbettung in Theorie-traditionen erfolgen. Deutlich getrennt erscheinen zwei Traditionslinien: Während das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts im Westen, d.h. der Bonner Republik, der europäischen und nordamerikanischen Reformpädagogik verpflichtet war, entwickelte sich in der Sowjetunion und in der DDR auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule von Wygotzki, Leontjew und Galperin das Konzept des Handelnden Unterrichts, verbunden mit den Namen Joachim Lompscher und Wassili Wassilewitsch Dawydow.

Die Rezeption der Tätigkeitstheorie als Grundlage didaktischer Überlegung erfolgt in der Bonner Republik zunächst im Umfeld der kritischen Psychologie, vor allem durch Klaus Holzkamp und Wolfgang Jantzen. Ideologische Vorbehalte erschwerten eine breite und sachliche Rezeption im Westen. Umso erstaunlicher ist, dass nach der Wiedervereinigung und Abwicklung der Erziehungswissenschaft in der DDR in jüngerer Zeit eine vermehrte, zum Teil völlig unkritische Rezeption der Tätigkeitstheorie zu verzeichnen ist – in anwendungsorientierter Perspektive sowohl in der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Arbeitswissenschaft und der Betriebspädagogik, für die Entwicklung von Informationssystemen für die Zusammenarbeit in Gruppen und nicht zuletzt im Rahmen mediendidaktischer Ansätze zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Wenn man etwas darüber nachdenkt, ist die Nutzbarmachung der Erkenntnisse aus dem Osten nicht erstaunlich: Im Wettlauf der Systeme zwischen Marktwirtschaft und real existierendem Sozialismus richtete die Forschung ihren Blick auf Rationalisierung menschlicher Potenziale in der Arbeit – auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs. Nach dem Fall ideologischer Vorbehalte spricht in der Zwischenzeit auch im Westen nichts mehr dagegen, Erkenntnisse aus dem ehemaligen Ostblock zu nutzen.

Die Kulturhistorische Schule macht den Begriff der Tätigkeit zur zentralen Kategorie von Theorie und Forschung. Tätigsein ist die Grundbedingung des menschlichen Daseins.



„Tätigkeit“ wird in einem weiten Sinn verstanden als „Arbeit“ und bezieht sich auf jede Form menschlicher Praxis, nicht nur auf Erwerbsarbeit. Durch Tätigkeit setzt sich der Mensch mit der Welt in Beziehung. Tätigkeit, Tätigsein, Arbeit ist aber mehr als beobachtbares, zielgerichtetes Verhalten von Menschen, es ist mehr als Handeln. Der Begriff Handlung – beobachtbares, zielgerichtetes Verhalten von Menschen – wird dem Begriff der Tätigkeit untergeordnet. Handlungen sind äußere Formen einer Tätigkeit, nicht aber Tätigkeit selbst. Tätigkeit ist gleichzeitig äußere und innere Auseinandersetzung des Subjekts mit dem gegenständlich gedachten Objekt. Alexej Nikolajewitsch Leontjew setzt die Kategorie der Tätigkeit dem seit Descartes vorherrschenden Verständnis vom Dualismus zwischen Geist und Materie entgegen.

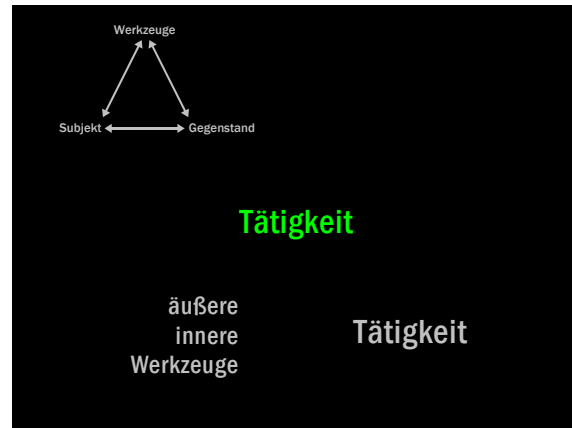
Es ist hier nicht der richtige Ort, die Grundlagen der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule nachzuzeichnen. Dagegen erscheint es passend, in der Abgrenzung zu den gängigen lerntheoretischen Rahmungen des Lernens mit digitalen Medien aufzuzeigen, was Tätigkeiten, oder um es etwas einzugrenzen, Lerntätigkeiten im Rahmen der Tätigkeitstheorie eben *nicht* sind. Die Unterscheidung zwischen einem behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen bzw. situativen Verständnis von Lernen, durch Greeno, Collins & Resnick 1996 im *Handbook of Educational Psychology* formuliert und regelmäßig zitiert, ist eine grundlegende Orientierung in gängigen Werken zum Lernen mit digitalen Medien. In Bezug auf die Kategorie der „Handlung“ als zentrales Instrument für die Analyse und Gestaltung von didaktischen Situationen bieten diese Ansätze unterschiedliche Antworten auf die Frage, wie ein Zusammenhang zwischen beobachtbaren Handlungen von Lernenden auf der einen Seite und damit verbundenen, angestrebten, geistigen Lern- und Entwicklungsprozessen auf der anderen, beschrieben werden kann. Sie prägen unser klassisches Verständnis von Lernen. „Tätigkeit“ im Sinne der Kulturhistorischen Schule ist das alles jeweils nicht:

- Tätigkeit ist *nicht* Wahrnehmung von Welt: Eine behavioristische geprägte Lerntheorie versteht Handlungen von Lernenden als ein Mittel, Wissen wahrzunehmen und auf der Grundlage dieses Wissens zu handeln.
- Tätigkeit ist ebenfalls *nicht* kognitive Verarbeitung von Erfahrungen: Kognitivistisch geprägte Lerntheorien nehmen eine enge Verbindung zwischen äußeren, beobachtbaren Handlungen und kognitiven Prozessen an, die als Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung gedacht sind.
- Tätigkeit ist weiterhin *nicht* Interpretation von Welt: Auf der Grundlage einer konstruktivistischen Weltansicht werden Handlungen von Lernenden als selbstgesteuerter und von der materiellen Umwelt autonomer Prozess der Interpretation und Konstruktion von Wissen aufgefasst.
- Tätigkeit ist letztlich *nicht* Kommunikation: Ein sozial-konstruktivistisch, situiert ausgerichtetes Verständnis von Lernen betont die Interaktion zwischen dem Lernenden und der sozialen Umgebung. Handlungen von Lernenden ermöglichen, Wissen in einer Gruppe weiterzugeben und zu teilen.

Während die genannten Ansätze eine Verbindung zwischen gegenständlichen, äußeren Handlungen und mentalen Prozessen zu beschreiben versuchen, stellt sich die Frage nach dieser Verbindung im Rahmen der Tätigkeitstheorie erst gar nicht. Denken und Handeln sind gleich zu erklären als Tätigkeit, d.h. als Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt. Nun hält auch die Tätigkeitstheorie die Unterscheidung zwischen äußerer, also motorischer Tätigkeit und innerer, mentaler Tätigkeit aufrecht. Beide sind aber von gleicher Beschaffenheit, beide sind gegenstandsbezogen.

Die Übereinstimmung zwischen äußerer Tätigkeit und innerer Tätigkeit ergibt sich aus dem Gebrauch von Werkzeugen. Mittels Werkzeugen wirken wir in physischer Arbeit auf Objekte der gegenständlichen Welt ein. *Psychische* Werkzeuge dienen uns der Bearbeitung geistiger Aufgaben. Die Übereinstimmung dieser instrumentellen Eigenschaften der Denktätigkeit zeigt einen deutlichen Bezug zum historischen Materialismus. Denn psychische Werkzeuge

sind von Menschen im Laufe der Menschheitsgeschichte geschaffene Mittel zur Auseinandersetzung mit der Welt. Dazu zählen Sprache, Schrift, Aufschreibesysteme, Kunstwerke, Wissen, mathematische Symbole, logische Axiome. Beim Lernen dienen sie zunächst als äußere Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung über die Welt und werden dann nach innen genommen und so zu inneren Mitteln psychischer Tätigkeit. Der Übergang von äußerer Tätigkeit zu innerer Tätigkeit wird von Wygotzki als Prozess der Interiorisierung beschrieben und am Beispiel der Sprachentwicklung des Kindes veranschaulicht. Sprache ist zunächst soziales Phänomen, also Werkzeug der sozialen Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen, dann Mittel der Eigentätigkeit des Kinds im egozentrischen Sprechen, dann nach innen genommenes Mittel der Denktätigkeit durch inneres Sprechen.



Nach innen genommen werden aber nicht nur Sprache, sondern eben alle anderen, von Menschen im Lauf der historischen Entwicklung geschaffenen Mitteln, in der Welt tätig zu sein: Das sind einerseits die genannten Symbolsysteme, aber auch Verfahren, Methoden, Techniken sowie der handelnde Umgang mit den von Menschen geschaffenen Gegenständen, den Artefakten, die uns umgeben. Zu diesen Artefakten, die uns umgeben, sind auch die medientechnischen Systeme zu zählen, die wie Sachtechnik im Allgemeinen bestimmte Formen des praktischen Umgangs mit ihnen vorsehen. Auf dieser Grundlage werden auch psychische Prozesse des Menschen – im Rahmen der Tätigkeitstheorie auch „höhere psychische Funktionen“ im Unterschied zu den psychomotorischen Fertigkeiten genannt – durch Werkzeuggebrauch erklärt. Die Struktur des Denkens ist geprägt durch Mittel und Verfahren, die Menschen in der Auseinandersetzung und der Zusammenarbeit mit anderen Menschen nutzen und erlernen.

Wenn wir also die Tätigkeitstheorie zum Ausgangspunkt nehmen, den Zusammenhang zwischen beobachtbaren Handlungen von Lernenden auf der einen Seite und damit verbundenen, angestrebten, geistigen Lern- und Entwicklungsprozessen auf der anderen Seite zu betrachten, so kommt den Werkzeugen, mittels derer sich Menschen in Beziehung zur Welt setzen, eine zentrale Bedeutung zu. Ob als physische oder psychische Werkzeuge: Werkzeuge verbinden beobachtbare Handlungen und mentale Prozesse. Sie nehmen als Kategorie der Analyse die Stelle ein, die in behavioristisch geprägten Lerntheorien unbeachtet bleibt und bestenfalls als Wahrnehmung erklärt wird, in kognitivistisch geprägten Lerntheorien durch Konstrukte über kognitive Prozesse erläutert wird und in radikal-konstruktivistischen bzw. sozial-konstruktivistischen geprägten Lerntheorie als Selbstorganisation des Geistes bzw. durch Kommunikation verstanden wird.

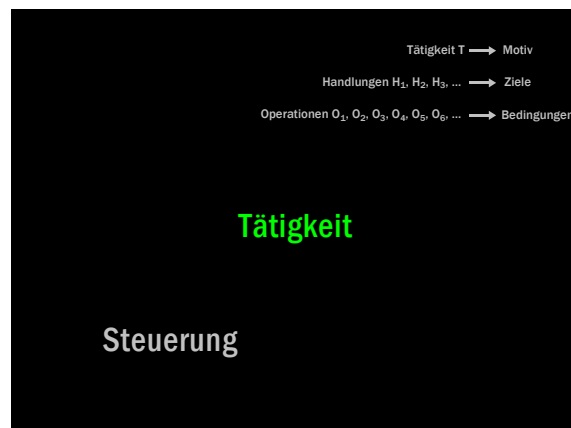
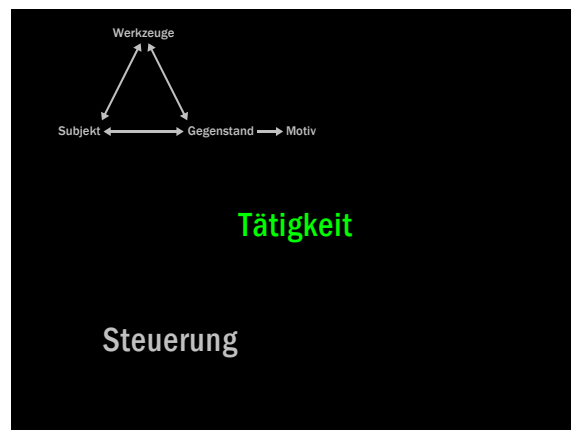
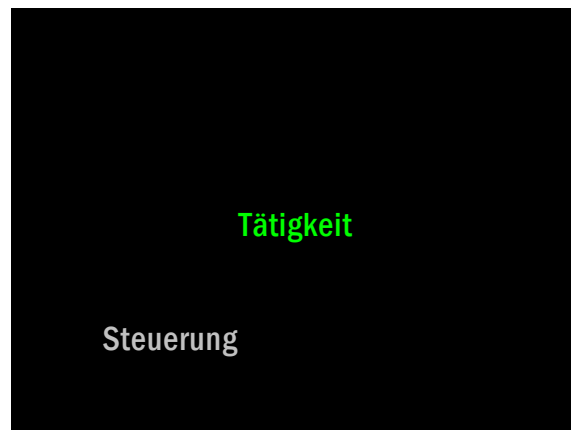
4 Steuerung

Die Beziehung zwischen Mensch und Welt, zwischen Subjekt und Objekt mittels Werkzeugen ist – im Rahmen der Tätigkeitstheorie – nicht vollständig ohne die Eigenschaft der Gerichtetheit, die jeder Tätigkeit zu Eigen ist. Nach Leontjew unterscheiden sich die vielfältigen unterschiedlichen Tätigkeiten durch die Gegenstände, auf die ein Mensch seine Tätigkeit ausrichtet. Erst die Gerichtetheit bringt eine konkrete Tätigkeit hervor. Der Gegenstand, auf den eine Tätigkeit ausgerichtet ist, ist bei Leontjew gleichbedeutend mit dem Motiv. Wiederum ist ein Motiv kein psychisches oder idealistisches Konzept, sondern liegt im materiellen Gegenstand, auf den sich menschliche Tätigkeit bezieht, begründet.

Den Motiven liegen innere Bedürfnisse des Menschen zugrunde. Diese sind existentielle Bedürfnisse des Menschen – sie sind gerichtet auf die Sicherung der eigenen Existenz, haben so z.B. als Gegenstand Nahrung und dienen der Befriedigung von Hunger und Durst. Erst die gesellschaftliche Arbeitsteilung bringt es mit sich, dass sich Motive von grundlegenden Bedürfnissen auf andere Ziele verschieben, die keine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung mehr versprechen, sondern andere Handlungsergebnisse hervorbringen. Die anderen Handlungsergebnisse versprechend nur indirekt, d.h. im Austausch von Gütern, grundlegende Bedürfnisse zu stillen.

Tätigkeiten sind ausgerichtet an Motiven, Handlungen an Zielen. Handlungen wiederum sind abhängig von den Bedingungen, unter denen sie vollzogen werden. Einzelne Operationen ermöglichen die Ausrichtung auf Bedingungen der unmittelbaren Umgebung. Operationen sind selbst nicht auf Ziele ausgerichtet, sondern dienen dazu, den Handlungsvollzug zu ermöglichen. Mit dieser Unterscheidung von Tätigkeit, die sich in Handlungen konkretisiert und Handlungen, die sich in Operationen konkretisiert, beschreibt Leontjew eine Makrostruktur der Tätigkeit. Nun wäre also das Verfassen eines Aufsatzes eine Tätigkeit, die einem inneren Bedürfnis, dem Motiv nach Mitteilungen einer Erkenntnis entspringt. Sammeln und Ordnen von Material und Gedanken sind Handlungen, die sich an einzelnen Zielen ausrichten. Das Niederschreiben eines Satzfragments in Buchstaben und Wörtern ist eine Operation, die je nach Umgebung, mittels Papier und Stift oder Tastatur erfolgt.

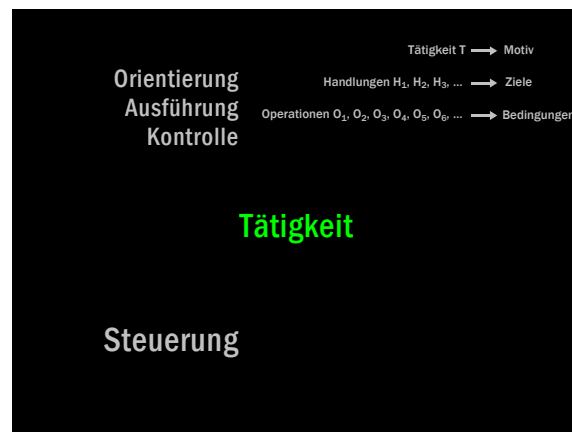
Die Makrostruktur der Tätigkeit stellt ein komplexes Gebilde dar. Wenn einzelne Teile eines Handlungsvollzugs routiniert ablaufen, werden sie zu Operationen. So sind Auf- und Abschwünge mit Faserstiften auf Papier zunächst Handlungen ausgerichtet an dem Ziel, Buch-



staben und Wörter zu schreiben – wenn wir schreiben gelernt haben, sind sie routinierte Operationen im Rahmen der Tätigkeit, einen Aufsatz zu verfassen. Zur Routinebildung, die als Absinken von Tätigkeiten über Handlungen hin zu Operationen vorgestellt werden kann, ist auch eine Gegenbewegung möglich. Operationen, die nicht mehr bewusst ablaufen, können wieder reflektiert gemacht werden, vor allem dann, wenn Handlungsabläufe verändert werden sollen. Wenn wir Kalligrafie erlernen, machen wir uns Schreibbewegungen wieder bewusst.

Gerade in der beruflichen Bildung liegt es nahe, Lerntätigkeiten aus Arbeitstätigkeiten abzuleiten. Dies findet sich in der traditionellen Handwerkslehre – der Beistelllehre mit Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Wiederholen –, die als anwendungsorientierte Methode der Vermittlung als „Cognitive Apprenticeship“ für mediengestützte Lernszenarien wieder Beachtung gefunden hat. Ähnliches gilt für eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Studiengängen: Wenn Studierende in der Methodenlehre der Sozialwissenschaften deskriptive und schließende Statistik erlernen sollen, nehmen sie wahrscheinlich mit Hilfe von Software sozialwissenschaftliche statistische Auswertungen vor und führen dafür einzelne Arbeitsschritte dieser Auswertung durch. Die enge Beziehung zwischen Arbeitstätigkeit und Lerntätigkeit birgt jedoch die Gefahr, Lerntätigkeit verkürzt als bloße Übung entweder für Prüfungen oder für die Anwendung von Fertigkeiten in Arbeitszusammenhängen zu verstehen.

Nun bietet gerade der vorgestellte Vorgang der Routinebildung und Reflexion in der Makrostruktur der Tätigkeit einen ersten Ansatzpunkt, von der Analyse zur Gestaltung didaktischer Szenarien zu kommen. Pjotr Jakowlewitsch Galperin entwickelte auf dieser Grundlage ein Modell zu äußeren Lernhandlungen, die der Ausbildung innerer, geistiger Fähigkeiten dienen sollen. Jede Tätigkeit, so setzt Galperin voraus, besteht aus drei Teilen, die miteinander interagieren: einem Orientierungsteil, einem Ausführungsteil und einem Kontrollteil. Folglich sind Handlungen, die Lernen ermöglichen sollen, so zu gestalten, dass sie einerseits alle drei Teile umfassen, andererseits alle drei Teile in Etappen gliedern. Zunächst gilt es also, eine Orientierungsgrundlage zur Lernaufgabe zu schaffen, dann eine Arbeitshandlung entsprechend dieser Lernaufgabe durchzuführen und zum Abschluss das Ergebnis der Lern- bzw. Arbeitsaufgabe selbstständig zu kontrollieren. Den Gedanken, den Galperin in diesem Etappenmodell entwickelt und didaktisch nutzbar macht, ist der der „Selbstregulation“. Äußere, materielle Handlungen werden zunächst zu bewusst kontrollierten, inneren Handlungen, um dann durch Routinebildung in unbewusst ablaufende Operationen abzusinken. Der Lerner selbst, nicht der Lehrende oder das Lernsystem, regelt, kontrolliert und steuert diesen Prozess.



Im Rahmen der Handlungsregulationstheorie von Winfried Hacker und Walter Volpert findet sich eine Anwendung des Prinzips der Selbstregulation auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Diese wird im Rahmen der beruflichen Bildung häufig rezipiert und anwendungsorientiert funktionalisiert. Ziel dieser Überlegungen ist es, durch bestimmte Kriterien effizientes Lehren und Lernen von der „Partialisierung“ des Lernhandelns, d.h. dem bloßen Nachvollzug oder der bloßen Einübung von Arbeitsschritten zu unterscheiden. Hier hat sich das Prinzip der „Vollständigen Handlung“ entwickelt. Lernhandlungen sind als „vollständige Handlungen“ zu gestalten. Vollständige Handlungen ermöglichen Vorgänge wie „Verinnerlichung, Verallgemeinerung und Verkürzung“. Durch diese bilden sich aus einer sequentiellen Folge von Handlungen übergeordnete Handlungspläne heraus. Hacker definiert „Vollständigkeit von Tätigkeiten“ nach dem Kriterium, dass für das handelnde Subjekt ein „Tätigkeits-

spielraum“ gegeben sein muss. Hieraus folgen Eigenschaften der vollständigen Handlung wie individuelle Handlungsvorbereitung, selbstständige Planung und Entscheidung, intellektuelle Leistung, Kooperationserfordernisse und Selbstkontrolle der Ergebnisse.

Das Prinzip der „Vollständigen Handlung“ operationalisiert das Etappenmodell Galperins. Damit können Tätigkeiten und die Organisation von Lerntätigkeiten in Lehr-/Lernprozessen gestaltet und bewertet werden – um Lernen zu ermöglichen, muss die Organisation von Lernhandlungen im Tätigkeitsspielraum des Lernenden den Zyklus von Vorbereitung, Organisation, Ausführung und Kontrolle umfassen und intellektuelle Regulationsvorgänge einschließen. Gängige Methoden des handlungsorientierten Lernens wie problembasiertes Lernen, fallbasiertes Lernen, Projektmethode oder Leittextmethode sind nach diesen Prinzipien gestaltet. Das Konzept der „Vollständigen Handlung“ wird zum normativen Konstrukt: Nach den Kriterien der zyklischen und hierarchischen Vollständigkeit gestaltete Handlungsabläufe gelten als lernförderlich.

Auch wenn Winfried Hacker die Aspekte der Humanisierung der Arbeitstätigkeit durch die Forderung nach persönlichkeitsfördernder Gestaltung betont, ist und bleibt die Handlungsregulationstheorie ein Mittel zur Optimierung industrieller Produktion. Das Objekt der Tätigkeit im Rahmen der Handlungsregulationstheorie ist die Arbeitsaufgabe, der sich das Subjekt gestellt sieht. Hier besteht die Gefahr, Lernen mit der Bewältigung vorgegebener Lernaufgaben gleichzusetzen. Das Etappenmodell Galperins beschreibt hingegen langfristige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. Wird es in kleinteilige Handlungsanweisungen umgesetzt, setzt es hohe Fremdsteuerung anstelle von Selbststeuerung. So wird, um mit Holzkamp zu sprechen, aus einer Handlungsregulationstheorie eine Handlungsreglementierungstheorie.

5 Lernen

Im Zusammenhang mit den Aussagen zur Handlungsregulationstheorie werden Lernhandlungen definitorisch nicht von Handlungsvollzügen außerhalb didaktischer Situationen getrennt. Viele Tätigkeiten im Alltag – ob Rahmen der Erwerbsarbeit oder nicht – erfüllen die Anforderungen an die „Vollständige Handlung“, ohne im Kontext einer didaktischen Situation zu stehen. Wo immer – egal ob in systematisch geplanten Prozessen des Lehren und Lernens oder im

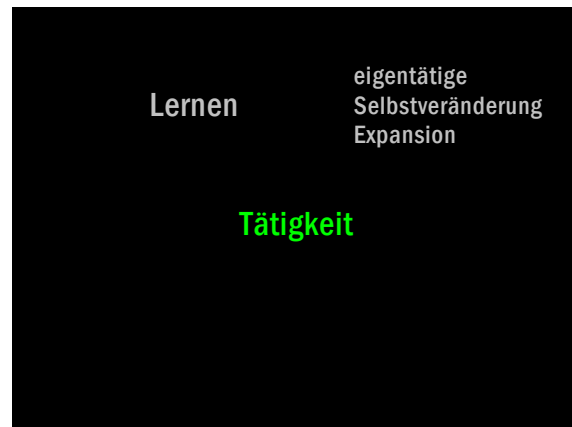


Alltag – individuelle Handlungsvorbereitung, selbstständige Planung und Entscheidung, intellektuelle Leistung, Kooperationserfordernisse und Selbstkontrolle der Ergebnisse gegeben ist, kann Lernen stattfinden. Menschen lernen eben nicht nur in Schulen, sondern ebenso in der Arbeit oder im Alltag – hier bieten sich viele Anknüpfungspunkte zu Konzepten des informellen Lernens und des Lernens in der Arbeit.

Eine wichtige Unterscheidung ist bei dieser Ausweitung des Begriffs von Lernen aber zu treffen: Lernen ist eben nicht Arbeit. Die Abgrenzung von Lernhandlungen gegenüber allgemeinen Formen menschlichen Handelns oder gegenüber Arbeitshandlungen nimmt – wiederum in Bezug auf die Tätigkeitstheorie – Wolfgang Lompscher durch einen weiteren wesentlichen Aspekt vor: die Zielvorstellung, die das handelnde Subjekt mit der jeweiligen Handlung verknüpft. Das subjektiv bewusste Ziel von Lernhandlungen ist der Aufbau und die Verfestigung der eigenen Handlungskompetenzen. Anders formuliert: Eine Handlung wird dann zu einer Lernhandlung, wenn das handelnde Subjekt das Ziel verfolgt, durch diese Handlung etwas zu lernen, und das heißt, sich selbst dauerhaft zu verändern. Während Handeln im Allgemeinen und in Arbeitstätigkeiten im Speziellen darauf abzielt, den handeln-

den Menschen umgebende Welt, d.h. das Objekt zu verändern, zielen Lernhandlungen primär darauf ab, sich selbst als Subjekt zu verändern.

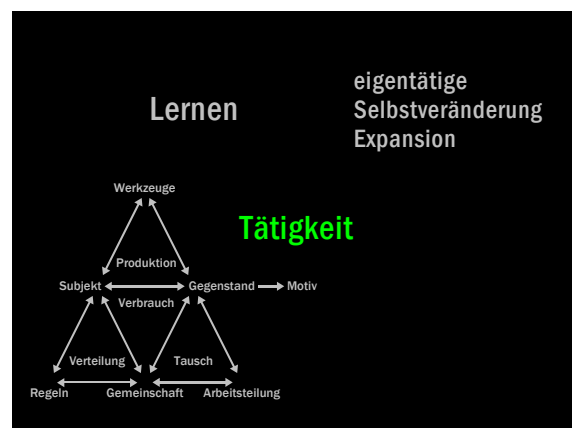
Lernen in diesem Sinne ist also nicht nur nicht anders denn als Tätigkeit des einzelnen Menschen zu verstehen – der einzelne Mensch, der lernt, ist in diesem Verständnis immer gleichzeitig Gegenstand der Tätigkeit. Dies lässt sich prägnant formulieren: Lernen ist eigentätige Selbstveränderung – Lernen ist nicht unabhängig von der individuellen Entwicklung des Lerners zu begreifen. Auf diesen Aspekt gründet sich der Begriff des „expansiven Lernens“ nach Klaus Holzkamp bzw. des „Lernens durch Expansion“ nach Yrjö Engeström. Beiden Begriffen gemeinsam ist, dass Lernen nicht als Anpassungsleistung des Individuums an die Umwelt verstanden wird, sondern als Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten. Beide Begriffe unterscheiden sich aber auch – gerade Holzkamp grenzt sich von Engeström ab. In seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens im Rahmen der Kritischen Psychologie macht Holzkamp den Begriff des „expansiven Lernens“ zum Ausgangspunkt für eine Kritik an der Verfügung über Lernprozesse von Menschen durch Institutionen der Bildung, vor allem der Schule, die die Eigentätigkeit der Lernenden eher verhindern als fördern.



Einen etwas anderen Schwerpunkt setzt die aktuelle Rezeption der Tätigkeitstheorie im anglo-amerikanischen Raum, die vor allem über den finnischen Pädagogen Yrjö Engeström erfolgt. Bereits Leontjew erweitert die Grundbeziehung zwischen tätigem Menschen, Gegenstand der Tätigkeit und dem Gebrauch von Werkzeugen, um den sozialen und historischen Aspekt. Physische und psychische Werkzeuge sind historisch gewachsen und daher durch die Gemeinschaft von Menschen geprägt. Innerhalb der Gemeinschaft haben sich im Lauf der historischen Entwicklung Formen der Arbeitsteilung herausgebildet. Gleichzeitig sind Tätigkeiten durch Regeln, Werte und Normen beeinflusst, die in der Gemeinschaft gelten. Engeström hat für diese Beziehung dieser Aspekte untereinander eine anschauliche Grafik entworfen.

Während die ursprüngliche, nur auf den einzelnen Menschen und den Gebrauch von Werkzeugen bezogene Grundbeziehung den Bereich der Produktion beschreibt, wird die Betrachtung menschlicher Tätigkeit durch die Bereiche des Verbrauchs, der Verteilung und des Tauschs ergänzt.

Engeström nutzt diese Kategorien, um soziale Bezüge zu beschreiben, in denen Menschen tätig sind. Die Kategorien Werkzeuge, Regeln, Gemeinschaft und Arbeitsteilung werden neben den Grundkategorien der Tätigkeitstheorie, d.h. Subjekt, Objekt und Motiv, in einem Analyseinstrument für Tätigkeitssysteme vereint. Tätigkeitssysteme sind in sich abgeschlossene, abgegrenzte Teilbereiche menschlicher Tätigkeit, d.h. jeweils existierende, lokale Gemeinschaften – im Alltag, in der Erwerbsarbeit oder beim Lernen. Diese Tätigkeitssysteme sind einerseits also Arbeitssysteme, wie Abteilungen, Teams, Projekte, Kleinbetriebe oder zwischenbetriebliche Prozesse. Andererseits sind ebenso soziale Konstellationen, in denen gelernt wird Tätigkeitssysteme, z.B. Lerngruppen, Seminare, ganze Schulen oder in der Beziehung von Mentor und Lerner. Aber auch soziale



Konstellationen im Alltag, wie Familie, Vereine oder politische Organisationen können als Tätigkeitssysteme reinterpreted werden. Als Analyseinstrument nutzt die „Activity Theory“, die im anglo-amerikanischen Raum die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule rezipiert, Tätigkeitssysteme für eine mikrosoziologische Betrachtungsweise. Gleichzeitig operationalisiert Engeström die Tätigkeitstheorie im Anschluss an den US-amerikanischen Psychologen Michael Cole, da sich mit den genannten Bereichen Produktion, Verbrauch, Verteilung und Tausch, den sieben Aspekten und dreizehn Beziehungen, die Verbindungen zwischen diesen Aspekten beschreiben, umfassende Möglichkeiten eröffnen, lokale Gemeinschaften zu beschreiben, Prozesse der Entstehung und Entwicklung von Gemeinschaften zu analysieren und zu gestalten. Da im Rahmen der Tätigkeitstheorie äußere, beobachtbare Handlungen und innere, geistige Tätigkeit nicht getrennt betrachtet werden, stellt das Instrument der Tätigkeitssysteme ein differenziertes Konzept der Struktur von lokalen Gemeinschaften dar, das geeignet erscheint, psychische Vorgänge mit äußeren, beobachtbaren Handlungen und, darüber hinaus, mit sozialen und kulturellen Kontexten in Verbindung zu setzen.

Tätigkeitssysteme eignen sich darüber hinaus, soziale Konstellationen, in denen gelernt wird, zu analysieren und zu beschreiben. Entsprechende soziale Konstellationen können Gruppen von Lernern sein, die sich in Präsenz unter Umständen mit einem Dozenten treffen, hier Mediensysteme nutzen oder auch nur webbasiert miteinander kommunizieren und arbeiten. Damit können also didaktisch-methodisch strukturierte Kurse ebenso gemeint sein wie offene Lerngruppen oder informelles Lernen in Arbeitsgruppen, den „communities of practice“. Grundlegend ist das gemeinsame Motiv der Beteiligten zur eigenständigen Selbstveränderung, d.h. zu lernen. Genutzt werden dazu Werkzeuge, die wir normalerweise als Lernmedien bezeichnen, unabhängig davon, ob wir nun das Mediensystem, z.B. eine Lernplattform, webbasierte Kommunikationsmittel wie Forum oder Chat meinen – oder inhaltliche Medienangebote wie ein Lernprogramm oder einen Studienbrief. Diese Werkzeuge verbinden die einzelnen Lerner zu einer Gemeinschaft. Es finden sich Formen der Arbeitsteilung. Grundlegend ist die Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. In beiden Gruppen jedoch lassen sich differenzierte Formen der Arbeitsteilung ausmachen, die sich in Verantwortlichkeiten, Rollen und Aufgaben niederschlagen, z.B. zwischen Experten und Novizen, zwischen Moderatoren, Mentoren und Trainees. Die Wechselwirkung zwischen Lernenden, Lehrenden und Werkzeugen wird geprägt durch Regeln, die ausgesprochen oder unausgesprochen als Normen, Werte, Gewohnheiten oder Routinen bestimmend sind.

Sowohl für die Analyse als auch für die Gestaltung entsprechender Lernszenarien liegt der Schlüssel in den Werkzeugen, die verwendet werden. Als physische und psychische Werkzeuge vermitteln sie zwischen äußerer und innerer Tätigkeit. Im Gegensatz zu inneren, geistigen Vorgängen oder Phänomenen sind sie konkret vorhanden, sowohl beobachtbar als auch gut beschreibbar und bieten damit einen zentralen Ansatzpunkt für die Gestaltung webbasierter Lernszenarien – ebenso wie für Arbeitssysteme. Gerade das macht das Analyseinstrument der Tätigkeitssysteme für den anwendungsorientierten Bereich der Entwicklung von Informationssystemen für die Zusammenarbeit in Gruppen und nicht zuletzt im Rahmen mediendidaktischer Ansätze zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien attraktiv. Das erklärt das gemeinsame Interesse technischer und sozialwissenschaftlicher Disziplinen an Tätigkeitssystemen sowie der zugrunde liegenden Tätigkeitstheorie und stellt eine verbindende Ausgangsbasis für Forschung und Entwicklung dar.

Aber auch hier besteht die Gefahr einer Reduktion, wenn Werkzeuge, d.h. technische Systeme, Regeln und Arbeitsteilung als die Eckpunkte des Tätigkeitssystems in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen und anwendungsorientierten Interesses rücken. Vernachlässigt werden dann zentrale Aspekte der Tätigkeitstheorie. Dies betrifft zum einen die Subjektivität des menschlichen Handelns in Tätigkeitssystemen, die an jeweils eigenen, individuellen, persönlichen Motiven und Bedingungen ausgerichtet ist. Dies betrifft zum zweiten den Bezug zu inneren, geistigen Prozessen, die bei einer vordergründigen Beschäftigung mit Werkzeugen,

Regeln und Arbeitsteilung gerne vernachlässigt werden. Und dies betrifft zum dritten die historische Gebundenheit der Kategorien und Beziehungen, die im Tätigkeitssystem anschaulich ausgebreitet werden. Diese sind nur sehr bedingt dem zielgerichteten Zugriff der Gestaltung verfügbar. So lassen sich zwar einzelne Elemente verändern oder ersetzen, wenn z.B. neue technische Systeme entwickelt und eingesetzt werden. Daraus resultierende Veränderung des Tätigkeitssystems lässt sich aber nur erklären, wenn die Wechselbeziehung zu bestehenden Elementen, z.B. zu bekannten Formen der Arbeitsteilung oder gültigen Regeln, Normen und Werten, berücksichtigt wird.

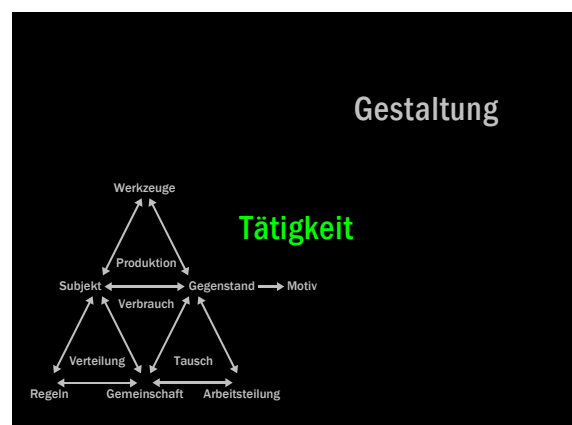
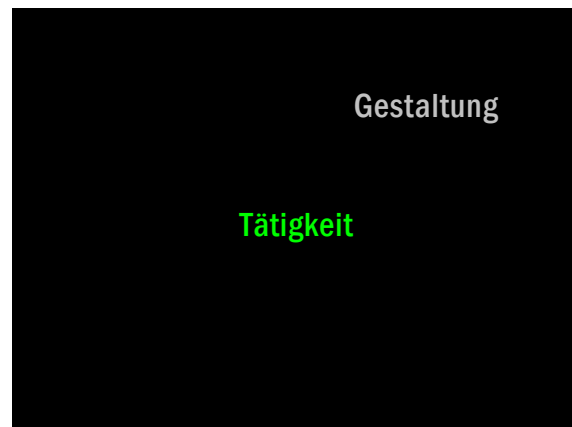
6 Gestaltung

Mit der Handlungsregulationstheorie einerseits und dem Ansatz der Tätigkeitssysteme andererseits habe ich zwei Konzepte vorgestellt, die aus Kategorien der Analyse auf Kategorien der Gestaltung zu schließen versuchen. Beide – und dies sollte eine kritische Analyse zeigen, die in diesem Rahmen nur kurz angedeutet werden kann – unterliegen der Gefahr, im Übergang von Analyse zur Gestaltung zentrale Aspekte der Tätigkeitstheorie zu vernachlässigen und so auf halbem

Wege bei der formalen Organisation äußerer Umstände in Lern- bzw. Arbeitssystemen stehen zu bleiben. Dennoch können beide Ansätze, richtig verstanden und mit jeweils spezifischer Reichweite, als Instrumente der Analyse und Gestaltung webbasierter Lernszenarien dienen. Lassen Sie mich daher abschließend einige grundlegende Annahmen und Leitlinien aus dem Dargelegten zusammenfassen:

Zentrale Annahme der Tätigkeitstheorie ist, äußere, beobachtbare Handlungen und innere, geistige Tätigkeit nicht zu trennen, sondern als gleichzeitige und gleichartige äußere und innere Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt zu verstehen. In diesem Sinne Tätigkeit zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu machen heißt, Denken und Lernen als nach innen genommene Tätigkeit zu verstehen. Das ermöglicht es, Lernen als einen Prozess zu analysieren und zu gestalten, in dem eben nicht nur Werkzeuge wie eben webbasierte Informations- und Kommunikationssysteme genutzt werden, sondern Werkzeuge wie Sprache, Schrift, mathematische und andere Symbole, methodisches Vorgehen, Fakten- und Prozesswissen und vieles anderes mehr, das wir zum Wissensbestand einer Kultur zählen, angeeignet und nach innen genommen werden.

Wenn Lernen als Tätigsein verstanden wird, so folgt daraus, dass Lernen nur als aktive Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt verstanden werden kann, eingebettet in Werkzeuggebrauch, Regeln und Arbeitsteilung einer lokalen Gemeinschaft. Darüber hinaus verweist dieser Bezug von Lernen zur tätigen Auseinandersetzung mit Welt darauf, dass soziale Konstellationen und technische Systeme, die wir für das Lernen geeignet halten und gestalten – also z.B. Unterricht, webbasierte Lernszenarien, Lernplattformen, Trainingsprogramme – nur sinnvoll betrachtet werden können, wenn ein Bezug zu den Bereich menschlicher Tätigkeit hergestellt wird, für den die Lernsituation befähigen soll. Gerade das Analyseinstrument



der Tätigkeitssysteme kann hier Beziehungen, also Äquivalenzen, Differenzen und Widersprüche zwischen Situationen des Lernens (z.B. einem Kurs oder dem informellen Lernen in Arbeitsgruppen) und Situationen in der Erwerbsarbeit oder alltäglichen Lebensbewältigung aufzeigen.

Hier verweist die Tätigkeitstheorie darauf, dass Tätigkeiten immer intentional, also auf ein Motiv hin ausgerichtet sind. Für Lernszenarien kann diese Zielvorstellung allgemein sein, also auf Kompetenzerweiterung zielen, den Erwerb der Voraussetzungen zur Bewältigung von Aufgaben im Leben oder in der beruflichen Tätigkeit betreffen oder ganz allgemein auf Bildung ausgerichtet sein. Zielvorstellungen in Lernszenarien sind aber oft genug ausgerichtet auf die Bewältigung einer einzelnen Situation – der Prüfungssituation. Erst wenn wir ernsthaft in Betracht

ziehen, an welchen Motiven sich Tätigkeiten von Lernenden ausrichten, wird das Verhalten in Lehr-/Lernsituationen erklärbar. Wenn eine Lernstandsfeststellung – eben eine Prüfung – auf Einzelleistung und Konkurrenz ausgelegt ist, wie das traditionelle Prüfungen normalerweise sind, machen offene, gruppenorientierte Formen des Lernens in der Zielvorstellung von Lernenden häufig keinen Sinn. Die Konzepte des „Expansiven Lernens“ nach Holzkamp und des „Lernens durch Expansion“ nach Engeström können hier zur Analyse der Beziehung zwischen Lernsituation, Prüfungssituation und künftiger Lebenssituation beitragen – das erste in institutionskritischer Hinsicht, das zweite im Hinblick auf die Entstehung von Lernbedürfnissen und Lernbedarfen.

Dabei stehen Tätigkeiten immer in sozialen Zusammenhängen, sie sind historisch gewachsen und nur aufgrund ihrer sozialen, historischen und kulturellen Einbettung zu verstehen. Tätigkeitstheorie interessiert sich hier für den Wandel, nicht für die Konstanten – ein gewachsenes, wachsendes oder evolutionäres Verständnis tritt an die Stelle von unverrückbaren Naturgesetzen. In Bezug auf Lernen interessiert einerseits der historische Wandel in der Bildungsarbeit, den unter anderem neue Werkzeuge wie webbasierte Medien mit sich bringen. Andererseits interessieren in pädagogischer Perspektive individuelle Prozesse des Lernens. In Bezug auf die Gestaltung von webbasierten Lernszenarien interessiert der Wandel von Moment zu Moment, von einem Handlungsschritt zum nächsten oder von Phase zu Phase im Lehr-/Lernprozess.

Menschen nutzen Werkzeuge, um sich durch Tätigkeit in Beziehung zur Welt setzen. Im Rahmen der Tätigkeitstheorie werden „höhere psychische Funktionen“ nicht ausschließlich durch kognitive Prozesse oder mentale Repräsentationen erklärt, sondern durch den Gebrauch von Werkzeugen. Mittels Sprache, Schrift, mathematischer und anderer Symbole, methodischen Vorgehens, Fakten- und Prozesswissen setzen begreifen wir die Welt und verändern die Welt. Es sind die von Menschen geschaffenen Gegenstände, Mittel und Verfahren im alltäglichen Umgang mit Welt, die Aufschluss geben über mentale Vorgänge im Zusammenwirken von Menschen beim Lernen oder in der Arbeit. Analyse und Gestaltung von Lernszenarien setzt auf dieser Grundlage bei den Werkzeugen an, die zum Lernen verwendet werden. Wenn wir Lehr-/Lernprozesse verstehen, gestalten und verändern wollen, verändern wir die Werkzeuge, die in diesen Prozessen verwendet werden. Wir nennen diese Werkzeuge normalerweise Medien. Mediendidaktik, oder wenigstens das Teilgebiet der Mediendidaktik, das sich mit dem Einsatz von computer- bzw. netzbasierten Medien für das Lernen in Gruppen beschäftigt und hier mit CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) bezeichnet wird, sollte also vom konkreten handelnden Umgang der Menschen mit den



Werkzeugen ausgehen und daraus Folgerungen für die Gestaltung von Lernszenarien ableiten. Dabei steht im Vordergrund, was Menschen mit Werkzeugen tatsächlich tun, wie sie diese zur Erreichung von individuellen Zielvorstellungen nutzen und wie technische Systeme im alltäglichen Gebrauch, in den sozialen und historischen Kontext lokaler Gemeinschaften einbettet sind.

7 Nachsatz

Meine sehr verehrten Damen und Herren, für die Antrittsvorlesung haben wir für eine gewisse Zeit ein Tätigkeitssystem gebildet, dessen Arbeitsteilung – einer spricht, die anderen hören zu – ebenso offensichtlich ist wie der Werkzeuggebrauch – Sprache und visuelle Unterstützung – oder die Regeln und Normen (ja, es gibt anschließend etwas für das leibliche Wohl). Das Motiv, also die Zielsetzung, einer Antrittsvorlesung mag weniger selbstverständlich sein. Meine Zielvorstellung war, durch die Darlegung eines Forschungsprogramms und seiner Folgen einen Einblick in meine Arbeit zu geben – woher ich komme, was mich gerade beschäftigt, welche Forschungsfragen mich die nächsten Jahre leiten werden. Damit eingeschlossen ist natürlich der Wunsch, mich vorzustellen, mit Ihnen ins Gespräch zu kommen und eine Gelegenheit zum fachlichen und persönlichen Austausch zu schaffen. Dazu ist nun bei Häppchen und teils sprudelnden Getränken noch Gelegenheit. Ich möchte mich für Ihr Kommen und Ihre Aufmerksamkeit von ganzem Herzen bedanken und wünsche noch einen schönen Abend.

Vielen Dank!

Tätigkeit
als Kategorie
der Analyse und Gestaltung
mediengestützter Lernszenarien

8 Quellen

- Czycholl, Reinhard (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 170-186). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Engeström, Yrjö (2001): *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14 (1), S. 133-156.
- Gaudig, Hugo (1969): *Die Schule der Selbsttätigkeit* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 31
- Greeno, James G.; Collins, Allan M. & Resnick, Lauren B. (1996): *Cognition and Learning*. In: Berliner, David C. (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 15-46). New York: Simon & Schuster Macmillan [u.a.].
- Hacker, Winfried (1998): *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten* (1. Aufl.). Bern, Göttingen: Huber.
- Hedegaard, Mariane & Lompscher, Joachim (Hrsg.) (1999): *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus Univ. Press.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Koper, Rob; Olivier, Bill & Anderson, Thor (2003): *IMS Learning Design Information Model*. IMS Global Learning Consortium, Inc. http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_infov1p0.html (Zugriff am 17.02.2003)
- Meyer, Horst O. & Treichel, Dietmar (Hrsg.) (2004): *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele*. München, Wien: Oldenbourg.
- Papadopoulos, Dimitris D. (1999): *Lew S. Wygotski – Werk und Wirkung*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Schapfel, Franz (1995): *Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung. Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten*. Alsbach: Leuchtturm.
- Volpert, Walter (1974): *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Abbildung S. 2: vom Autor nach IMS Learning Design

Foto S. 4: -Kj. CreativeCommons by-nc 2.0

Abbildung S. 5: Public Domain