

Schmohl, Tobias

## "Shift from research to experience". Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Hochschulbildung hin zum "erfahrungsbasierten Lernen" und seine Implikationen für eine kontextsensitive Didaktik

Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 41-54. - (TeachingXchange; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Schmohl, Tobias: "Shift from research to experience". Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Hochschulbildung hin zum "erfahrungsbasierten Lernen" und seine Implikationen für eine kontextsensitive Didaktik - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 41-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279226 - DOI: 10.25656/01:27922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279226>

<https://doi.org/10.25656/01:27922>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# „Shift from research to experience“

## **Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Hochschulbildung hin zum „erfahrungsbasierten Lernen“ und seine Implikationen für eine kontextsensitive Didaktik**

TOBIAS SCHMOHL

**Schlagnvorte:** situiertes Lernen, Erfahrungslernen, kontextsensitive Didaktik, Transdisziplinarität, Paradigmenwechsel

### **1 Einleitung**

Die Bedeutung höherer Bildung und speziell der Hochschulbildung nimmt mit Blick auf die Arbeitsmarktsituation europaweit in den letzten Jahren zu. Schätzungen zufolge wird bis zum Jahr 2025 für etwa 50 % aller verfügbaren Arbeitsplätze ein tertiärer Bildungsabschluss erforderlich sein (European Commission, 2017).

Dabei unterscheidet sich das Lernen im Rahmen eines akademischen Studiums grundlegend von Lernformen des primären und sekundären Bildungsbereichs der Schule sowie auch Lernformen in anderen tertiären Bildungsfeldern wie dem der beruflichen Bildung oder der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gleiches trifft auf die Ergebnisse des Lernens, die sogenannten *learning outcomes*, zu: So wird von Absolventinnen und Absolventen eines Studiums erwartet, dass sie in der Lage sind, wissenschaftlich zu arbeiten und komplexe Problemstellungen anhand einer – zumindest in Grundzügen – forschungsorientierten Herangehensweise zu adressieren. Die Besonderheiten der Lernformen und Lernergebnisse im akademischen Kontext korrespondieren mithin mit einem besonderen Verständnis von Hochschullehre, das aufgrund seiner „Ausrichtung auf Wissenschaft“ systematisch von der Didaktik der Schulbildung oder für andere Bildungsbereiche unterschieden wird:

Es ist die Verbindung des Lehrens und Lernens mit der Forschung oder gar, immer wieder beschworen, die Bildung durch Wissenschaft, worin der gemeinsame Angelpunkt für [...] das Spezifikum der Hochschulbildung gesucht wird. Das ist eine weit verbreitete Überzeugung (Huber & Reinmann, 2019, S. VII).

Entsprechende Konzepte zur Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen sind für die Hochschullehre derzeit leitend. So konstatiert etwa Klöber (2020, S. 11): „Forschendes Lehren und Lernen gehören heute zu den anerkannten Leitmotiven der universitären Ausbildung.“ Die zunehmende Relevanz von Wissenschaftlichkeit kommt im euro-

päischen Bildungskontext u. a. auch dadurch zum Ausdruck, dass derzeit im Rahmen des Horizon Europe Programme an einem neuen *European Competence Framework for Researchers* gearbeitet wird (European Commission, 2020, S. 12–15).

Neben dem Postulat einer wissenschaftlichen Ausrichtung des Hochschulstudiums werden zunehmend auch die soziale Anbindung des akademischen Lernens an gesellschaftliche Handlungsfelder und seine Ausrichtung auf konkrete, (berufs-)praktische Problemstellungen sowie die Vorbereitung für spezifische Felder des Arbeitsmarktes gefordert („*employability*“) – so beispielsweise im Rahmen der erneuerten EU-Agenda für die Hochschulbildung der Europäischen Kommission:

Higher education should also allow students to acquire skills and experiences through **activities based around real-world problems**, include work-based learning and, where possible, offer international mobility. **Cooperation with employers** can allow HEIs [higher education institutions; T. S.] to increase the relevance of their curricula and deliver them effectively, and increase opportunities for students to access high quality work-based learning (European Commission, 2017; Hervorh. i. Orig.).

Mit Blick auf die im deutschsprachigen Raum verbreitete Tradition, universitäre Bildung „von der Forschung her“ zu denken und an Wissenschaft auszurichten, liest sich dieses Postulat wie eine Abkehr von den tradierten Werten und Zielsetzungen, die prominent durch Vertreter des Neuhumanismus formuliert wurden (bspw. Schelling, Schleiermacher, Fichte, von Humboldt). Während die „klassische“ humanistische Idee der Hochschulbildung auf genuine Wissenschaftlichkeit ihrer Bildungsgegenstände abhebt und aktuelle Ansätze der Hochschuldidaktik ein an dieser Idee orientiertes didaktisches „Leitmotiv“ mit Konzepten wie dem „forschenden Lernen“ verfolgen, setzt die aktuelle Bildungspolitik mithin eine andere Agenda, wenn sie Erfahrungsnähe, Problemlösefähigkeit und Anwendungsorientierung als neue Zielgrößen gelingender Hochschulbildung ausruft.

Die derzeitigen bildungspolitischen Entwicklungen lassen sich zurückführen auf ein bereits in der Studentenbewegung Ende der 1960er-Jahre aufkommendes Postulat, in der akademischen Lehre konkreter an die Lebenswelt, die vorangegangenen Praxiserfahrungen und das (in nicht akademischen Kontexten erworbene) Wissen von Studierenden anzuknüpfen (bspw. Buck, 2019). Dreißig Jahre nach der Studentenbewegung wird sich diese Forderung sowie die zugehörige Problem diagnose kaum wesentlich geändert haben. So konstatieren etwa Lewis und Williams (1994, S. 5): „there is an increased demand for flexibility and the capacity to leverage previous knowledge and experience in new and different ways“. Für den deutschsprachigen Kontext argumentiert Weinert (1998, S. 111), es bedürfe neben einem fachwissenschaftlichen Wissenserwerb insbesondere „von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten“. Analysen wie diese leisteten letztlich für die Ausgestaltung der sogenannten *Bologna-Reform* Vorschub. Damit ging bekanntlich für die Hochschulbildung unter anderem eine Modularisierung der Studienstrukturen einher, sodass von hochschuldidaktischer Seite aus bald ein Wechsel der Lernkultur auf Studierendenseite beschrieben

wurde – von eher rezeptiven zu tendenziell aktiveren und gruppodynamischen Lernformen (Wildt, 2004).

Die moderne Hochschuldidaktik befasst sich nun auf dieser Grundlage vertieft mit Varianten selbstorganisierter und -gesteuerter Lernformen (Schmohl et al., 2019), die allerdings wiederum tendenziell zu einer einseitigen Fokussierung auf ein Lernkonzept führen, das „forschendes Lernen“ (Kergel & Heidkamp, 2016; Miegl & Lehmann, 2017), „autonomes Lernen“ bzw. ein „Lernen im Medium der Wissenschaft“ primär setzt (Wildt, 2007). Mit der Fokussierung auf diese Beobachtungsschemata geht die Selbstreflexion der Hochschulbildung an den hochschulpolitischen Bedarfen und Entwicklungslinien einerseits sowie an der sich verändernden Praxis der Hochschulbildung hin zu transdisziplinären Lernformen andererseits vorbei (Schmohl & Philipp, 2021, i. Vorb.).

Was angesichts der aktuellen Entwicklungen von einer reflektierten Hochschulbildungsforschung benötigt wird, ist weniger ein „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995) oder eine Fokusverschiebung von rezeptiven auf selbstorganisierte Lernformen, sondern eine theoretische Reflexion und ein Austausch darüber, welche Referenzkonzepte einer *erfahrungsbasierten Hochschullehre* programmatisch zugrunde gelegt werden könnten. Die folgenden Ausführungen haben daher zum Ziel, einem *shift from research to experience* den Weg zu bereiten.

Gemeint ist damit ein Wechsel der Leitorientierungen für das Lernkonzept, das der Hochschulbildung programmatisch zugrunde gelegt wird: Ich plädiere dafür, von der (einseitigen) Ausrichtung des akademischen Lernens auf *Wissenschaft* systematisch auf eine Ausrichtung des akademischen Lernens auf *Erfahrung* umzustellen. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, welche theoretischen Bezüge für einen solchen Wechsel zugrunde gelegt werden könnten.

## 2 Lernen durch Erfahrung: grundlagentheoretische Einordnung

Die Verknüpfung von Bildung und Erfahrung ist ein Kernthema des amerikanischen Pragmatismus um John Dewey (1938), der Anfang der 1930er-Jahre eine eigene bildungsphilosophische Grundhaltung begründet:

To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world. I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education (Dewey, 1938, S. 5 f.).

In Anlehnung an sozial-konstruktivistische Lerntheorien vertritt Dewey die Ansicht, dass Lerngegenstände und -materialien so gestaltet werden sollten, dass sie an das Alltagswissen und die Lebenswelt von Lernenden anknüpfen und von dort ein offener Transfer auf andere thematische Kontexte angeregt wird. Ausgangspunkt des Lernens ist also nicht abstraktes Wissen, das in seiner Systematik erschlossen werden muss, um es auf konkrete Situationen zu übertragen. Stattdessen sollte Lernen stets an konkreten Einzelerfahrungen ansetzen und abstraktes Wissen von dort aus entwickeln. Lernen wird als ein praxisabhängiges Mittel zur konkreten, situationsbezogenen und damit auch sozialbezogenen Problemlösung aufgefasst.

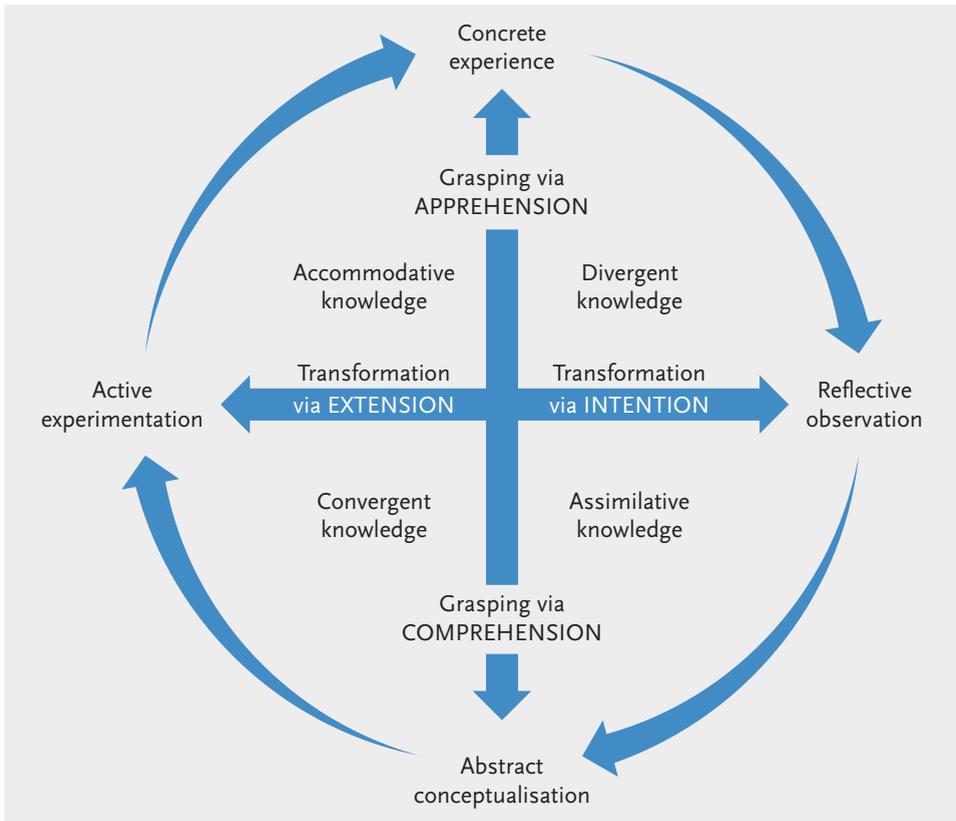
Die traditionelle Bildung konzentriert sich Dewey zufolge zu sehr auf etablierte und tradierte Wissensbestände bzw. auf die etablierte Geschichte des Lernstoffs, so dass sie als thematisch verengt angesehen wird. Stattdessen sollten Lernsettings so gestaltet sein, dass sie in erlebnis- und erfahrungsbezogener Weise zu eigenständigem Denken und praktischem Handeln anregen. Dewey beschreibt sein Konzept des erfahrungsorientierten Lernens vor diesem Hintergrund als einen Zyklus des „Ausprobierens“ und „Sich-Unterziehens“:

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combine. On the active hand, experience is *trying* – a meaning which is made explicit in the connected term, experiment. On the passive, it is *undergoing*. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return. Such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience (Dewey, 1916, S. 163 [Hervorh. i. Orig.]).

Das *Ausprobieren/trying* meint hier die zielgerichtete, intentionale Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt. Das *Sich-Unterziehen/undergoing* bezieht sich darauf, welche Folgen das Handeln jeweils für das Individuum hat. Der Lernprozess besteht aus einem zyklischen Wechsel zwischen diesen beiden Vorgängen: Man nimmt eine Sache als Problem wahr, reflektiert das Problem und entwickelt Lösungsideen, probiert aus, was sich verändert, erfährt und reflektiert die Konsequenzen etc. Durch die so gewonnenen Erfahrungen wird vorangegangenes Wissen entweder gefestigt oder angepasst.

Ausgehend von Dewey baut der Bildungstheoretiker David Allen Kolb in den 1980er-Jahren eine Theorie des Erfahrungslernens auf (*Experiential Learning Theory, ELT*). Diese bildet seither einen theoretischen Fluchtpunkt erfahrungsbasierter Hochschullehre (vgl. insbes. Kolb, 1981; 1984).

Kolb versteht Lernen als einen Prozess, bei dem Wissen durch die Transformation von Erfahrung entsteht, was er modellhaft als vierstufigen Vorgang darstellt: „learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it“ (Kolb, 1984, S. 41).



**Abbildung 1:** Strukturelle Dimensionen des Erfahrungslernens und daraus resultierende Wissensformen (Grafik entnommen aus Kolb, 1984, S. 42)

Der vierstufige Lernzyklus zeigt, wie konkrete Erfahrungen zunächst aus mehreren Perspektiven reflektiert und durch abstraktes Denken in Konzepte umgesetzt werden, die wiederum als Leitfaden für aktives Experimentieren, in dem das Gelernte in anderen Situationen getestet wird, die wiederum als Anlass für neue Erfahrungen dienen, sodass das Lernen im nächsten Durchlauf des Zyklus auf einer anspruchsvolleren Ebene stattfindet.

Die im Modell einander gegenüberliegenden Felder repräsentieren jeweils gegensätzliche Arten, Informationen zu erfassen oder aufzunehmen (konkrete Erfahrung versus abstrakte Konzeptualisierung) bzw. diese Informationen zu transformieren oder zu verarbeiten (reflektierende Beobachtung versus aktives Experimentieren). Alle vier Stufen dieses Zyklus müssen durchlaufen werden, um alle Merkmale des kolbschen Lernkonzepts zu erfüllen.

### 3 Vom Lerngegenstand zum Lernprozess: das Konzept des *situierten Lernens*

Mit den Ansätzen von Dewey und Kolb sind zwei exemplarische Theoriestränge beschrieben, anhand derer sich erfahrungsbasierte Lernformen fundieren lassen. Ein weiterer Bezugspunkt für die Einordnung dieser besonderen Art, Lernen zu verstehen, bildet die bildungswissenschaftliche Diskussion um die Konzepte der *situierten Kognition* sowie des *situierten Lernens* aus der pädagogischen Psychologie (bspw. Lave & Wenger, 1991) sowie auch aus der kognitionspsychologisch orientierten Bildungsphilosophie (bspw. Schoeller & Thorgeirsdottir, 2019).

Diese Konzepte betonen die Einbettung („Situierung“) von Lernen in gesellschaftlichen, kulturellen und professionsspezifischen Handlungsfeldern. Sie unterscheiden sich von vielen etablierten Konzeptionen des Lernvorgangs dadurch, dass sie Lernen weder als (1) einen Prozess der Aneignung („acquisition“) beschreiben, dessen Ergebnis zum Erwerb einer psychologischen Entität führt (bspw. Wissen, Konzepte, Bedeutungen, Schemata, Repräsentationen) (vgl. Sfard, 1998), noch als (2) einen Prozess der Übertragung solcher Entitäten („transmission“) (vgl. Rogoff et al., 1998). Stattdessen wird anhand des *situierten Lernens* vorgeschlagen, Lernen als (3) einen sozial-konstruktiven Interaktionsprozess zu konzeptualisieren.

#### 3.1 Lernen als Aneignung?

Die Denkfigur des Lernens als Inbesitznahme einer Entität hat eine lange Tradition in der abendländischen Psychologie – und wird noch heute in unterschiedlichen aktuellen theoretischen Bezügen tradiert (vgl. hierzu sowie zum Folgenden Sfard, 1998, S. 6).

Dabei liegen unterschiedliche Vorstellungen zugrunde, wie eine solche „Aneignung“ von Wissen im Lernprozess beschrieben werden kann. Die Konzepte reichen von passiver Rezeption über aktiven Bedeutungsaufbau durch die Lernenden bis hin zum Transfer sozialer Sinnkonstitutionen auf eine individuell-kognitive Ebene, auf der gemeinsam aktualisierter Sinn jeweils anhand eigener Selektionen verinnerlicht wird. Teils wurden diese Vorstellungen ergänzt, indem ein iterativer, rekursiver oder sogar selbstregulierender Charakter des Lernprozesses betont wurde (Stichwort: „Lebenslanges Lernen“/„continuous-learning culture – Cheng & Ho, 2001, S. 109) – was die eigentliche Denkfigur einer „Aneignung“ von Wissen allerdings nicht grundlegend infrage stellte.

#### 3.2 Lernen als Übertragung?

Neben der Denkfigur der Aneignung wurden im Zusammenhang mit dem Konzept des *situierten Lernens* aus einer didaktischen Perspektive insbesondere sogenannte *Transmissionsmodelle des Wissenserwerbs* kritisiert, die von einer kognitiven Übertragung bestimmter Lerninhalte (Sachverhalte, Regeln etc.) von einer Lehrperson auf einen oder mehrere Rezipienten ausgehen.

Kritisch gesehen wurden an dieser Vorstellung insbesondere die zugrunde liegenden Hypothesen, Wissen werde anhand von Kommunikation (a) *transitiv*, (b) *proportional* und (c) *kausal* übermittelt (Merten, 1994):

- a) *Transitiv* steht hier für die Vorstellung, dass ein Transfer zwischen Wissensselementen in der Form stattfindet, der als Übergang von einem Sender auf einen Empfänger beschrieben werden kann. Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird diese Vorstellung abgelehnt und auf die Selektivität und Reflexivität des Wissensaufbaus beim Lernen verwiesen (Schmohl, 2016, S. 162–166).
- b) *Proportional* meint, dass Lernen verhältnismäßig zum Lehren zu verstehen ist: Je intensiver (bspw. zeitlich länger, ausführlicher, präziser, konkreter, medial aufbereiteter) eine didaktische Intervention, umso intensiver auch die Lernreaktion auf Rezipientenseite (Schmohl, 2016, S. 160–162).
- c) *Kausal* beschreibt schließlich die (implizite) Annahme, dass der intendierte Wissensaufbau auf Lernendenseite nur dann auftreten wird, wenn zuvor ein bestimmter Lehrimpuls stattfindet – und eine bestimmte didaktische Intervention prinzipiell erwartbare Reaktionen bei den Lernenden zur Folge hat (Schmohl, 2016, S. 156–159).

### 3.3 Lernen als soziale Co-Konstruktion?

Eine Besonderheit des *situierten Lernens* besteht zunächst darin, konkrete Erfahrungen in der praktischen Auseinandersetzung mit anderen zu machen und aufgrund dieser Auseinandersetzung Wissen in Form eines wechselseitigen Konstruktionsprozesses aufzubauen. Das Konzept geht also weit über den Begriffskontext eines bloßen anwendungsbezogenen Lernens im Sinne eines „learning by doing“ oder „learning in situ“ hinaus (vgl. Schmid, 2006, S. 134). Stattdessen werden Begriffe wie *Partizipation* (bspw. Engeström, 1999, S. 250), *soziale Praktiken* (bspw. Lave & Wenger, 1991, S. 50), *Lerngemeinschaft(en)* (bspw. Rogoff et al., 1998, S. 381) oder *Diskurs* (bspw. Sfard, 1998, S. 6) einbezogen, mit denen das Lernkonzept gegenüber einem individualpsychologischen Zuschnitt deutlich erweitert wird. Lernen in einem solchen (weiten) Sinn zu konzeptualisieren, hat weitreichende Folgen für die (situationssensitive) Didaktik:

Students learn not only what they are taught explicitly, but also develop patterns of participation and identities that are shaped by these different practices in which they learn (Greeno, 1998, S. 14).

Für Vertreterinnen und Vertreter des *situierten Lernens* ist es zentral, dass Lernen als ein *partizipativer Prozess* aufgefasst wird, der grundlegend eingebunden in eine soziale Situation ist („essentially situated“ – Greeno, 1998)<sup>1</sup> – genauer: als eine gesellschaftliche Interaktion, durch die die lernende Person zum Teil einer sozialen Gemeinschaft wird („community of practice“ bzw. „participant in a sociocultural practice“ – Lave & Wenger, 1991, S. 29), was Folgen für die Identitätsbildung der/des Lernenden

<sup>1</sup> Entsprechend ist für Vertreter\*innen des *situierten Lernens* auch das Konzept des *Wissens* weniger individual- als sozialpsychologisch definiert: „it is not meaningful to try to characterize what someone knows apart from situations in which the person engages in cognitive activity“ (Greeno et al., 1993, S. 100).

bedeutet („becoming a different person“ – Lave & Wenger, 1991, S. 53). Es interessiert nicht mehr die individuelle Person, die sich einen Problemzusammenhang kognitivistisch erschließt, sondern die Beziehungsgestaltung zwischen verschiedenen Personen, die im Lernprozess miteinander interagieren und eine kulturelle Gemeinschaft bilden. Lernen wird als gemeinschaftlich-gruppendynamischer und „transformatorischer“ Prozess aufgefasst: „Learning is a matter of how people transform through participation in the activities of their communities“ (Rogoff et al., 1998, S. 394).

Die Fokussierung auf Lerngemeinschaften und Lernsituationen anstelle von Lerngegenständen verlagert die Analyse von individuellem Verhalten und individualpsychologischen Kognitionen auf interdependente Handlungssysteme und sozialpsychologische Interaktionen (Greeno et al., 1993, S. 161; Greeno, 1998, S. 8). Damit erhält der (soziale, interaktionale) *Kontext*, in dem ein Lernen stattfindet, vorrangige Bedeutung:

[T]he ongoing learning activities are never considered separately from the context within which they take place. The context, in its turn, is rich and multifarious, and its importance is pronounced by talk about situatedness, contextuality, cultural embeddedness, and social mediation. The set of new key words that, along with the noun 'practice,' prominently features the terms 'discourse' and 'communication' suggests that the learner should be viewed as a person interested in participation in certain kinds of activities rather than in accumulating private possessions (Sfard, 1998, S. 6).

Aus dieser Argumentation folgt, dass Gelerntes „unter keinen Umständen vom Akt des Lernens und von der Situation getrennt werden [kann], in der gelernt wird“ (Mandl et al., 2002, S. 168). Didaktisches Ziel ist es daher, eine Lernumgebung unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Kontexts, in dem sie eingegliedert ist, zu gestalten.

Damit ist ein Paradigmenwechsel angezeigt, der mit Bezug zur Lehr-Lern-Forschung als Alternative zu neo-behavioristischen oder kognitionspsychologischen Ansätzen eingeordnet werden kann: Während *neo-behavioristische* Ansätze das Lernen tendenziell im Hinblick auf den Erwerb von Fertigkeiten kennzeichnen und *kognitivistische* Ansätze dafür eher auf Begriffsbildung sowie allgemeine Strategien des Denkens und Verstehens abheben, charakterisieren situative Ansätze das Lernen als eine Teilnahme an Reflexions- und Diskurspraktiken mit dem Ziel einer wechselseitigen Sinnkonstruktion (vgl. Greeno, 1998, S. 14).

#### **4 Implikationen für die Didaktik: Welche Lehrhaltung eignet sich, um situiertes Lernen zu flankieren?**

Das Konzept des situierten Lernens betont, dass der Aufbau von Wissen stets eingebettet in eine Lernsituation aufzufassen sei: Er findet in einem (intersubjektiv gebildeten) Setting von didaktischen Rahmenbedingungen und Handlungsabfolgen statt

und ist grundlegend davon abhängig, wie dieses Setting durch die Lernenden jeweils interpretiert wird:

The situation is the set of values and attitudes with which the individual or the group has to deal in a process of activity and with regard to which this activity is planned and its results appreciated (Thomas & Znaniecki, 1927, 67 f.).

Neben „klassischen“ akademischen Lernkontexten (bspw. Vorlesungen mit Bezügen zur Forschung, Seminare mit Peer-Reflexionen) sind vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Praxisbezug und Anwendbarkeit akademischer Bildung besonders auch außeruniversitäre soziale Situationen von Interesse (bspw. Exkursionen, Projektstudien, Studienpraktika, aber auch online-gestützte Kollaborations- bzw. Interaktionsformen und Ansätze wie *Peer-Portfolios*, *Learning Through Social Media*, *Virtual Learning Communities*). Ebenso stellen hybride Kontexte, die sich sowohl aus akademischen als auch aus nicht akademischen Lernsituationen zusammensetzen, besondere Anforderungen an die didaktische Gestaltung. Damit sind insbesondere transdisziplinäre Lernformen wie bspw. *Service Learning*, *Community-based Learning*, *Fab-Labs*, *Entrepreneurship Education* angesprochen (Schmohl & Philipp, 2021, i. Vorb.).

Eine Lernsituation ist demnach ein soziales System an gemeinsam aktualisierten Sinnzuschreibungen, das im Rahmen der Interaktion mit anderen als „mutually manifest cognitive environment“ (Sperber, 1982) Orientierung bietet (vgl. Kraus, 2009, S. 3). Zu einer Lernsituation tragen neben didaktischen Mitteln (bspw. Aufgabenstellungen, Erläuterungen, Hinweise, Instruktionen) auch viele weitere Rahmenbedingungen bei, zu denen auch die Gestaltung der Lernumgebung (Rogoff, 1990) sowie in besonderer Weise die soziale Interaktion mit anderen Personen oder *communities of practice* zu rechnen sind (Lave & Wenger, 1991).

Folgt man dem Situierungsparadigma, so ergibt sich für die Didaktik das Ziel, Lern- und Erfahrungsräume zu schaffen, deren Mitglieder als Gemeinschaften von Lernenden organisiert sind. Es geht dann weniger darum, Lernende als je individuelle Rezipierende eines kommunikativen Vermittlungsanliegens zu verstehen, sondern von den einzelnen Lernenden zu abstrahieren und stattdessen auf die Dynamik einer Lern-Interaktion zu fokussieren. Durch die Umstellung von Lernen als Transmission oder Aneignung auf situiertes Lernen ergibt sich ein didaktischer Perspektivenwechsel, mit dem Studierende nicht länger als Einheit behandelt werden, sondern als eine dynamisch vernetzte Gemeinschaft, deren Mitglieder wechselseitig in Beziehung zueinander treten und miteinander interagieren. Das Idealbild einer didaktischen Situation, die anhand dieser didaktischen Philosophie gestaltet wird, beschreiben Rogoff et al. (1998, S. 381) sehr anschaulich:

Instead of a teacher attempting to address and manage many students as one recipient of instruction, trying to treat them as a unit, the organization involves a community working together with all serving as resources to the others, with varying roles according to their understanding of the activity at hand and differing (and shifting) responsibilities in the system. The discourse is often conversational, in the sense that people build on each

other's ideas on a common topic guided by the teacher's leadership, rather than one way, with [student]'s contributions considered to be interruptions.

Kernmerkmal einer auf Situierung ausgerichteten Didaktik ist, dass sie Lernräume schafft, in denen Studierende zu Sinnbildungsprozessen angeregt werden, die noch nicht durch bestehende Konzepte der jeweiligen fachlichen Disziplin präfiguriert sind. Solche vorwissenschaftlichen Formen der Sinnbildung im Stile eines „pre-conceptual ‚experienced meaning‘“ (Schoeller & Thorgeirsdottir, 2019, S. 95) stehen im Zentrum des Lernens: Studierende erfahren dann die konkreten Problemstellungen in einer Weise, die ihnen zunächst unstrukturiert, vage oder unklar erscheint – und sie entwickeln anhand der direkten Auseinandersetzung mit diesen Problemstellungen eigene Heuristiken, die es dann wissenschaftsdidaktisch zu reflektieren und kritisch einzuordnen gilt.

Damit ist abstrakt der Anlass für einen „*experiential turn*“ (Schoeller & Thorgeirsdottir, 2019) der modernen Hochschuldidaktik beschrieben: Hochschullehre bedeutet dann, von konkreten Erfahrungskontexten auszugehen und anspruchsvolle fachwissenschaftliche Inhalte aufgrund der Auseinandersetzung mit konkreten Fällen zu bearbeiten. Erfahrungslernen an der Hochschule findet somit eingebettet in konkrete praktische Kontexte statt und es zielt auf deren kritische Reflexion ab.

## 5 Zusammenfassung

Die Verknüpfung akademischen Lernens mit konkreten Praxis- und Anwendungsfeldern stellt auf den ersten Blick eine Abkehr von der tradierten „Idee der Universität“ dar. So betont etwa Karl Jaspers (1980, S. 19), dass die „großen, begründenden Entdeckungen [...] fern dem Gedanken der Anwendbarkeit aus unvorausehbaren Quellen des forschenden Geistes gewonnen“ wurden. Sein Idealbild eines Hochschullehrenden beschreibt Jaspers (1980, S. 44) im Anschluss an diese Bestimmung wie folgt:

[D]er Idee nach [ist] der beste Forscher zugleich der einzig gute Lehrer [...]. Denn der Forscher kann zwar didaktisch ungeschickt sein, nämlich ungeschickt zur bloßen Vermittlung eines zu lernenden Stoffes. Aber er allein bringt in Berührung mit dem eigentlichen Prozeß des Erkennens, dadurch mit dem Geist der Wissenschaften, statt mit den toten, lernbaren Ergebnissen. Er allein ist selbst lebende Wissenschaft, und im Verkehr mit ihm ist die Wissenschaft, wie sie ursprünglich existiert, anschaulich. Er weckt gleiche Impulse im Schüler. Er führt an die Quelle der Wissenschaft. Nur wer selbst forscht, kann wesentlich lehren. Der andere tradiert nur Festes, didaktisch geordnet. Die Universität aber ist keine Schule, sondern Hochschule.

Indem die Hochschulen heute jedoch ihre Lernräume zunehmend für nicht-wissenschaftliche Handlungsfelder öffnen, entstehen neue Resonanzfelder für akademische Bildung: Durch die Zusammenarbeit mit Akteurinnen und Akteuren nicht-wissenschaftlicher Provenienz werden bestehende disziplinäre Ordnungen aufgebrochen

und der Weg zu einer transdisziplinären Didaktik frei gemacht (Schmohl & Philipp, 2021, i. Vorb.).

Daneben bringt der Zustrom von Lernenden aus unterschiedlichen Professionsfeldern vielfältige neue Perspektiven und Erfahrungshorizonte ein, mit der die Hochschulbildung teils erfrischende Impulse erhält und potenziell sogar als „Katalysator für ein neues Lernen“ dienen kann (Lewis & Williams, 1994, S. 5).

Das Konzept des situierten Lernens bildet einen wichtigen theoretischen Ankerpunkt für diese Formen des Lernens, die zusammenfassend mit Schlagworten wie *Partizipation*, *Anwendungsbezug* und *lebensweltlicher Orientierung* umschrieben werden können. Problemorientierten Lernformen, die die Zusammenarbeit in Lerngemeinschaften ermöglichen und bspw. projektbasiert ausgerichtet sind, kommt damit ein hoher Stellenwert zu.

Für Lehrende bedeutet das, sich stärker als bisher auf den *Kontext*, in dem akademisches Lernen stattfindet, einzustellen. Für dieses Bestreben kann das Konzept einer *kontextsensitiven Didaktik* stehen. Damit meine ich eine Didaktik, die darauf abzielt, unterschiedliche Vorerfahrungen einer heterogener werdenden Studierendenpopulation als eine Erkenntnisquelle zu nutzen und anhand der diversifizierten Problemsichten Impulse für die Diskussion und Reflexion zu gewinnen. Der Fokus des mit dieser didaktischen Haltung korrespondierenden akademischen Lernkonzepts müsste darauf gesetzt werden, an Bekanntes anzuknüpfen, Beziehungen herzustellen und einen Wissenstransfer anzuregen. Es ließe sich sodann zu einem Gegenprogramm der einseitigen Fokussierung auf forschend-wissenschaftliche Lernformen entwickeln.

Was hier so bipolar dargestellt ist, muss aber keinesfalls als Versuch aufgefasst werden, ein neues Schisma hochschuldidaktischer Theorie zu etablieren: Mir geht es zunächst darum, die aktuelle Situation differenziert zu beschreiben – das heißt, analytische Unterscheidungen vorzunehmen. In der Praxis der Hochschulbildung gilt es nun, autonome, selbstorganisierten oder forschenden Lernformen und erfahrungsbasierten, situierten Lernformen nicht als getrennte Bereiche zu behandeln, sondern als komplementäre Formen eines *wissenschaftlichen* Wissenserwerbs – in dem angewandte und grundlagenorientierte Forschung miteinander ins Gespräch gesetzt werden können. Lernende könnten dann im Sinne des Modells eines *Reflective Practitioners* gedacht werden (vgl. Schön, 1983; kritisch dazu: Häcker, 2017; Leonhard & Abels, 2017). Das Wissenschaftskonzept, das dabei zugrunde gelegt wird, ist freilich ein anderes als dasjenige, das durch Neuhumanismus oder auch Bildungsphilosophen wie Jaspers bzw. manche aktuellen Diskursbeiträge zur hochschuldidaktischen Theorie-reflexion tradiert wird.

Mit Bezug auf ein sozialtheoretisches Diskursfeld könnte man daher ausblickend resümieren: Ziel des hier beschriebenen *shift from research to experience* ist eine Hochschulbildung unter Bedingungen von Wissenschaft und Gesellschaft im „Modus 2“ (Nowotny, Scott & Gibbons, 2014).

## Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagogik* (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Springer.
- Cheng, E. W. & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102–118.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (Kappa Delta Pi lecture series). Macmillan.
- Engeström, Y. (1999). Situated learning at the threshold of the new millennium. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Hrsg.), *Learning sites. Social and technological resources for learning* (S. 249–257). Pergamon.
- European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. On a renewed EU agenda for higher education* (COM (2017) 247).
- European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM (2020) 274).
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, 5–26.
- Greeno, J. G., Moore, J. L. & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Transfer on trial. Intelligence, cognition, and instruction* (S. 99–167). Ablex Publ.
- Häcker, T. H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 21–45). Klinkhardt.
- Huber, L. & Reinmann, G. (Hrsg.). (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer.
- Jaspers, K. (1980). *Die Idee der Universität* (Nachdruck d. Ausg. Berlin, 1946). Springer.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.). (2016). *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Springer. <http://www.springer.com/>
- Klöber, R. (2020). Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lehrens und Lernens. *HINT. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, 1(1), 11–26.
- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *The Academy of Management Review*, 6(2), 289–296.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kraus, M. (2009). Culture Sensitive Arguments. In J. Ritola (Hrsg.), *Argument Cultures. Proceedings of OSSA 09* (S. 1–14). OSSA.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge Univ. Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/cam024/91010450.html>
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 46–55). Klinkhardt.
- Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5–16.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 138–148). Beltz PVU.
- Merten, K. (1994). Wirkungen von Kommunikation. In K. Merten, S. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien* (S. 291–328). Springer.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Campus.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2014). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit* (4. Aufl.). Velbrück Wiss.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford Univ. Press. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0639/89008697-d.html>
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1998). Models of Teaching and Learning. In D. R. Olson & N. Torrance (Hrsg.), *The Handbook of Education and Human Development* (S. 373–398). Blackwell Publishing Ltd.
- Schmid, C. (2006). *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2006. h.e.p.
- Schmohl, T. (2016). *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik- und Systemtheorie*. Springer.
- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). (2021, i. Vorb.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). transcript.
- Schmohl, T., Schäffer, D., To, K. A. & Eller-Studzinsky, B. (Hrsg.). (2019). *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (TeachingXchange, Bd. 3). wbv media.
- Schoeller, D. & Thorgeirsdottir, S. (2019). Embodied Critical Thinking: The Experiential Turn and Its Transformative Aspects. *philoSOPHIA*, 9(1), 92–109.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4.
- Sperber, D. (1982). Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension. In N. V. Smith (Hrsg.), *Mutual Knowledge* (S. 61–85). Academic Press.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America* (2. Aufl., 2 Bände). Knopf.

- Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (S. 101–125). Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Wildt, J. (2004). The shift from teaching to learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Grupello.
- Wildt, J. (2007). Vom Lehren zum Lernen. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung – Bd. 110, 2. Aufl., S. 44–54). wbv media.

## Autor

Prof. Dr. Tobias Schmohl  
Hochschulbildungsforschung  
tobias.schmohl@th-owl.de